

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A EXPANSÃO DO ENSINO DE DIREITO: MASSIFICAÇÃO QUE
DESQUALIFICA OU DEMOCRATIZAÇÃO A SERVIÇO
DA PRÁTICA DA JUSTIÇA NO BRASIL?**

Fernando Frederico de Almeida Júnior

**SÃO CARLOS
2006**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A EXPANSÃO DO ENSINO DE DIREITO: MASSIFICAÇÃO QUE
DESQUALIFICA OU DEMOCRATIZAÇÃO A SERVIÇO
DA PRÁTICA DA JUSTIÇA NO BRASIL?**

Fernando Frederico de Almeida Júnior

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, sob orientação do professor doutor Amarílio Ferreira Júnior.

**SÃO CARLOS
2006**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

A447ee

Almeida Júnior, Fernando Frederico de.

A expansão do ensino de Direito: massificação que desqualifica ou democratização a serviço da prática da justiça no Brasil? / Fernando Frederico de Almeida Júnior. -- São Carlos : UFSCar, 2007.
240 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2006.

1. Direito – estudo e ensino. 2. Ensino jurídico. 3. Ensino superior. 4. Justiça. I. Título.

CDD: 340.07 (20^a)

FERNANDO FREDERICO DE ALMEIDA JÚNIOR


**A EXPANSÃO DO ENSINO DE DIREITO: MASSIFICAÇÃO QUE
DESQUALIFICA OU DEMOCRATIZAÇÃO A SERVIÇO
DA PRÁTICA DA JUSTIÇA NO BRASIL?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em 19 de dezembro de 2006.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Amarílio Ferreira Júnior
Prof. Dr. Sávio Carlos Desan Scopinho
Prof. Dr. Rui Carvalho Piva
Profª Drª Marisa Bittar
Prof. Dr. João Virgílio Tagliavini



Sávio Carlos Desan Scopinho

Rui Carvalho Piva

Marisa Bittar

João Virgílio Tagliavini

*Dedico este trabalho a todos que contribuíram na
minha educação, em especial*

*Ao meu pai, até hoje comigo, e à minha mãe,
exemplo de bondade, por me educarem de forma
completa e para a vida.*

*À Ana Maria Galvão, por me ensinar a amar e a
não desistir de ninguém.*

*À Ana Lia, Ana Clara e Fernandinho, por me
ensinarem a sinceridade e a felicidade todos os dias.*

*Ao Fábio, Paula, Zezinho, Ruthinha e João, por
me ensinarem a lutar pelos meus objetivos.*

*Ao Zé Nabuco e Maria Antonia, por também
assumirem minha educação e por me ensinarem a
solidariedade.*

*Ao Rui Piva, por me ensinar a docência, por
tudo.*

*Ao Murilo e Maria Clara, por me ensinarem a
amizade.*

Agradecimentos

Ao professor Amarílio Ferreira Júnior, por sua compreensão e dedicação, por sua disponibilidade e sabedoria, por contribuir com idéias valiosas, pelo seu apoio no decorrer do curso e na confecção deste trabalho e pela sua amizade, que se consolidou e expandiu sob a forma de incentivo e indicações sempre presentes e precisas quanto à trajetória a seguir.

Ao professor João Virgílio Tagliavini, pelo pioneirismo das suas lições e pela luta incansável pela qualidade do ensino do Direito.

Aos professores Marisa Bittar e Nazil, pelo apoio, pelas lições e por terem acreditado em mim.

Ao professor Sávio, por sua amizade e por ter me acolhido.

A todos os professores do Programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal de São Carlos, pelas inesquecíveis aulas.

Aos tios Tom e Alcídia Forbes, pela valiosa ajuda na tradução de textos.

Ao Waldemar Bauab, pela experiência e pela confiança.

Aos meus amigos, em especial à Juliana Fabre, pela compreensão demonstrada enquanto permanecia mergulhado em meus estudos e pesquisas e pela inabalável amizade.

A todos meus alunos, por contribuírem no aprimoramento de meus conhecimentos.

RESUMO

Objetivou este trabalho averiguar que contradições estão permeando o ensino de Direito no país, entender seu processo de mercantilização e tecnificação e estudar as conseqüências que um massificante ensino de Direito pode gerar, tudo sem se olvidar que a combinação entre a sociedade urbano-industrial e o Estado democrático de Direito, após 1988, potencializou as contradições econômicas, sociais e políticas tipicamente capitalistas e, por conseguinte, aumentou as demandas pelos serviços dos chamados “operadores da lei”. Analisou-se, assim, as relações existentes entre as histórias do Brasil, do Direito e do ensino jurídico, adotando uma visão histórico-crítica. A pesquisa apresentou inicialmente breves considerações sobre a história do Brasil e sua relação com o Direito, discorrendo acerca do magistrado português do período colonial e do bacharel-jurista dos séculos XIX e XX, bem como da subordinação dos “operadores da lei” aos interesses das elites hegemônicas em cada momento. Fez-se, em seguida, um levantamento de dados referentes a todos os cursos de Direito implantados até os dias de hoje, procedendo a uma abordagem por região geográfica e, dentro delas, por unidade da federação, diferenciando, ainda, as instituições privadas das públicas. Elaborou-se, neste momento, um breve estudo de caso sobre uma universidade pública. Procurou-se, após, identificar as entidades relacionadas com o ensino do Direito no país e suas atribuições legais e/ou estatutárias, pontuando também os momentos em que tais pessoas podem e/ou devem interferir na criação e gestão das instituições de ensino superior, assim como de quais meios são dotados para a fiscalização destas. Prosseguiu a pesquisa com o estudo dos objetivos do ensino de Direito, procurando identificar sua real função hoje no Brasil. A história demonstra que o Estado e os profissionais do Direito no Brasil nunca estiveram efetivamente preocupados com a pobreza, com os “esquecidos”, com os excluídos, com a grande massa da população. Sempre foram afetos de um legalismo elitista que os afastava da realidade histórica brasileira, o que ocorre até os dias de hoje. Os anseios da população por uma melhoria de vida, por mais respeito e dignidade, geraram demanda que atraiu a iniciativa privada para um mercado até então pouco explorado e demasiadamente elitista: o ensino superior. Conseqüência disso foi a proliferação dos cursos superiores privados no país, inclusive os cursos de Direito. Tal proliferação se impõe e deve ser aceita pelo Estado e pelas organizações profissionais. Ao Estado resta apenas fiscalizar a qualidade do ensino oferecido. Às organizações profissionais incumbe somente selecionar aqueles que poderão exercer determinadas profissões. Ambos estão impedidos de restringir a abertura de cursos com fundamentos que desrespeitam o disposto na Carta Magna. A proliferação dos cursos de Direito com certeza aumentará o respeito aos direitos dos excluídos e, pois, melhorará a prática da justiça no país. A abertura de novos cursos de graduação em Direito e o conseqüente aumento da possibilidade de mais pessoas se graduarem nas ciências jurídicas se constitui num pequeno passo em direção à prática da justiça no Brasil, à diminuição das desigualdades sociais e à elevação da dignidade humana do brasileiro.

Palavras-chave: Ensino de Direito. Ensino jurídico. Ensino superior. Objetivos da educação superior. Justiça.

ABSTRACT

The intention of this work is to inquire if contradictions are penetrating the education of the Right in the country, to understand its process of mercantilism and technicality and to study the consequences that laborious education of the Right can generate, everything without forgetting that the combination between the society urban-industrial and the democratic State of Right, after 1988, increased the economic contradictions, social and typically capitalist politics and, therefore, increased the demands for the services named "operators of the law". It was analyzed, that, the existing relations between histories of Brazil, the Right and legal education, adopting a description-critical vision. The research presented initially gave brief considerations to the history of Brazil and its relation with the Right, discourse concerning the Portuguese magistrate of the colonial period and the graduate-jurist of XIX and XX centuries, as well as the subordination of the "operators of the law" to the interests of the hegemonic elites at each moment. It became, after that, a referring, data-collecting to all the implanted courses of the Right until the present, proceeding to an approach by geographic region and, inside of them, for an unit of the federacy, differentiating, still, the private institutions of the public. It was elaborated, at this moment, a brief case study on a public university. It was looked into, to identify the entities related with the education of the Right in the country and its legal and/or statutory attributions, also scoring the moments where such people can and/or must intervene with the creation and management of the institutions of superior education, as well as with which half are endowed with checking into these. The research continued with the study of the objectives of the education of the Right, looking to identify its real function in Brazil. History demonstrates that the State and the professionals of the Right in Brazil effectively had never been worried about the poverty, or the "forgotten", with the excluded ones, with the great mass of the population. They had always been protective of an elitist legalism that moved them away from the Brazilian historical reality, what has occurred until the present. The yearnings of the population for a life improvement, for more respect and dignity, had generated very elitist demand that attracted the private initiative for a market until then little explored and superior education. Consequence of this was the proliferation of the private superior courses in the country, also the courses of the Right. Such proliferation is imposed and must be accepted by the State and the professional organizations. To the State it only remains to check the quality of offered education. To the professional organizations its only charge is to select those that will be able to exert definitive professions. Both are hindered to restrict the opening of courses with foundations that disrespect the disposed in the Great Charter. The proliferation of the courses of the Right with certainty will increase the respect to the rights of the excluded and, therefore, it will improve the practical one of justice in the country. The opening of new courses of graduation for the Right and the subsequent increase of the possibility of more people to graduate in legal sciences, it constitutes a small step in direction to the practical one of justice in Brazil, to the reduction of the social inequalities and to the rise of the dignity for human being of the Brazilian.

Keywords: Education of the Right. Legal education. Superior education. Objectives of the superior education. Justice.

SUMÁRIO

RESUMO	05
INTRODUÇÃO	09
1. ALGUNS ASPECTOS DA HISTÓRIA E DO ENSINO DO DIREITO NO BRASIL	13
1.1 O magistrado português do período colonial e os interesses da Metrópole	14
1.2 O bacharelismo jurídicista e a defesa das elites agrárias no Império	38
1.3 O bacharel-jurista do século XX e a proteção da burguesia agrária/industrial.....	54
2. OS CURSOS JURÍDICOS DO BRASIL	79
2.1 O Grupo de Trabalho MEC-OAB e seu relatório final.....	80
2.2 Região Centro-Oeste.....	86
2.3 Região Nordeste.....	89
2.4 Região Norte.....	94
2.5 Região Sudeste.....	97
2.6 Região Sul.....	107
2.7 Brasil.....	113
2.8 O elitismo das universidades públicas: um breve estudo de caso	117
3. ALGUNS ATORES DO ENSINO DO DIREITO NO BRASIL	122
3.1 O Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação.....	122
3.2 Os Conselhos Estaduais de Educação.....	127
3.3 A Ordem dos Advogados do Brasil.....	131
3.4 A Associação Brasileira de Ensino do Direito – ABEDi	139
3.5 Os empresários da educação e o ensino superior na Carta de 1988	145
3.5.1 Os princípios constitucionais e a educação	145
3.5.2 MEC x Instituições privadas.....	149
3.5.3 O MEC e a qualidade do ensino superior nas instituições particulares.....	165

4. OS OBJETIVOS DO ENSINO DO DIREITO NO BRASIL	172
4.1 Os pilares da educação: o Relatório Delors.....	173
4.2 MORIN e os saberes necessários à educação do futuro	177
4.3 A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI.....	182
4.4 A Constituição Federal de 1988	185
4.5 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	196
4.6 A Resolução CES/CNE nº 9, de 29/09/2004.....	197
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	214
REFERÊNCIAS	230

INTRODUÇÃO

Sob o argumento de que há forte demanda social, a criação de novos cursos e a ampliação das facilidades de acesso tem sido a marca registrada do ensino do Direito no Brasil nos últimos anos.

Entretanto, o decantado argumento, segundo a grande maioria dos analistas e estudiosos, não tem representado o sucesso dos graduados na consolidação de seus projetos profissionais, haja vista o elevado número de reprovações nos exames para carreiras públicas e para o ingresso nos quadros da Ordem dos Advogados do Brasil, nem o aumento do grau de eficácia dos direitos dos cidadãos ou o cumprimento dos direitos alheios por parte de instituições públicas e privadas.

Para os seguidores da opinião supra, o ensino do Direito deixou de ser oferecido apenas por instituições sólidas, com corpo docente permanente dotado de grande reconhecimento junto à sociedade e à comunidade jurídica, espalhando-se por todos os cantos em um sem número de instituições emergentes no ensino superior, nas quais o curso de Direito rapidamente passa a ocupar lugar de destaque pelo número de alunos e, conseqüentemente, como meio de sustentação da instituição.

Comenta-se, reiteradamente, que novas instituições, e mesmo universidades já consolidadas, enveredaram por uma política agressiva de massificação da oferta de cursos jurídicos, em vários *campi* ou unidades sediados em bairros e municípios diversos e que, sob o prisma destas instituições de ensino, o Direito é um curso barato, para o qual não há dificuldade de obter professores razoavelmente “qualificados” (juízes, promotores públicos, procuradores), que não exige grande investimento em infra-estrutura e laboratórios e cuja procura e arrecadação ajudam a sustentar outros cursos deficitários.

Parafrazeando Eça de Queirós, atualmente a nação inteira se doutorou; do norte ao sul não se encontra outra coisa a não ser doutores. É certo que o autor escreveu algo semelhante há mais de um século e fazendo referência a Portugal da sua época, mas tais palavras podem ser aplicadas hodiernamente ao Brasil.

Para entender, discutir e avaliar os alegados processos de mercantilização e de banalização do ensino do Direito, assim como as implicações deste na vida da população brasileira, projeta-se o presente trabalho, desenvolvido junto a Universidade Federal de São Carlos.

Com efeito, surgem questões que não podem ficar sem respostas, dentre elas:

a) por que na história da educação brasileira surgem de repente vários cursos jurídicos, ou seja, qual teria sido a razão principal e as razões secundárias para esse gritante aumento das faculdades de Direito? b) quais são hoje as pessoas relacionadas com o ensino do Direito no país e quais suas atribuições legais e/ou estatutárias? c) hodiernamente, qual é o real objetivo do ensino do Direito? d) que implicações o aumento do número de cursos de Direito pode ter na sociedade brasileira?

Objetiva-se, então, averiguar que contradições estão permeando o ensino do Direito no país, entender seu processo de mercantilização e tecnificação e estudar as conseqüências que um massificante ensino do Direito pode gerar, tudo sem se olvidar que a combinação entre a sociedade urbano-industrial e o Estado democrático de Direito, após 1988, potencializou as contradições econômicas, sociais e políticas tipicamente capitalistas e, por conseguinte, aumentou as demandas pelos serviços dos chamados “operadores da lei”.

Analisar-se-á, assim, as relações existentes entre as histórias do Brasil, do Direito e do ensino jurídico, adotando uma visão histórico-crítica. Efetivamente, buscar-se-á durante a pesquisa compreender a realidade histórica do Brasil, do Direito e do ensino jurídico em suas relações e contradições, no intuito de superá-las. Almeja-se, com isso, explicar a

história através dos fatos, evitando-se concepções puramente idealistas e anuladoras ou subordinadoras daqueles, o que nos conduzirá a um historicismo crítico, pelo qual toda tendência ou corrente, neste caso do ensino jurídico, se enraíza em condições históricas determinadas que lhe explicam a origem, os fundamentos e a validade.

A pesquisa apresentará inicialmente breves considerações sobre a história do Brasil e sua relação com o Direito, discorrendo acerca do magistrado português do período colonial e do bacharel-jurista dos séculos XIX e XX, bem como da subordinação dos “operadores da lei” aos interesses das elites hegemônicas em cada momento.

Far-se-á, em seguida, um levantamento de dados referentes a todos os cursos de Direito implantados até os dias de hoje, procedendo a uma abordagem por região geográfica e, dentro delas, por unidade da federação, diferenciando, ainda, as instituições privadas das públicas. Elaborar-se-á, neste momento, um breve estudo de caso sobre uma universidade pública.

Procurar-se-á, após, identificar as entidades relacionadas com o ensino do Direito no país e suas atribuições legais e/ou estatutárias, pontuando também os momentos em que tais pessoas podem e/ou devem interferir na criação e gestão das instituições de ensino superior, assim como de quais meios são dotados para a fiscalização destas. Serão averiguados, estritamente nos pontos aqui mencionados, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Conselho Nacional de Educação (CNE), os Conselhos Estaduais de Educação (CEE), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), as instituições de ensino superior e a Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDi).

Prosseguirá a pesquisa com o estudo dos objetivos do ensino do Direito, procurando identificar sua real função hoje no Brasil.

Acredita-se que o procedimento supramencionado possibilitará angariar argumentos para entender a expansão do ensino de Direito no Brasil, notadamente se se trata

de massificação que desqualifica ou democratização a serviço da prática da justiça no país, sem o objetivo de uma abordagem completa e do esgotamento do assunto, embora com posições firmes e concretas, sempre fundamentadas.

1 ALGUNS ASPECTOS DA HISTÓRIA E DO ENSINO DO DIREITO NO BRASIL

É incontestável a importância do estudo da história e do ensino do Direito no Brasil, notadamente quando se pretende, como *in casu*, analisá-los criticamente e apresentar a relação existente entre um e outro, ou, mais delimitadamente, demonstrar a influência que a história do país exerce sobre a história do Direito.

De fato, a *História do Direito* nada mais é do que uma parte da *História* geral, responsável pelo exame do Direito como fenômeno sócio-cultural, inserido num contexto fático, produzido dialeticamente pela interação humana através dos tempos e materializado evolutivamente por fontes históricas, documentos jurídicos, agentes operantes e instituições legais reguladoras.¹

Por outro lado, conforme lembra BASTOS, estudar a evolução do ensino do Direito é estudar a história da cidadania e das instituições jurídico-políticas brasileiras, as quais são conservadas e consolidadas pelos cursos jurídicos e contribuem para a sua mudança à medida que representam os nossos interesses, as nossas ilusões e as nossas expectativas democráticas.²

A importância da história é bem assinalada por BUFFA, para quem “tudo o que se pode aprender e, por extensão, ensinar a respeito dos problemas que enfrentamos, qualquer que seja a área específica a que pertençam, é a história”.³

A escavação histórica que ora se realiza não aspira a apresentação de toda a história geral e do Direito no Brasil, mas apenas e tão somente pontuar alguns momentos

¹ WOLKMER, Antônio Carlos. *História do Direito no Brasil*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2002, p. 5.

² BASTOS, Aurélio Wander. “O ensino jurídico no Brasil e as suas personalidades históricas – uma recuperação de seu passado para reconhecer seu futuro”. In: OAB. Conselho Federal. *Ensino jurídico OAB: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil*, p. 35.

³ BUFFA, Ester. “Contribuição da história para o enfrentamento dos problemas educacionais contemporâneos”. In: *Em Aberto*. Brasília: INEP, jul-set/1990, v. 9, n° 47, p. 13.

determinantes e analisá-los criticamente, não tendo, em outras palavras, a pretensão de esgotar o tema e realizar uma abordagem cabal.

1.1 O magistrado português do período colonial e os interesses da Metrópole

A colonização do Brasil foi um grande problema para Portugal, que possuía uma população pouco superior a um milhão de habitantes e tinha outras conquistas na África e Ásia para cuidar, sobrando-lhe, pois, pouca gente e cabedais para dedicar-se ao Brasil.⁴ O avanço marítimo que preencheu a história de Portugal no século XV não foi o resultado de nenhum excesso de população, mas sim instituído por uma burguesia comercial sedenta de lucros e que não encontrava no reduzido território pátrio satisfação à sua excessiva ganância.⁵

Nos primeiros trinta anos após o descobrimento os habitantes europeus estavam perdidos na imensidão dos litorais e não se enquadravam em qualquer organização política ou administrativa. Eram, na realidade, feitores sujeitos aos regulamentos das empresas comerciais ou aventureiros sem compromissos com o Reino. Para os portugueses era como se a costa do Brasil fosse um novo litoral da Ásia ou da África, de interesse apenas comercial, onde o estabelecimento de feitorias, para a prática do escambo com os nativos,

⁴ Preleciona Washington Luís que “pelo censo mandado organizar por D. João III, se sabe que a população portuguesa continental atingia a 1.122.128 pessoas, a 17 de julho de 1526. (Roteiro Ilustrado de Coimbra, pág. 10). Se se levar em conta que metade dessa população seria feminina, se dela se descontassem os velhos, as crianças, os enfermos, os que deveriam ficar para o amanhã das terras, os ricos e fidalgos que não abandonariam seus bens e morgadios, o alto e baixo funcionalismo, os que guarneceriam as esquadras, há de se concluir que bem pouca gente ficaria, numa época de violências, para ocupar e segurar a América Portuguesa, cuja superfície iria somar mais de oito milhões de quilômetros quadrados virgens e selvagens”. (*Na capitania de São Vicente* - Edições do Senado Federal, v. 24. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2004, p. 47-48)

⁵ PRADO JÚNIOR, Caio. *Evolução política do Brasil*. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1966, p. 11.

permitia a obtenção (se não do marfim, do ouro e do cobre) do escravo e sobretudo do pau-de-tinta.⁶

A verdadeira colonização começa somente em 1530, com a expedição de Martim Afonso de Sousa, a divisão do Brasil em quinze capitanias hereditárias⁷ e a doação delas a capitães-mores, dignos pela excelência da linhagem ou pelo prestígio individual e com poderes discricionários. Tal organização obedecia a princípios verdadeiramente feudais, nitidamente marcada pelo elemento essencial nesse regime que se caracterizava, no feudalismo europeu, pela distribuição e posse da terra, como um meio de fixar o homem, suscitar a sua defesa e o interesse pela colonização.⁸

⁶ SILVA BRUNO, Ernani. *História do Brasil: geral e regional*. São Paulo: Cultrix, [s.d.], v. VII, p. 25.

⁷ Walter V. do Nascimento explica o significado da expressão “capitanias hereditárias” da seguinte maneira: “1) capitanias, de capitão indicando chefia, governança; 2) hereditárias, porque, inalienáveis, só se transmitiam por herança, e indivisíveis, porque o sucessor era apenas um único herdeiro, mediante o critério de exclusão e com vistas à legitimidade (preferência dos filhos legítimos), à idade (preferência do mais velho) e ao sexo (preferência aos varões)”. (*Lições de história do Direito*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 1984, p. 210)

⁸ AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. 5ª ed. São Paulo: Melhoramentos, USP, 1971, p. 163. No mesmo sentido a lição de Pedro Calmon: “A divisão em capitanias era uma lembrança feudal ajustada ao sentimento do tempo. Os fidalgos pobres do reino disputavam alguma senhoriagem para o seu patrimônio desfeito, e só em ultramar el-rei lhes daria, porque se povoassem as colônias. Na Índia as mesmas concessões prendiam os guerreiros, que lá iam enriquecer e brigar. (...) A primeira doação foi em 14 de março de 1534” (*História da civilização brasileira*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002, p. 35). Todavia, adverte Caio Prado Júnior que “a organização político-econômica brasileira não resultou da superposição de uma classe sobre uma estrutura social já constituída, superposição esta resultante da apropriação e monopolização do solo, Faltou-nos este caráter econômico fundamental do feudalismo europeu. (...) Podemos falar num feudalismo brasileiro apenas como figura retórica, mas absolutamente para exprimir um paralelismo, que não existe, entre nossa economia e a da Europa medieval” (*Evolução política do Brasil*, p. 16). Marisa Bittar e Amarílio Ferreira Júnior esclarecem que “a Europa do século XVI caracterizava-se pela dualidade temporária assentada em dois modos de produção antagônicos: o feudal como estrutura externa e o capitalista como elemento interno. A luta entre o feudalismo, mais atrasado, e o capitalismo, mais dinâmico, teria o seu desfecho favorável ao último com o advento das revoluções burguesas a partir do século XVIII. Essa dualidade econômica - fundada nos pólos interno e externo -, que marcava a vida européia, refletiu-se no processo de colonização portuguesa nas terras brasileiras. Parte constitutiva do pólo externo, por exemplo, foi o Tratado de Tordesilhas (1494), que dividiu o mundo entre as Coroas Portuguesa e Espanhola. Pelo referido acordo internacional, era concedida ao rei de Portugal a propriedade de todas as terras localizadas ao leste do meridiano, situado 370 léguas ao oeste do arquipélago de Cabo Verde, que cortava a Terra do Ártico à Antártica. (...) Desse modo, as terras ainda por serem descobertas na América do Sul, antes mesmo de 1500, já pertenciam ao soberano português com base no primado jurídico consagrado pelo direito feudal, ou seja: ‘all land is king's land’. Assim, tal como ocorria na Europa Ocidental, o processo colonizador português em terras ameríndias também assumiu um caráter dual. O lado externo da dualidade colonial brasileira era de caráter feudal e o lado interno estava determinado por relações pré-feudais de produção. (...) Contudo, tanto o lado interno como o externo da dualidade colonial portuguesa americana situada abaixo da linha do Equador estavam subordinados ao pólo mais dinâmico da dualidade européia: o capitalismo mercantil em ascensão. A partir da segunda metade do século XVI, o Brasil passava a ser uma área econômica subsidiária da metrópole portuguesa” (“Pluralidade lingüística, escola de bê-á-bá e teatro jesuítico no Brasil do século XVI”. In: *Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES, abr/2004, v. 25, nº 86, p. 174-176).

O caráter mais profundo da colonização reside na forma pela qual se distribuiu a terra. A superfície do solo e seus recursos naturais constituíam a única riqueza da colônia; daí uma só forma de exploração: a agricultura ou a pecuária, subordinadas ambas à posse fundiária. Portanto, a economia urbana era praticamente inexistente, eis que no campo se concentrava a vida da colônia, que tinha na economia agrária a sua base material.⁹

A estrutura social do Brasil-Colônia, durante o primeiro século e meio da colonização, reduziu-se em duas classes: de um lado a dos proprietários rurais, a classe abastada dos senhores de engenho e fazenda;¹⁰ de outro lado a massa da população espúria dos trabalhadores do campo, escravos e semilivres. Portanto, da simplicidade da infraestrutura econômica – a terra, única força produtiva, absorvida pela grande exploração agrícola – deriva a da estrutura social: a reduzida classe de proprietários e a grande massa que trabalha e produz, explorada e oprimida. Toda esta população que se comprime nos grandes domínios vivia na mais completa dependência dos senhores rurais, pois a grande exploração

⁹ Caio Prado Júnior, *Evolução política do Brasil*, p. 13-20. Narra Francisco José de Oliveira Viana que, “no período colonial - para fora dos limites das grandes cidades ou vilas mercantis das zonas da costa, ou dos núcleos das zonas mineradoras, fervilhantes de população, adensada em torno das ‘catas’- o que vemos, como uma lei invariável, é que os núcleos urbanos ou vilarejos, porventura existentes nas regiões um pouco mais penetradas do interior (sertões nordestinos, matas e pampas do Sul), eram resultantes da ação urbanizadora das autoridades coloniais, e não criações espontâneas da massa - como o foram a vila de Campos ou a vila de Parati, erigidas por movimentos revolucionários dos próprios moradores locais. Estes casos de iniciativa popular, entretanto, são tão raros e excepcionais que não merecem ser computados, nem destroem a regra geral de que - fora dos centros metropolitanos das Capitânicas, que eram também centros de comércio marítimo e de pequenas indústrias artesanais - a formação das vilas e cidades é sempre um ato de iniciativa oficial, das autoridades da Metrópole, governadores de Capitânicas, governadores gerais ou vice-reais -- e não da iniciativa do povo. (...) No período colonial, com efeito, afora as aglomerações mineradoras e os centros mercantis da costa, a vivência urbana nascia da imposição e do castigo: e era o recrutamento que trazia a ela os moradores. (...) O núcleo urbano, constitutivo da povoação agregadora dos ‘moradores dispersos’, não vinha, como se vê, de um sincretismo partido do povo. Este, embora sentisse necessidade da povoação, não tinha modo, nem jeito de mover-se, espontaneamente, para criá-la. Esta vinha de uma ordem da Metrópole ao seu capitão-general ou ao seu governador, que a transmitia, por sua vez, ao ‘capitão povoador e fundador’, logo investido no governo dela. Para obrigar estes moradores dispersos a residirem na ‘povoação’ e a terem nela residência tanto quanto possível, o governador ou o capitão-mor empregava a coação e a ameaça de castigos severos. Daí o fato da ausência ou da retirada do capitão-fundador nestas microcidades improvisadas ser como o sinal de deserção e da volta aos seus sítios da parte dos moradores”. (*Instituições políticas brasileiras*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 1999, p. 127-130)

¹⁰ Para Antonio Carlos Mazzeo, os donatários que receberam do rei a concessão de exploração das terras no Brasil constituíram-se nos primeiros burgueses a explorar as riquezas brasileiras e a investir capitais numa atividade bastante rentável, que era a cultura da cana (*Burguesia e capitalismo no Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1995, p. 7).

agrícola absorvia toda a economia colonial. Tamanho era o poder de fato dos proprietários rurais, que não seria incorreto afirmar que ofuscava até mesmo o poder teórico da Coroa.¹¹

Não se deve olvidar, porém, da contribuição dos jesuítas no processo de colonização. Lembram BITTAR e FERREIRA JÚNIOR que o padroado português, fusão entre o Estado e a Igreja que remontava ao início do século XII, conferia à Coroa Lusitana a prerrogativa de organizar tanto a colonização quanto a missão evangelizadora cristã nas terras banhadas por águas ainda não navegadas. Sustentam os autores que “a simbiose entre o brasão da Coroa Portuguesa e a cruz do catolicismo romano venceu profundamente a gênese do Brasil colonial”. Para eles, “o marco orgânico do padroado português no Brasil foi a chegada da primeira leva de padres da Companhia de Jesus, Manuel da Nóbrega e os seus cinco companheiros, na esquadra do primeiro governador-geral Tomé de Sousa (1549)”. Tendo em vista que a religião se associara ao trono na defesa da estabilidade social, política e religiosa, “a missão evangelizadora perpetrada pelos padres inacianos concomitantemente ao estabelecimento da empresa comercial lusitana ocupava um papel de destaque”. Contam, ainda, que “coube à Companhia de Jesus a organização das instituições irradiadoras dos dois veios fundamentais de sustentação da cultura européia nas terras americanas mais ocidentais demarcadas pelo Tratado de Tordesilhas: a Igreja Católica e a escola”. Em suma, “Igreja Católica, casa de bê-á-bá, catequese, colégio, aldeamento indígena, escravidão africana, fazendas de cana-de-açúcar e gado, câmaras municipais, homens bons (principais), padres jesuítas e colonos: eis os elementos econômicos, sociais e culturais que definiram as colunas arquitetônicas do edifício colonial português no Brasil do século XVI”. Concluem os historiadores que neste século

ainda não havia um povo no Brasil, mas sim povos, cada qual com sua língua, costumes, tradições, história e interesses próprios. (...) A imposição de uma única língua, no início minoritária, mas com pretensão de hegemonia, viria a ser um dos elementos da nacionalidade. O teatro de Anchieta, inseparável da catequese, foi um

¹¹ Caio Prado Júnior, *Evolução política do Brasil*, p. 25-26.

dos instrumentos culturais utilizados pela Companhia de Jesus para viabilizar o seu ideário civilizador nas terras dos ‘gentios’ pré-colombianos, cujo corolário mais evidente foi a gestação de uma nacionalidade plasmada pelo português em detrimento de outras expressões lingüísticas. A língua portuguesa, reduzida às escolas de bê-á-bá jesuíticas durante o século XVI, começou a se tornar hegemônica no século XVIII. (...) “... a imposição da língua portuguesa, com exclusão da pluralidade cultural e lingüística do século XVI, atesta um dos aspectos da constituição do Estado-Nação brasileiro, nascido da violência, da exploração econômica e da intolerância religiosa e cultural, marcas de um passado que, como escreveu Caio Prado Jr., a todo instante está diante dos nossos olhos.”¹²

Na segunda metade do século XVII, quando o Brasil já havia alcançado um notável desenvolvimento econômico e já eram visíveis o aumento da riqueza interna e a autonomia local, novas formas econômicas e sociais são impostas pela Metrópole e cria-se, em benefício dos naturais do Reino, um verdadeiro monopólio de fato das posições mercantis. Os brasileiros são delas excluídos por uma guerra sem tréguas que lhes movem os comerciantes estabelecidos, o que torna nelas impossível o seu progresso. A autonomia local que existiu durante o primeiro século e meio de colonização desaparece diante da maciça penetração econômica da Metrópole. Desloca-se a autoridade de fato das mãos dos proprietários territoriais, a antiga classe dominante, para as da Coroa portuguesa, nesta se consolidando. A partir deste período só existe na Colônia uma autoridade: a da Metrópole lusitana.¹³

Foi assim que o Brasil, colonizado sob a inspiração doutrinária do mercantilismo e integrante do Império Português, se construiu como uma sociedade agrária baseada no latifúndio, existindo, sobretudo, em função da Metrópole, como economia complementar, em que o monopólio exercido opressivamente era fundamental para a

¹² Marisa Bittar e Amarílio Ferreira Júnior, “Pluralidade lingüística, escola de bê-á-bá e teatro jesuítico no Brasil do século XVI”, p. 176-177, 189 e 191.

¹³ Caio Prado Júnior, *Evolução política do Brasil*, p. 33-38. No entanto, enfatiza Ilana Blaj que neste período também “acentua-se toda uma dinâmica já observada desde as últimas décadas do século XVII, qual seja, a crescente concentração, nas mãos da elite paulistana, de uma produção para o abastecimento interno, da criação de gado e das atividades mercantis mais rentáveis. Concomitantemente, por se tratar de uma sociedade estamental-escravista, onde as relações patrimonialistas com a Coroa representam um traço estrutural, esta mesma elite monopoliza também contratos, arrematação de tributos, cargos e postos que irão cristalizar o seu poder no âmbito regional, tornando-a, assim, parceira menor da metrópole portuguesa. Quão longe estamos da velha imagem do paulista rebelde que não se curva jamais à Coroa”. (“Agricultores e comerciantes em São Paulo nos inícios do século XVIII: o processo de sedimentação da elite paulistana”. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo: Associação Nacional de História – ANPUH, 1998, v. 18, nº 36, p. 281-296 – versão digital)

burguesia mercantil lusitana, refletindo seus interesses econômicos e, em função deles, articulando-se.¹⁴ A detenção dos meios de produção esteve sempre totalmente nas mãos dos colonizadores, que tinham o domínio das propriedades, dos engenhos, das fazendas, além de que o trabalho era escravista e nesta condição se encontravam os negros e não raras vezes também os indígenas.¹⁵

De modo diferente não ocorreu com o Direito pátrio, que acabou se constituindo com base quase que exclusiva no Direito português. Segundo MACHADO NETO, “o direito como a cultura brasileira, em seu conjunto, não foi obra da evolução gradual e milenária de uma experiência grupal, como ocorre com o direito dos povos antigos, tais o grego, o assírio, o germânico, o celta e o eslavo”. Dos três grupos étnicos que formaram a nossa nacionalidade, apenas as raízes culturais do colonizador português trouxeram influência dominante e definitiva à nossa formação jurídica. Embora o índio tenha concorrido para a edificação da nossa cultura, em nada conseguiu contribuir para a construção do Direito nacional. Quanto ao negro,

para aqui trazido na condição de escravo, se sua presença é mais visível e assimilável no contexto cultural brasileiro, a sua própria condição servil e a desintegração cultural a que lhes impelia a imigração forçada a que se viam sujeitos, não lhes permitiu também pudessem competir com o luso na elaboração do Direito brasileiro.¹⁶

¹⁴ Antônio Carlos Wolkmer, *História do Direito no Brasil*, p. 37-38.

¹⁵ CRISTIANI, Cláudio Valentim. “O Direito no Brasil colonial”. In: WOLKMER, Antonio Carlos (org.). *Fundamentos de história do Direito*. 2ª ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2004, p. 333. Sustenta Antonio Carlos Mazzeo que “a produção escravista instalada na América e, portanto, no Brasil, não se constitui em um modo de produção distinto do capitalismo mas, ao contrário, estrutura-se como um *tipo específico* de capitalismo. Um capitalismo de extração colonial e escravista que objetiva o mercado externo, grandes lucros e, fundamentalmente, que utiliza a mais-valia que expropria do escravo para investir na produção açucareira e agrária, em geral”. (*Burguesia e capitalismo no Brasil*, p. 11)

¹⁶ MACHADO NETO, A. L. *Sociologia Jurídica*. 4ª ed. São Paulo: Saraiva, 1979, p. 307-310. Essa impossibilidade de o negro contribuir para a formação do Direito brasileiro fica evidente na lição de Marisa Bittar e Amarílio Ferreira Júnior: “O projeto educacional da Companhia de Jesus, implantado no Brasil Colonial, estava a serviço de uma ordem social violenta. O processo de aculturação e conversão ao cristianismo importado pela Igreja Católica tanto ao índio quanto ao negro visava apenas construir o império colonial jesuítico-lusitano. Esta relação existente entre educação e violência, no contexto histórico do período colonial, reveste-se de importância fundamental, pois, a formação social brasileira é marcada profundamente por um brutal processo de exploração autoritário exercido pelas elites dominantes sobre as classes subalternas. Não só contra os ‘gentios’ que habitavam as terras brasileiras desde os tempos imemoriais, mas, também, contra os negros desfrancizados” (“Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial”. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: INEP, set-dez/1999, v. 80, n. 196, p. 479).

MACHADO NETO também defende que quando os portugueses chegaram ao Brasil encontraram uma civilização em que havia

povos de origem tribal em diferentes estágios culturais, todos eles beirando, porém, o neolítico, despossuídos por completo de uma regulamentação realmente jurídica, mas antes dominados ainda pelo império da norma indiferenciada de cunho sagrado. Era, pois, o direito português que deveria construir a base de nosso direito nacional sem maiores competições.¹⁷

Todavia, embora a legalidade oficial imposta pelos colonizadores nunca reconheceu devidamente como Direito indígena as práticas tribais,¹⁸ é fato que a sua existência não pode ser negada. Lembra CUNHA BUENO, ao discorrer sobre o direito penal indígena, que

as condutas violadoras de valores comuns como, *verba gratia*, a covardia em combate, o incesto etc., estariam sujeitas à punição de caráter público. Por outro lado, se a ofensa fosse dirigida apenas a determinada pessoa, a punição assumia contornos privados, outorgando-se ao ofendido o direito de vingança sobre o ofensor. Timidamente, vê-se que aí descansam as raízes que deram origem à dicotomia, hoje vigente, entre ações penais públicas e privadas.¹⁹

Os primeiros textos legais do Brasil colonial se constituíram nas Cartas de Doação, nos Forais e na Legislação Eclesiástica. Os Forais e as Cartas de Doação, na lição de MARTINS JÚNIOR, faziam parte do

maquinismo inventado pela Metrópole para o povoamento e enriquecimento da possessão brasileira. As cartas de foral constituíam uma consequência e um complemento das de doações; mas estas estabeleciam apenas a legitimidade da posse

¹⁷ MACHADO NETO, A. L. *Sociologia Jurídica*, p. 311.

¹⁸ As práticas tribais jamais teriam conseguido influenciar os portugueses na elaboração de normas, notadamente diante do trabalho exercido pelos jesuítas junto aos índios. As lições de Marisa Bittar e Amarílio Ferreira Júnior corroboram tal afirmação: “Depois de subjugar os índios pelo ritual da catequese cristã, a cultura européia intrusa reduzia os valores societários indígenas ao residual de algumas atividades culturais toleradas pelos jesuítas. Os preconceitos etnocêntricos inerentes ao projeto colonizador luso-jesuítico impediam, pelo uso da violência institucionalizada, a manifestação dos comportamentos tribais tradicionais e significou o despovoamento indígena do Brasil nos dois primeiros séculos da ocupação territorial pelos portugueses” (“Infância, catequese e aculturação no Brasil do século 16”. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: INEP, set-dez/2000, v. 81, n° 199, p. 460).

¹⁹ CUNHA BUENO, Paulo Amador Thomaz Alves da. “Notícia histórica do Direito Penal no Brasil”. In: BITTAR, Eduardo C. B. (org). *História do Direito brasileiro: leituras da ordem jurídica nacional*. São Paulo: Atlas, 2003, p. 141.

e os direitos e privilégios dos donatários, ao passo que aquelas eram um contrato enfiteutico, em virtude do qual se constituíam perpétuos tributários da coroa, e dos donatários capitães-mores, (...) que recebessem terras de sesmarias.²⁰

Como o desenvolvimento das áreas atribuídas aos donatários não aconteceu como esperado, implicando no fracasso da grande maioria das capitânias hereditárias, procurou a Metrópole centralizar a administração da Colônia, criando o denominado sistema de governadores-gerais. Passou-se, então, além das Cartas de Doação e Forais que já eram aplicados, a utilizar também no Brasil diversas outras disposições legais criadas em Portugal, tais como as Cartas Régias, os Alvarás, os Regimentos dos governadores gerais, leis esparsas e, *in fine*, as Ordenações Reais, que eram verdadeiros códigos formados pela compilação das leis gerais.

Com efeito,

o Direito vigente no Brasil-Colônia foi transferência da legislação portuguesa contida nas compilações de leis e costumes conhecidos como Ordenações Reais, que englobavam as Ordenações Afonsinas (1446), as Ordenações Manuelinas (1521) e as Ordenações Filipinas (1603). Em geral, a legislação privada comum, fundada nessas Ordenações do Reino, era aplicada sem qualquer alteração em todo o território nacional.²¹

²⁰ MARTINS JÚNIOR, Isidoro. *História do Direito Nacional*. 3ª ed. Brasília: Imprensa Nacional, 1979, p. 104. A esse respeito, acrescenta Milton Duarte Segurado que os forais formavam uma legislação positiva, tipicamente peninsular, destinada a normalizar e coordenar as exigências práticas da vida cotidiana, tomando por base o costume e a experiência como regra. Encerravam a concessão de privilégios pelo rei e contratos sobre propriedade territorial. Podiam os forais ter por objeto a) cartas de povoação: pequenas constituições; b) leis civis e criminais locais; c) foros ou aforamentos: arrendamento de terras, em que se estipulava o foro ou pensão a ser pago pelo foreiro; ou d) um misto de tudo. (*Pequena história do Direito brasileiro*. 2ª ed. Campinas: Mizuno, 2000, p. 9)

²¹ Antônio Carlos Wolkmer, *História do Direito no Brasil*, p. 47-48. Assevera Cláudio Valentim Cristiani que “as Ordenações Afonsinas foram a primeira grande compilação das leis esparsas em vigor. (...) Pelo fato de terem sido substituídas, em 1521, pelas Ordenações Manuelinas, tiveram pouco espaço de tempo quanto à sua aplicação no Brasil-Colônia. As Ordenações Manuelinas, de 1521, foram a obra da reunião das leis extravagantes promulgadas até então com as Ordenações Afonsinas, num processo de técnica legislativa, visando a um melhor entendimento das normas vigentes. Promulgadas em 1603, as Ordenações Filipinas compuseram-se da união das Ordenações Manuelinas com as leis extravagantes em vigência, no sentido de, também, facilitar a aplicabilidade da legislação. Foram essas Ordenações as mais importantes para o Brasil, pois tiveram aplicabilidade durante um grande período de tempo. Basta lembrar que as normas relativas ao direito civil, por exemplo, vigoraram até 1916, quando foi publicado o nosso Código Civil Nacional”. (“O Direito no Brasil colonial”, p. 337-338). Ainda sobre referido tema, lembra Walter Vieira Nascimento que cada uma das Ordenações do Reino se dividiam em cinco livros, tendo por objeto as seguintes matérias: “Livro I – Direito Administrativo e Organização Judiciária; Livro II – Direito dos Eclesiásticos, do Rei, dos Fidalgos e dos Estrangeiros; Livro III – Processo Civil; Livro IV – Direito Civil e Direito Comercial; Livro V – Direito Penal e Processo Penal.” (*Lições de história do direito*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 1984, p. 192)

Tais Ordenações, contudo, não bastavam para resolver todos os problemas da Colônia, impondo-se a criação de inúmeras “Leis Extravagantes”, que tratavam notadamente de matérias comerciais.

Surgiu, posteriormente, no século XVIII, com as reformas pombalinas, um dos documentos legislativos mais importantes, inclusive para o Brasil-Colônia, qual seja, a Lei de 18 de agosto de 1769, conhecida como “Lei da Boa Razão”.

Segundo GODOY, a Lei consta de um preâmbulo do rei D. José (repleto de verbos no imperativo: faço, quero, mando) e de catorze parágrafos, além de um pequeno final, com ordens específicas para o fiel cumprimento de seu conteúdo. O preâmbulo invoca “D. José, por graça de Deos, Rey de Portugal, e dos Algarves, d'aquem e d'alem Mar em África, senhor de Guiné, e da Conquista, Navegação, Commercio da Ethiopia, Arabia, Persia, e da India, etc”. O parágrafo 1º proíbe decisão judicial contra direito expresso, à época, “as Ordenações e as Leis destes meus Reinos”; excetuando-se alguns casos indicados no parágrafo 2º e indicando-se o rei como o mais alto órgão judiciário no parágrafo 3º: “E o que elles decidirem será executado sem outro algum recurso, que não seja o immediato à Minha Real Pessoa na sobredita forma”. O parágrafo 4º dá aos Assentos a autoridade máxima na interpretação do direito, enquanto jurisprudência. Assim, o parágrafo 5º eleva os Assentos à categoria de Leis, enquanto fonte normativa. O parágrafo 6º obriga os juízes recorrerem aos Assentos, “que firme a genuína intelligencia da Lei, antes que se julgue o direito das partes”. O parágrafo 7º penaliza os advogados que se valem de interpretações enganosas, maldosas, cavilosas, ou, “por quanto a experiência tem mostrado que as sobreditas interpretações dos Advogados consiste ordinariamente em raciocínios frívolos, e ordenados mais a implicar com sophismas as verdadeiras disposições das leis, do que a demonstrar por ellas a justiça das partes: mando, que todos os advogados que commetterem os referidos attentados, e forem nelles convencidos de dólo, sejam nos Autos, a que se juntarem os Assentos, multados, pela

primeira vez em 50\$000 réis (...)”. O parágrafo 8º confere competência máxima à Casa da Supplicação em Lisboa em face das relações (tribunais) do Porto, Bahia, Rio de Janeiro e Índia. O parágrafo 9º define o que é boa razão, entre outros, aquela “que consiste nos primitivos princípios, que contém verdades essenciaes, intrínsecas, e inalteráveis (...)”. Determina, também, em matéria comercial, a utilização supletiva das “Leis das Nações Christãs, Illuminadas, e pollidas”. O parágrafo 10º reforça as leis do reino como repulsa ao Direito Romano. O parágrafo 11º confirma o rei como fonte interpretativa mais graduada e o parágrafo 12º proíbe o Direito Canônico nos Tribunais Civis.²²

Na visão de NEDER, a “Lei da Boa Razão” marca a ruptura que introduz em Portugal as preocupações com o racionalismo e trata-se de uma legislação que mantém a vontade do monarca, tal qual assentado nas Ordenações Filipinas, que indicam a vontade do rei (à vontade do rei se reconduzia, diretamente, a lei, e, em certa medida, o estilo da corte e o costume), refugando as leis romanas que “em boa razão não forem fundadas”. As fontes do direito português passam, a partir de então, a serem consultadas. Quanto ao costume, estabelece-se que ele só será fonte de direito, desde que concorram três requisitos: ser conforme à boa razão, não ser *contra legem* e ter mais de cem anos. Em relação ao direito canônico, a reforma iluminista vai tecer considerações restritivas. A Lei de 1769 aponta o “erro manifesto” de se supor que no foro temporal se pode conhecer sobre os pecados e estabelece que o direito canônico seria proscrito do foro temporal. Termina, assim, a ingerência do direito canônico na história do Direito em Portugal. Lembra a autora que em 1211 o direito canônico sobrepunha-se ao próprio direito régio. A partir de 1769, o direito canônico deixa de ter sequer valor como fonte subsidiária.²³

²² GODOY, Arnaldo Moraes. *A completude do ordenamento jurídico na Lei da Boa Razão: a teoria de Norberto Bobbio e a experiência jurídica pombalina*. Londrina: UEL. Disponível em <<http://www.uel.br/cesla/dir/pos/publicacoes/10.SCIEN.%20GODOY.rtf>>. Acesso em 05/02/2005.

²³ NEDER, Gizlene. “Coimbra e os juristas brasileiros”. In: *Discursos Sediciosos: crime, direito e sociedade*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1998, v. 3, f. 5/6, p. 195-214.

O conteúdo da referida lei, por si só, é mais que suficiente para demonstrar que seu principal intuito foi favorecer a Metrópole, tendo funcionado como um filtro a impedir excertos legislativos dissonantes, ou seja, serviu como um mecanismo mesmo de supremacia do direito estatal português.

Ressalta SHIRLEY que Portugal “... não tencionava trazer justiça ao povo ou mesmo prestar os serviços mais elementares à sua colônia”.²⁴ Para WOLKMER,

a experiência político-jurídica colonial reforçou uma realidade que se repetiria constantemente na história do Brasil: a dissociação entre a elite governante e a imensa massa da população. O governo português ultramar evidenciava pouca atenção na aplicação da legislação no interior do vasto espaço territorial, pois seu interesse maior era criar regras para assegurar o pagamento dos impostos e tributos aduaneiros, bem como estabelecer um ordenamento penal rigoroso para precaver-se de ameaças diretas à sua dominação.²⁵

Revela MENDES que o domínio da população nativa era pleno, eis que,

distribuída entre raros colonos livres e uma maioria de trabalhadores escravos, seus direitos estavam codificados no arbítrio dos donatários das capitanias, que enfeixavam em si a figura do único proprietário, do único responsável pelos castigos e pelas penas, chefe industrial e militar, distribuidor de sesmarias e de prêmios.²⁶

Vê-se, pois, que restou imposto no Brasil um pensamento de cunho racista-biologista, que objetivava explicar a “rudeza”, a “ignorância” e a “brutalidade” dos habitantes da Colônia através da atribuição de uma inferioridade natural e implícita a tais sujeitos. Além disso, durante dois séculos de colonização os princípios e diretrizes do Direito português se fizeram supremos e inderrogáveis no Brasil-Colônia. Pode-se também concluir que esse Direito alienígena aplicado era ilimitado, discriminador e preconceituoso em relação à população nativa, tendo sido imposto aos nativos com o objetivo claro de negar um direito autóctone, evidenciando uma estrutura político-administrativa semifeudal, despreocupada

²⁴ SHIRLEY, Robert Weaver. *Antropologia jurídica*. São Paulo: Saraiva, 1987, p. 80.

²⁵ Antônio Carlos Wolkmer, *História do Direito no Brasil*, p. 49.

²⁶ MENDES, Antonio Celso. *Filosofia jurídica no Brasil*. São Paulo: Ibrasa, 1992, p. 16.

com a massa da população e distribuidora de bens, direitos e cargos em troca de lealdade e contraprestações diversas.

Importa analisar, ainda, como se organizava a Justiça oficial no Brasil-Colônia e quais eram seus operadores.

Como já dito, durante o período das capitanias hereditárias eram os donatários os responsáveis de fato pela administração da “justiça”, exercendo as funções de chefes militares e juizes. Eram eles os aplicadores dos castigos e das penas. Como explica MARTINS JÚNIOR, os donatários não abriam mão do seu poder e não dividiam “com outros o Direito de aplicar a lei aos casos ocorrentes, dirimindo os conflitos de interesses e direitos entre os habitantes da capitania”.²⁷

Desse modo, a estrutura judicial começa no Brasil nas mãos dos capitães-donatários, com poderes para estabelecer atividades econômicas e organizar a vida civil na terra. Conta LIMA LOPES que “o *Regimento* de Martim Afonso de Sousa (1530) previa competência, como capitão e governador de sua capitania, para aplicar pena de morte, sem recurso, exceto se o réu fosse fidalgo. Capitães-donatários não exerciam jurisdição nem julgamento pessoalmente: nomeavam *ouvidores*, para o crime e o cível”.²⁸ Em outras palavras, os ouvidores eram meros representantes judiciais dos donatários.

Com o insucesso do sistema de capitanias surgiram os governadores gerais, fato que implicou na diminuição dos poderes locais,

evoluindo para a criação de uma justiça colonial e para a formação de uma pequena burocracia composta por um grupo de agentes profissionais. Isso foi possível na medida em que as antigas capitanias se transformaram em espécie de províncias unificadas pela autoridade do mandatário-representante da Metrópole. Tornou-se mais fácil com a reforma político-administrativa impor um sistema de jurisdição centralizadora controlada pela legislação da Coroa.²⁹

²⁷ Isidoro Martins Júnior, *História do Direito Nacional*, p. 125.

²⁸ LIMA LOPES, José Reinaldo de. *O Direito na história*. 2ª ed. São Paulo: Max Limonad, 2000, p. 263.

²⁹ Antonio Carlos Wolkmer, *História do Direito no Brasil*, p. 58.

Com o primeiro governo-geral, implantado em 1549, na pessoa de Tomé de Sousa, os primitivos ouvidores passaram a ser ouvidores-gerais e a deter muito mais poder e independência em relação à administração política.

O ouvidor-geral acabou ocupando o primeiro lugar hierárquico na vida judiciária colonial, pois os donatários tiveram que lhe dar apelo e agravo. Tal cargo, no Brasil,

equivalia ao de corregedor na metrópole. Começava a diminuição da justiça dos capitães. As restrições aos poderes dos donatários continuaram pelo Alvará de 5 de março de 1557: limitava-se o seu poder de impor pena de morte em casos de heresia, sodomia, moeda falsa, traição. Permitiu-se, a partir daí, a entrada de funcionários reais na capitania.³⁰

A criação da função de ouvidor-geral no Brasil, segundo SCHWARTZ,

refletiu não só o desejo da Coroa de melhorar a situação da justiça, mas também sua vontade de aumentar o controle real centralizado. O interesse da Coroa pela área cresceu a partir de 1550, e o ouvidor-geral, na qualidade de funcionário real de confiança, a cada passo assumiu novas funções e responsabilidades em nome do interesse real.³¹

Explica GARCIA que o ouvidor-geral da Colônia

conhecia por ação nova dos crimes e tinha alçada até a morte natural, inclusive nos escravos, gentios e peões cristãos livres. Nos casos, porém, em que, segundo o direito, cabia a pena de morte, inclusive nas pessoas das ditas qualidades, o ouvidor procederia nos feitos afinal e os despacharia com o governador sem apelação nem agravo, sendo ambos conformes nos votos. No caso de discordarem, seriam os autos com os réus remetidos ao corregedor da corte.³²

Ressalta WOLKMER que

não resta dúvida de que o ouvidor-geral acabou transformando-se num dos cargos mais importantes durante a segunda fase da colonização, juntamente com o de governador-geral e o de provedor da fazenda. Por resolver as questões de justiça e os conflitos de interesses, o ouvidor-geral detinha um poder quase sem limites, sujeito ao seu próprio arbítrio pessoal; de suas decisões, na maioria das vezes, não cabia apelação nem agravo.³³

³⁰ José Reinaldo de Lima Lopes, *O Direito na história*, p. 263.

³¹ SCHWARTZ, Stuart B. *Burocracia e sociedade no Brasil colonial*. São Paulo: Perspectiva, 1979, p.28.

³² GARCIA, Rodolfo. *Ensaio sobre a história política e administrativa do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956, p. 73.

³³ Antonio Carlos Wolkmer, *História do Direito no Brasil*, p. 59.

Em decorrência do aumento populacional e das cidades e, conseqüentemente, do crescimento dos conflitos, surgiu a necessidade de se criar diversos cargos para a administração da justiça. Tais cargos compunham, na realidade, a primeira instância do poder judiciário e seus operadores jurídicos possuíam competências muito parecidas. Constituíam a primeira instância, principalmente, os Juízes Ordinários, os Juízes de Fora, os Juízes de Vintena, os Juízes de Órfãos e os Juízes Pedâneos.

O Juiz Ordinário atuava na Casa da Câmara e era sempre o seu presidente. Não precisava ser bacharel, era escolhido pelos “homens bons”³⁴ e sua eleição devia ser confirmada pelo Ouvidor-geral, que falava também em nome do Governador-geral.³⁵ Importa evidenciar que, na opinião de CAPISTRANO DE ABREU, estes “homens bons” “reuniam-se em câmaras municipais, órgão de administração local, cuja importância, então e sempre somenos, nunca pesou decisivamente em lances momentosos, nem no Reino, nem aqui...”³⁶ Os Juízes Ordinários - também chamados Juízes da Terra por serem, como os vereadores, moradores do município - eram a representação mais clara da magistratura de primeira instância. Podiam

³⁴ Explica Augusto N. Sampaio Angelim que “integravam o conselho os ‘homens bons’ da localidade, entendendo-se por tais os adultos livres do sexo masculino, incluídos os nobres e fidalgos, os proprietários, os militares e o clero, enquanto não tivessem - na linguagem da época - ‘marca de nação infecta’, ou seja, mouros, judeus ou seus descendentes. Servos, escravos, peões e empregados eram considerados ‘malados’, ou seja, classes inferiores, não aptas para tomar parte na condução da comunidade. Entre essas duas faixas, características do mundo medieval, existia, como classe em ascensão, a dos ‘oficiais mecânicos’ (marceneiros, serralheiros, pedreiros etc.), não equiparáveis aos ‘homens bons’ por carecerem de propriedades, títulos e privilégios, mas superiores aos servos e escravos por serem trabalhadores autônomos, donos das suas oficinas. A sua posição nos conselhos não era constante, ora integrando-se com voz e voto, e até obtendo representação nas câmaras, ora apenas constituindo delegados para a defesa dos interesses setoriais, ora completamente excluídos da condução municipal”. (*Dos homens bons aos vereadores e os primeiros juizes do Brasil*. Teresina: Jus Navigandi, a. 8, nº 339. Disponível em: <<http://www1.jus.com.br/doutrina/texto.asp?id=5323>>. Acesso em 07/02/2005.

³⁵ Nelson Nogueira Saldanha defende que “entre as instituições dignas de menção, encontram-se as câmaras municipais. Herdeiras das vereanças ibéricas, e dos parlamentos municipais e comunas europeus, vieram manter aqui - o que foi importantíssimo - a noção viva da representação popular e da ascendência da deliberação no processo político (bem como o da decisão pluripessoal no jurídico): pouco importa, relativamente, o fato de que eram representação aristocrática, e de que os ‘homens bons’ que as compunham eram donos da economia, terratenentes ou senhores. Observou-se já, com razão, que as atribuições oficiais daquelas câmaras superavam, mesmo, as das municipalidades contemporâneas, pois inclusive enfeixavam competências correspondentes às hoje dadas ao Ministério Público. Realmente, certas experiências, então trazidas e mantidas, como a da eleição de juizes (indireta e oligárquica embora), foram muito interessantes, e a situação era suficiente para poder-se dizer, hoje, que o município colonial foi embrião orgânico de nossas estruturas políticas e sociais posteriores”. (*História das idéias políticas no Brasil*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2001, p. 57)

³⁶ ABREU, Capistrano. *Capítulos de História Colonial*. 5ª ed. Brasília: UnB, 1963, p. 36-37.

conhecer ações novas - mesmo nos casos de infrações ou delitos alheios ao âmbito municipal - ou revisar as decisões dos magistrados inferiores (juizes de vintena). Tiravam devassas particulares sobre feitos de sangue, violentação de mulheres, destruição de propriedade comunal ou privada, falsificação de moeda etc. Estavam, também, incumbidos de controlar a atuação dos juizes, vereadores e oficiais de justiça do âmbito municipal, incluindo a dos juizes ordinários que lhes precederam nos cargos. Podiam dar audiências, expedir mandados de prisão ou alvarás de soltura, instruir e sentenciar, com alçada, nos bens móveis, até mil réis, nos lugares com mais de 200 habitantes, e até seiscentos réis, nas comunidades menores. Nos bens de raiz, essa alçada caía para quatrocentos réis.³⁷

Enfatiza LEAL que a justiça eleita era um importante instrumento de dominação das elites rurais, pois estas influenciavam a eleição de juizes, vereadores e funcionários das Câmaras.³⁸ No mesmo sentido a lição de OLIVEIRA VIANA, para quem

esse caráter eletivo dos juizes ordinários e de vintena os faz logicamente caudatários dos potentados locais... Faz-se, assim, a magistratura colonial, pela parcialidade e corrupção dos seus juizes locais, um dos agentes mais poderosos para a formação dos clãs rurais, uma das forças mais eficazes da intensificação da tendência gregária das nossas classes inferiores.³⁹

Já os Juizes de Fora não eram eleitos pelos “homens bons” da localidade, mas sim nomeados diretamente pelo Rei e deviam ser bacharéis em Direito. Sua autoridade, delegada pela Coroa, era muito superior à dos Juizes Ordinários. Sempre que um Juiz de Fora

³⁷ Augusto N. Sampaio Angelim, *Dos homens bons aos vereadores e os primeiros juizes do Brasil*.

³⁸ LEAL, Victor Nunes. *Coronelismo, enxada e voto*. 5ª ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1986, p. 183.

³⁹ OLIVEIRA VIANA, Francisco José de. *Populações meridionais do Brasil*. 4ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1938, p. 183 e 185. Ao estudar os “homens bons” do Rio de Janeiro, Maria de Fátima Silva Gouvêa detectou, no período de 1794 a 1822, que 356 homens integraram esse conjunto, atingindo uma média de 138 indivíduos para cada período de três anos. Averiguou, ainda, que 253 homens desta relação possuíam títulos militares e 113 títulos honoríficos, assim como também a grande amplitude da teia endogâmica que unia os homens aptos a desempenhar os “cargos da governança” no Rio de Janeiro, tendo 91 pessoas apresentado conexões familiares (“Redes de poder na América Portuguesa: O caso dos homens bons do Rio de Janeiro, ca. 1790-1822”. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo: Associação Nacional de História – ANPUH, 1998, v. 18, nº 36, p. 297-330 – versão digital).

visitava um local onde havia um Juiz Ordinário, este obrigatoriamente deveria lhe ceder a jurisdição e a alçada.⁴⁰

O Juiz de Vintena era assim chamado porque funcionava em aldeias pequenas, onde residissem mais de vinte famílias. Era um “juiz de paz”, com alçada entre 100 e 400 réis. Decidia verbalmente os pleitos, sem apelação nem agravo, e podia prender em flagrante os malfeitores. A atividade do Juiz de Vintena se individualizou no decorrer do tempo, pois no início significava o mesmo que Juiz Pedâneo. Este, na escala dos juízes, era o mais ínfimo. Era mandado servir em lugarejos longínquos, de importância ainda menor que aqueles onde servia o Juiz de Vintena. Denominava-se Juiz Pedâneo porque se deslocavam a pé até os lugares distantes e também por julgarem “de pé”, sem muita formalidade.⁴¹

O Juiz de Órfãos devia atuar nas vilas onde residissem mais de quatrocentos vizinhos e era necessário ter no mínimo trinta anos de idade. Suas funções consistiam em saber o número de órfãos existentes na comarca, providenciar-lhes tutor, saber se tinham bens e cuidar dos mesmos e investigar suas idades, seus nomes e de seus pais. Na ausência de um Juiz de Órfãos, o Juiz Ordinário acumulava suas funções.⁴²

A segunda instância era formada pelos denominados Tribunais da Relação, cujos membros designavam-se desembargadores. A terceira e última instância, o Tribunal de Justiça Superior, tinha sede na Metrópole e era representada pela Casa da Suplicação em Lisboa.

O primeiro Tribunal da Relação da Colônia foi criado em 1587, mas não chegou a entrar em funcionamento, instalando-se de fato apenas em 1609, com um novo

⁴⁰ Milton Duarte Segurado, *Pequena história do Direito brasileiro*, p. 18. Assinala Maria Fernanda Bicalho que “o exacerbado poder político e econômico das Câmaras Municipais Ultramarinas foi sendo progressivamente cerceado pela metrópole. A primeira medida neste sentido foi a criação, nas principais cidades coloniais do Império, do cargo de Juiz de Fora, aumentando desta forma o poder de interferência dos funcionários régios a nível do governo local. Em algumas destas cidades, como nos casos de Goa e de Salvador, a Coroa modificou o sistema sobre o qual se baseavam as eleições municipais ...”. (“As Câmaras Municipais no Império Português: o exemplo do Rio de Janeiro”. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo: Associação Nacional de História – ANPUH, 1998, v. 18, nº 36, p. 251-280 – versão digital)

⁴¹ Milton Duarte Segurado, *Pequena história do Direito brasileiro*, p. 19.

⁴² Milton Duarte Segurado, *Pequena história do Direito brasileiro*, p. 19.

regimento, através da Lei de 07/03/1609 e denominando-se Tribunal da Relação da Bahia. Ante os diversos conflitos em que se envolveu, decorrentes do descontentamento dos comerciantes e outros habitantes de Salvador, foi extinto em 1626 e restabelecido em 1652. O segundo Tribunal da Relação foi implantado apenas em 1751, no Rio de Janeiro e, assim como o da Bahia, também era composto por dez desembargadores. Outros Tribunais da Relação seriam ainda criados: no Maranhão em 1812 e em Pernambuco em 1821.⁴³

Na Metrópole, como já dito, os casos excedentes da alçada da justiça colonial eram julgados, em grau de recurso, pela Casa da Suplicação, enquanto os outros assuntos da Colônia eram de competência do Conselho Ultramarino (que substituiu o Conselho da Índia), da Mesa da Consciência e Ordens e do Desembargo do Paço.⁴⁴ Portanto, acima dos Tribunais da Relação só restava recurso, em casos muito especiais, à Casa da Suplicação em Lisboa. Todavia, explica NASCIMENTO que,

transferida a corte real para o Rio de Janeiro, D. João VI, por alvará de 10 de maio de 1808 determinava o seguinte: a Relação da cidade do Rio de Janeiro se denominará Casa da Suplicação do Brasil, e será considerada como Superior Tribunal de Justiça para nele se findarem todos os pleitos em última instância, por maior que seja o seu valor, sem que das últimas sentenças proferidas em qualquer das Mesas da sobredita Casa se possa interpor outro recurso, que não seja o das Revistas, nos termos restritos do que se acha disposto nas Minhas Ordenações, Leis e mais disposições. E terão os ministros a mesma alçada que têm os da Casa da Suplicação em Lisboa.⁴⁵

No que diz respeito às pessoas que ocupavam os cargos do Poder Judiciário no Brasil-Colônia, mister salientar que os magistrados partiam de Portugal e, burocratas que eram, tinham por finalidade representar os interesses da Metrópole e não as aspirações locais.⁴⁶

⁴³ Antônio Carlos Wolkmer, *História do Direito no Brasil*, p. 61.

⁴⁴ CASTRO JÚNIOR, Osvaldo Agripino de. *A democratização do Poder Judiciário*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1998, p. 70.

⁴⁵ Walter Vieira Nascimento, *Lições de história do Direito*, p. 252.

⁴⁶ Maria Fernanda Bicalho explica que “desde o século XVII, quase todas as intervenções legislativas da Coroa, bem como a atuação dos seus magistrados, encaminharam-se no sentido de garantir que os ofícios nas vereações e os cargos nas Ordenanças fossem de fato ocupados pelos ‘principais’ das terras. Nesse sentido, a cristalização das oligarquias locais deveu-se, em parte, às restrições à elegibilidade para os ofícios municipais verificadas ao

E dificilmente isto teria ocorrido de maneira diferente, pois os laços existentes entre a Coroa e os “profissionais da lei” egressos da Universidade de Coimbra eram demasiadamente estreitos.

SCHWARTZ informa como os bacharéis adquiriram *status* em Portugal, antes mesmo de chegarem ao Brasil. Notícia o pesquisador que

os letrados, ou graduados pela universidade, chegaram a proeminência no século XIV depois das Cortes de Coimbra de 1385. Em meados do século XV sua posição era quase igual à dos cavaleiros e fidalgos, apesar destes últimos não quererem admitir o fato. Em meados do século seguinte os letrados começaram a assumir algumas características de casta e, através de casamentos e ligações familiares, tornaram-se um grupo autoperpetuador que ocupava a maior parte dos cargos judiciais e muitos dos cargos administrativos do governo. (...) Os filhos dos letrados seguiam as pegadas paternas, indo do curso de lei canônica ou civil (geralmente na Universidade de Coimbra e algumas vezes em Salamanca) diretamente para o serviço real. Depois disso, as promoções dependiam não só da idade, dos graus universitários obtidos e do desempenho, mas também de ter ou não seu progenitor servido à Coroa. (...) Apesar de a classe dos letrados ser de origem humilde no século XIV, trezentos anos mais tarde sua importância e prestígio foram institucionalizados pela concessão de títulos nobiliárquicos e pela admissão nas ordens militares. Assim, a magistratura começou a adotar as atitudes e atributos da aristocracia militar. Mas, enquanto os magnatas e a pequena nobreza militar lutavam contra a quebra de suas imunidades e privilégios tradicionais, fato inevitável no processo de centralização real, os letrados deviam a sua própria existência à expansão do poder real.⁴⁷

Com razão aqueles que defendem, como SCHWARTZ, que a formação em Direito em Coimbra era um processo de socialização destinado a criar um senso de lealdade e obediência ao rei. É bastante significativo que, durante os trezentos anos em que o Brasil foi colônia de Portugal, Coimbra fosse a única faculdade de Direito dentro do império português.⁴⁸

longo do século XVII. De acordo com o Alvará régio de 12 de Novembro de 1611 - que servia tanto para o Reino quanto para as colônias - os eleitores deveriam ser selecionados entre ‘os mais nobres e da governança da terra’, prevendo-se que a escolha recaísse sobre a gente da governança ou filhos e netos de quem o fosse, e que provassem ser ‘sem raça alguma.’” (“As Câmaras Municipais no Império Português: o exemplo do Rio de Janeiro”)

⁴⁷ Stuart B. Schwartz, *Burocracia e sociedade no Brasil colonial*, p. 11-14.

⁴⁸ Stuart B. Schwartz, *Burocracia e sociedade no Brasil colonial*, p. 60. Dados levantados por Teotônio Simões demonstram a grande presença de brasileiros na Universidade de Coimbra, inclusive em cargos de direção. Eis seu relatório: “De 1745 a 1822, a Universidade teve 7 reitores. Destes, D. Francisco da Anunciação (1745-1757) e Gaspar de Saldanha e Albuquerque (1758-1767) eram irmãos, filhos de Aires de Saldanha e Albuquerque, governador do Rio de Janeiro. D. Francisco de Lemos de Faria Pereira Coutinho, o Reformador da Universidade à época de Pombal, exerceu o cargo em dois períodos, de 1770 a 1779 e de 1799 a 1821. Era filho do capitão-mór Manuel Pereira Ramos de Lemos Faria e natural de Santo Antonio de Jacotinga, arredores do Rio de

No Brasil-Colônia, a aproximação entre estes agentes jurídicos lusitanos e a elite dominante local foi imediata e devidamente providenciada, através de acordos que visavam a troca de favores entre eles. Conta CRISTIANI que

à elite local era extremamente conveniente a união com o corpo burocratizado de operadores jurídicos. A recíproca também não deixava de ser verdadeira. De um lado, encontrava-se uma elite local com esquemas formados de corrupção e manutenção do *statu quo*. Do outro lado, magistrados dispostos a tudo a fim de garantirem privilégios para si e para os seus. A cooptação desses magistrados, por essas razões, não foi uma empresa difícil.⁴⁹

Em pesquisa sobre o contrabando no Rio de Janeiro do século XVIII, PIJNING relata que a hierarquia existente no comércio era reproduzida pelos processos legais. Conta que, segundo a lei, diferentes penas eram aplicáveis a nobres, clérigos ou homens comuns, e ter posses e boas conexões determinava o grau de punição. Entre essas gradações, era possível conseguir uma prisão mais confortável ou mesmo uma prisão domiciliar, obter a opinião de médicos atestando o impacto negativo da prisão para a saúde do acusado e obter, até mesmo,

Janeiro. O local de nascimento certamente não é lá grande indicador, uma vez que pode representar mero acidente. Não neste caso, já que o Reformador não perdeu contato com o Brasil. Tanto que, em 1821, foi eleito pelo Rio de Janeiro às Cortes de Lisboa, embora não tenha tomado assento. Se considerarmos não os nomes, mas o tempo de exercício do cargo, verificaremos que o Reformador ficou nada menos que 31 anos na reitoria. Em resumo: no período de 77 anos (1745 a 1822), por 52 anos a Universidade de Coimbra teve reitores de alguma forma ligados ao Brasil. Os dados nos indicam que na Universidade de Coimbra o colonial não apenas aprendia, como estava incorporado a ela, até nos cargos de direção. Corroborar esta interpretação a participação de brasileiros também em seu corpo docente. Entre outros, José Bonifácio de Andrada e Silva (Metalurgia), Vicente Coelho de Seabra e Silva Telles (Zoologia, Mineralogia, Botânica e Agricultura), Ângelo Ferreira Diniz e José Corrêa Picanço (Medicina), José da Silva Lisboa (Grego e Hebraico), João Pereira Ramos, irmão do Reformador da Universidade e que fez parte da comissão da Reforma (Cânones, substituto). No final do período colonial vamos encontrar ainda brasileiros incorporados no próprio núcleo de direção do Estado português. Alguns, depois da Independência brasileira, continuariam prestando serviços a Portugal. Outros, porém, viriam a ser personagens políticas do Império brasileiro, ligados diretamente às iniciativas de fundação das Academias de São Paulo e Olinda. Entre outros, podemos mencionar Vicente José Ferreira Cardoso da Costa (formado em Leis, Desembargador da Relação do Porto, autor do primeiro projeto de Código Civil Português), Luiz José de Carvalho e Mello (Desembargador da Relação do Rio de Janeiro, um dos redatores da Constituição de 1824, autor dos primeiros estatutos das Academias de Direito de São Paulo e Olinda), José Joaquim Carneiro de Campos (Diretor Geral da Secretaria de Estado dos Negócios do Reino, um dos redatores da Constituição de 1824, membro da Regência Trina em 1831), José Egidio Álvares de Almeida (Conselheiro da Fazenda, membro da Junta do Erário Régio, Secretário do Príncipe, um dos redatores da Constituição de 1824). E a relação se estenderia ainda mais, não fosse suficiente a apresentada. Como contemporâneos em Coimbra, tiveram alguns nomes ligados diretamente às primeiras manifestações de independência da Colônia, como José de Oliveira Fagundes (patrono dos Inconfidentes), Ovídio Saraiva de Carvalho e Silva (defensor de Ratcliff), José Ignacio Ribeiro de Abreu e Lima (um dos executados na revolução pernambucana de 1817)". (*Os bacharéis na política e a política dos bacharéis*. São Paulo: USP, Departamento de Ciências Sociais, 1983, tese de doutorado, versão digital)

⁴⁹ Cláudio Valentim Cristiani, "O Direito no Brasil colonial", p. 343.

a possibilidade do perdão real. Acrescenta o mesmo autor que dificilmente os mais poderosos e bem relacionados eram aprisionados, ou mesmo processados, lembrando o caso de José de Torres, um comerciante de Salvador que estabeleceu comércio ilegal com os holandeses na costa oeste da África. Mesmo tendo o astuto comerciante sido denunciado várias vezes, e mesmo havendo claras evidências de suas atividades de contrabando, a Coroa sempre conseguiu a liberdade para ele. Torres recebeu tal tratamento devido a serviços prestados à Coroa: ele havia construído com sucesso uma fortaleza no oeste da África, o que lhe deu uma espécie de passe livre. Outro caso semelhante foi o de Manoel Nunes Viana, nas Minas Gerais das primeiras décadas do século XVIII. Dada a ausência de qualquer controle metropolitano, o rei deu a Viana o cargo de capitão-mor, mesmo ciente de que ele se dedicava a vários atos passíveis de punição. O fato de que Viana traria a autoridade real ao sertão era mais importante do que a punição a seus crimes, ou seja, os serviços prestados por Torres e Viana eram mais importantes que suas atividades ilegais. Narra, ainda, que, em outras ocasiões, a Coroa não tinha condições para punir oficiais muito bem relacionados, citando o exemplo de dom Lourenço de Almeida, que acumulara uma fortuna lendária após seus cargos como governador de Pernambuco e de Minas Gerais. Suas fortes ligações com a Corte por meio de laços de matrimônio e clientelismo impediam que quaisquer ações, legais ou não, fossem tomadas contra ele.⁵⁰

Para EDMUNDO, a “justiça d’el-Rei” era “mais inspiração arbitrária de conveniências e instintos do que propriamente justiça” e era distribuída, de forma “prepotente e brutal, ao filho da terra, infeliz”. Defende que tal justiça era “escola de Pedro, o cru, rei beato e feroz, que vivia da volúpia de punir e que aos assassinos de Inês de Castro mandou que se lhes arrancasse o coração pelas costas”. Brada o autor que “o tempo ainda era algo batido pelo tufão medieval, a época de absolutismo e de ferocidade, tanto para os carneiros do

⁵⁰ PIJNING, Ernst. “Contrabando, ilegalidade e medidas políticas no Rio de Janeiro do século XVIII”. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo: Associação Nacional de História - ANPUH, 2001, v. 21, nº 42, p. 397-414 – versão digital.

rebanho de cá, como para os carneiros do rebanho de lá. Sofríamos. Mandava a Igreja que sofrêssemos com resignação e humildade. Não fizemos outra coisa durante três séculos”.

Sustenta, ainda, que

para o Brasil, a bem dizer, o que havia em vez de leis, eram sentenças. Algumas, particularmente odiosas. Houve-as, por exemplo, que mandavam arrancar, ao solo brasileiro, todas as árvores índicas, para que não concorrêssemos com a riqueza do Oriente português (...). Outras, proibitivas das plantações do trigo, para animar a agricultura da Metrópole, que nunca conseguiu, no entanto, suprir as próprias necessidades do país; mais outras, que mandavam fechar todos os nossos portos a qualquer estrangeiro, mergulhando-nos no mais tenebroso dos isolamentos; sentenças proibindo que sobre a Terra alguém pudesse escrever uma só linha revelando o valor das nossas riquezas; sentenças destruidoras de nossas estradas de rodagem, feitas pacientemente durante longos anos pelo braço profícuo do negro e do índio.⁵¹

O mesmo autor comenta os Tribunais da Relação, asseverando ironicamente

que,

com mais Relação, porém, ou menos Relação, na Bahia ou no Rio de Janeiro, a justiça continua irregular e falha, pessoal e feroz, cera que se amolda à vontade pessoal do Juiz, que, quando não é arbitrária, é ignorante, e, quando não é ignorante, é venal. Há exceções, claro. Essas, porém, são bem raras.⁵²

⁵¹ EDMUNDO, Luís. *O Rio de Janeiro no tempo dos Vice-Reis: 1763-1808*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2000, p. 433-436.

⁵² Luís Edmundo, *O Rio de Janeiro no tempo dos Vice-Reis: 1763-1808*, p. 436. Merecem transcrição alguns relatos feitos por Luís Edmundo: “Luís Vahia, que antecedeu Bobadela, pertencia aos da primeira categoria (arbitrária). Até chegar à loucura declarada, é um juiz que amedronta e aterra. Preside a relação aos berros. Quando o seu coche de arruar surge na viela colonial, o povo ataranta-se, os homens caem de joelhos, medrosos, outros mordem humildemente a poeira dos caminhos. É uma espécie de Caim da América, é o Onça. Prende, multa, degreda, manda matar. (...) A neurastenia do Sr. Conde da Cunha ... irrompe em 63. (...) O conde é particularmente violento. Do pitoresco das suas arbitrariedades e impulsões far-se-ia um anedotário curioso. – Quem é aquele sujeito que tanto me olha? pergunta ele, um dia, das obras que se faziam para o governo, no morro da Conceição, ao ver alguém debruçar-se de certa janela de rótula, envolto num robe de chambre, a cabeça toda num escandaloso barrete de cassa com babados. Respondem-lhe. – É o Sr. Capitão João Homem. – Pois tragam-no até aqui, encarapuçado como o vejo, tal e qual, que lhe quero aplicar a justiça d’el-Rei. Momentos após surge, diante do Vice-Rei, o capitão, com os seus babados. Fala-lhe o conde. – Como que então, eu, governador do país e da cidade, já de pé, a trabalhar como um mouro por estas horas da manhã, e o Sr. Capitão João Homem ainda em roupas de quarto e com esses babadinhos à cabeça! Pois carregue o seu tijolo que é o de que aqui muito se precisa, lembrando-se que, de tal sorte, serve a el-Rei Nosso Senhor. E numa indumentária pitoresca, bem pouco do ofício, teve João Homem, logo, de ir dando início à sua pressurosa ajudância de pedreiro. De outra feita, bate à porta do Vice-Rei uma mulher em lágrimas. Vem queixar-se do marido, que a maltrata. – E açoita-me, Sr. Vice-Rei, açoita-me sempre. Venho pedir, ao Sr. Conde, justiça. Manda ele que saiam, logo, dois soldados em busca do brutamonte, que é arrastado a seus pés. – Bato nela, Excelência, diz ele, mas com a razão do que quer castigar para corrigir. Essa mulher atraíco-me, buscando, em outros braços, o amor que nunca lhe neguei. Tão-somente por isso, Excelência, bato-lhe, embora nem sempre seja em demasia. Ordena, logo, o Vice-Rei que tragam à sua presença o causador do desconcerto conjugal. Agora é o amante que vem arrastado ao tribunal de improviso e que espera do Conde o fatal julgamento. Ao marido infeliz louva-o o Vice-Rei pela atitude nada sensurável e, quanto ao comprometedor da honra do casal, resolve: – degredo para Angola. E faz logo sair o sedutor. Volta-se para o marido e ainda sentencia: – Quanto à tua mulher, logo ao

A atividade judicial na Colônia sempre esteve cercada de regras que visavam impedir um relacionamento maior dos magistrados com os colonos, sustentando-os distantes da vida colonial e mantendo-os protetores dos interesses reais. Não podiam os magistrados, por exemplo, adquirir terras na sua jurisdição, casar sem licença especial e exercer o comércio em proveito pessoal. Além disso, eram designados para judicar apenas por um certo lapso de tempo num mesmo lugar. Todavia, a violação destas regras na Bahia foi uma constante, tanto por parte dos magistrados brasileiros quanto dos portugueses. No período de 1609 a 1759 os

chegar à casa, desanca-a com um pau, mas, desta vez, com vontade, a ver se de tal sorte pode ela chegar, um dia, a ser esposa leal. (...) Outro juiz arbitrário e de violências um tanto simpáticas, foi o Sr. Conde de Resende. (...) Não poupava os exploradores do povo, os ladravazes do comércio, da carne, do peixe, da verdura e do cereal, mandava-os meter no pelourinho, sem forma de processo, e bater-lhes. Com a mesma facilidade, com que muitos desses juizes supremos se recomendavam por gestos assim simpáticos, excediam-se, depois, em arbitrariedades vultosas. Nas crônicas brasílicas pesam particularmente os excessos de tão tirânicos senhores. Caldeira Pimentel, por exemplo, no ano de 1728, em São Paulo, queria, quando saísse à rua, que os populares se ajoelhassem à sua passagem, assim se conservando até que ele lhes desse a bênção. Outro episódio, contado por Afonso de Taunay: Bernardo José Lorena manda um dia um seu escravo ao mercado comprar peixe fresco. Não há mais, no mercado, peixe fresco para vender ao criado de Lorena. No samburá do escravo de certo cônego chamado Patrício Lobriga, o servidor solicita cinco tabaranas, as últimas que obraram da banda do peixeiro. Voltando a palácio refere o escravo o insucesso da sua empresa, não sem citar o samburá do africano, garantindo mais, que as tabaranas eram verdadeiramente de apetite. Ordem imediata de S. Sa. para que sejam despachados dois guardas incumbidos de requisitar o pescado do cônego, e como estivesse. Vêm as tabaranas meio fervidas, dentro de uma panela. Do pescado farta-se Lorena, farta-se, mas não devolve a panela. Ao fraco valia sempre suportar os agravos dos portentosos, perdoando, esquecendo-os, a articular qualquer protesto. Leia-se, por exemplo, o que se extrai abaixo, da correspondência particular do Sr. Marquês do Lavradio, sem favor algum um Vice-Rei manso e quase amável. Ao terceiro dia de me achar governando, teve um homem o atrevimento de se me vir queixar de um oficial dos da Assistência do Sr. Conde [refere-se ele ao seu antecessor, o Conde de Azambuja], dizendo-me que a S. Exa. tinha levado também aquela queixa e que por ele não a ter deferido aguardara para, na minha chegada, se me vir queixar tanto de um como de outro. Sem mais demora, na presença de todos os que assistiam à audiência, o declarei como um perturbador do estado, porque, insultando a respeitável retidão do Sr. Conde, a quem eu tinha a honra de substituir, me insultava a mim mesmo e o lugar em que me achava, e mandei logo metê-lo na enxovia, carregado de ferros. Os juizes venais, menos pitorescos, foram, no entanto, mais numerosos. E, quanto mais altos, piores. Governadores ladrões, diz sem rebuços Oliveira Martins, quando fala da justiça do tempo, que ele afirma ser um verdadeiro mercado. Que foi Diogo Botelho, governador do Brasil? Por uma devassa provou-se ser ele culpado de concussão e venalidade. O Padre Antônio Vieira afirma, ao falar desses supremos juizes, que os que vinham ao Brasil formavam um bando de verdadeiros ladrões, disposto a devorar-nos. Resposta que o mesmo padre dá ao governo português, quando consultado se deve mandar um ou dois capitães-mores para o Maranhão: – Mandem um, que menos mal faz um ladrão que dois. Que disse, também, o conde da Cunha, ao Rei, falando dos grandalhões que o cercavam, aqui no Rio de Janeiro? – Senhor, todos nesta terra roubam, menos eu! Num relatório dirigido a Luís de Vasconcelos e Sousa, ao Vice-Rei, seu antecessor, escrevia, falando dos juizes da terra: No tempo em que aqui residem, vêem como podem fazer mais lucrosos os seus lugares, de sorte que, quando se recolhem, possam levar com que fazer benefício às famílias. E depois: Em onze para doze anos que tenho governado a América, me não constou nunca que um só juiz procurasse sem contendas acomodar as partes, persuadi-las a que se não arruinassem com contendas e injustos pleitos, fazendo finalmente o que as leis tanto lhe recomendavam. Do mesmo modo, não achei nenhum estabelecimento útil feito por nenhum daqueles magistrados: alguns que mandei informar sobre negócios desta qualidade os achei tão ignorantes e alheios destas matérias que me resolvi a não mais tratá-las com eles”. (*O Rio de Janeiro no tempo dos Vice-Reis: 1763-1808*, p. 437-441)

“profissionais da lei” que atuaram no Tribunal da Relação da Bahia “eram de classe média, e sua presença no funcionalismo real refletia o uso que faziam da carreira de jurista como canal de ascensão social”. Destarte, como não eram nobres, tinham como meta principal, se não única, se igualarem a eles. Um dos meios para tanto era o casamento com filhas de fazendeiros integrantes da nobreza, pois tais núpcias serviam de laço principal entre as famílias e constituíam o método mais eficiente de incorporar magistrados na sociedade local de forma permanente, representando mesmo uma forma de adquirirem propriedades e riquezas à altura da posição social que tanto almejavam.⁵³

Como se vê, “o governo imperial favoreceu a emergência de uma elite de funcionários reais que ocupavam um espaço estratégico no processo de dominação política, exploração econômica e controle institucional”.⁵⁴ O paradoxo do governo colonial consistia, assim, no conflito frontal entre os objetivos coletivos e pessoais dos “profissionais da lei” e os padrões dos cargos que ocupavam, paradoxo este que, no entanto, deu vida e sustentou o regime colonial “ao conciliar os interesses da Metrópole com as colônias”.⁵⁵

Observa-se que a

especificidade da estrutura colonial de Justiça favoreceu um cenário institucional que inviabilizou, desde seus primórdios, o pleno exercício da cidadania participativa e de práticas político-legais descentralizadas, próprias de sociedade democrática e pluralista. Naturalmente, o padrão político-administrativo alienígena, instaurado pela administração portuguesa e incorporado paulatinamente por nossas instituições, acabaria assumindo, por seu formalismo retórico e por seu tecnicismo, um perfil de teor predominantemente excludente.⁵⁶

⁵³ Stuart B. Schwartz, *Burocracia e sociedade no Brasil colonial*, p. 139-145, 227 e 271.

⁵⁴ Antônio Carlos Wolkmer, *História do Direito no Brasil*, p. 67. O mesmo autor sustenta que “a estrutura colonial latino-americana sedimentava-se num aparato administrativo-burocrático extremamente débil e flutuante, reproduzindo, através dos centros regionais de poder e das autoridades nomeadas, os interesses e as condições de dominação das metrópoles luso-espanholas” (WOLKMER, Antônio Carlos. *Elementos para uma crítica do Estado*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1990, p. 41).

⁵⁵ Stuart B Schwartz, *Burocracia e sociedade no Brasil colonial*, p. 292.

⁵⁶ Antônio Carlos Wolkmer, *História do Direito no Brasil*, p. 71.

Esse surgimento de classes compostas por excluídos, ou seja, constituídas pela quase totalidade da população no Brasil colonial, acaba sendo explicado por FAORO, segundo o qual

o estamento burocrático desenvolve padrões típicos de conduta ante a mudança interna e no ajustamento à ordem internacional. Gravitando em órbita própria não atrai, para fundir-se, o elemento de baixo, vindo de todas as classes. Em lugar de integrar, comanda; não conduz, mas governa. Incorpora as gerações necessárias ao seu serviço, valorizando pedagógica e autoritariamente as reservas para seus quadros, cooptando-os, com a marca de seu cunho tradicional.⁵⁷

Não restam dúvidas, pois, que a administração da justiça no Brasil-Colônia agiu sempre como um dos meios para se alcançar e se manter a autoridade da Metrópole e sua dominação em todas as esferas do poder. A relação entre o governo lusitano e o poder judiciário da Colônia sempre foi estreita, tanto que a organização judicial nunca deixou de estar alinhada com o alto escalão da administração da Coroa.

Enfim, como se não bastassem a imposição de um pensamento de cunho racista-biologista e a supremacia absoluta dos princípios e diretrizes do Direito português no Brasil-Colônia, assim como a negação de um direito autóctone e a instalação de uma estrutura político-administrativa despreocupada com a massa da população, as atitudes imprudentes e negligentes da Metrópole também demonstraram uma clara facilitação à interpenetração entre os interesses da elite local e os dos magistrados egressos de Coimbra, até mesmo porque estes faziam parte daquela.⁵⁸

⁵⁷ FAORO, Raymundo. *Os donos do poder*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Globo, 2001, p. 831.

⁵⁸ Tal interpenetração de interesses pode ser explicada com as palavras de Sérgio Buarque de Holanda, para quem “a experiência e a tradição ensinam que toda cultura só absorve, assimila e elabora em geral os traços de outras culturas, quando estes encontram uma possibilidade de ajuste aos seus quadros de vida. Neste particular cumpre lembrar o que se deu com as culturas européias transportadas ao Novo Mundo. Nem o contato e a mistura com raças indígenas ou adventícias fizeram-nos tão diferentes dos nossos avós de além-mar como às vezes gostaríamos de sê-lo. No caso brasileiro, a verdade, por menos sedutora que possa parecer a alguns dos nossos patriotas, é que ainda nos associa à península Ibérica, a Portugal especialmente, uma tradição longa e viva, bastante viva para nutrir, até hoje, uma alma comum, a despeito de tudo quanto nos separa. Podemos dizer que de lá nos veio a forma atual de nossa cultura; o resto foi matéria que se sujeitou mal ou bem a essa forma”. (*Raízes do Brasil*. 26ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p. 40)

Os fatos históricos aqui levantados, embora num conciso compêndio, são suficientes para revelar que os magistrados que atuaram no Brasil-Colônia estavam absoluta e diretamente vinculados aos seus próprios interesses e aos da Metrópole e, conseqüentemente, aos interesses da elite dirigente na Colônia. Em outras palavras, estavam bastante distantes dos legítimos interesses das pessoas repelidas pela Coroa e dos indivíduos desviados dos núcleos do poder, os quais certamente compunham a grande massa da população.

Os magistrados, destarte, foram colaboradores indeléveis daquilo que BITTAR e FERREIRA JÚNIOR chamaram de “empreitada colonial lusitana”, a qual, imbricada com a missão evangelizadora atribuída aos jesuítas, constituiu num “somatório de violência mortal, de intolerância e ganância predatória”.⁵⁹

Viu-se, então, durante todo o período colonial, de um lado uma estrutura burocrática, autoritária e patrimonialista montada pelos descobridores lusitanos, da qual fazia parte a organização judicial e seus administradores, e, de outro lado, a massa da população do Brasil-Colônia, servil e sujeita às discriminações da Metrópole e às atrocidades e imparcialidades dos magistrados, judicantes que laboravam no interesse exclusivo dos “donos do poder”, dos grandes proprietários e das elites dominantes.

1.2 O bacharelismo jurdicista e a defesa das elites agrárias no Império

A proclamação da independência do Brasil em 1822 implicou na adoção do liberalismo como forma de superação do *status* colonial e como proposta de modernização e evolução.

⁵⁹ Marisa Bittar e Amarílio Ferreira Júnior, Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial, p. 479.

Todavia, não se pode confundir o liberalismo europeu com o liberalismo brasileiro. Enquanto o primeiro se constituiu numa ideologia revolucionária articulada por novos setores emergentes e forjados na luta contra os privilégios da nobreza, o segundo foi canalizado e adequado para servir de suporte aos interesses das oligarquias, dos grandes proprietários de terra e do clientelismo vinculado ao monarquismo imperial.⁶⁰

Com efeito, o liberalismo europeu defendia a representação política, o consentimento individual, a descentralização administrativa, a divisão dos poderes, os direitos e garantias individuais, a descentralização administrativa e o Estado de Direito. No Brasil, ao contrário, o liberalismo sempre teve que conviver, desde os primórdios de sua adaptação e incorporação, com uma estrutura político-administrativa patrimonialista e conservadora, e com uma dominação econômica escravista das elites agrárias.⁶¹

Nas palavras de TRINDADE, o liberalismo brasileiro surgiu “em virtude da vontade do próprio governo (da elite dominante) e não em virtude de um processo revolucionário”.⁶² FAORO é categórico ao afirmar que no Brasil houve repulsa ao liberalismo nos moldes franceses, optando-se pelo “absolutismo mascarado de D. João VI e de D. Pedro I”, que “desclassificou todas as concepções liberais autenticamente liberais”. Consigna, ainda, que

o absolutismo reformista assume, com o rótulo, o liberalismo vigente, oficial, o qual, em nome do liberalismo, desqualificou os liberais. Os liberais do ciclo emancipador foram banidos da história das liberdades, qualificados de exaltados, de extremados, de quiméricos, teóricos e metafísicos.⁶³

Na realidade, o liberalismo político não se constituía numa alternativa, pois para tal movimento a noção de sociedade civil exigia, antes de mais nada, uma sociedade composta por homens livres, idéia que era abominada pelas classes dominantes brasileiras,

⁶⁰ Antônio Carlos Wolkmer, *História do Direito no Brasil*, p. 75.

⁶¹ Antônio Carlos Wolkmer, *História do Direito no Brasil*, p. 75.

⁶² TRINDADE, Hégio. “Bases da democracia brasileira: lógica liberal e práxis autoritária (1822-1945)”. In: LAMOUNIER, Bolívar *et al.* *Como renasce as democracias*. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 67.

⁶³ FAORO, Raymundo. *Existe um pensamento político brasileiro?* São Paulo: Ática, 1994, p. 82-83.

que tinham na estrutura escravista seu sustentáculo econômico e não demonstravam (como ficou evidenciado após a independência) qualquer interesse em alterar a produção herdada da colônia. Assim,

a estrutura escravista era o maior obstáculo para que o liberalismo chegasse a ser ideologia dominante da sociedade brasileira. Para a burguesia agrária, o conceito de sociedade civil limita-se aos donos de escravos e aos que possuíam capitais e terras. O liberalismo era aceito, apenas, no que se refere ao livre comércio, mesmo assim como uma caricatura do europeu, já que a sociedade imperial brasileira era de profundo cunho agrário e, dessa forma, fortemente influenciada por uma ideologia antiindustrialista.⁶⁴

Afirma SALDANHA que no Brasil imperial se fez um sistema social “caracterizado desde logo por uma grande rigidez (que vinha do molde feudal) e por uma estabilidade enorme, ligada à vida predominantemente rural dos primeiros tempos”. Esclarece que uma vida duplicada já marcava o país, que iria ser, desde o fim do século, chamado de terra de contrastes, dois *Brasis*, etc. “Casca brilhante nas grandes cidades; bojo sombrio, e muito mais vasto, por dentro das terras. Nestas nos interiores por todas as regiões, um estádio de incultura permanente, ou, a menos, cultura diferente, se assim se prefere. Correspondentemente, havia no país um córtex intelectual minoritário, divorciado da massa das populações pela sideração de sua mentalidade diante dos modelos europeus”. Ressalvando o exagero, lembra SALDANHA que já houve quem dissesse que a única coisa organizada na sociedade colonial foi a escravidão e afirma que permanece a validade dos restantes e devidos encaixes da frase, asseverando que o organizado, naquela sociedade, se ligava às estruturas rígidas de dominação. Entende ele que tal situação perdurou pelo século XIX adentro, persistindo formas sociais com pouca mobilidade e predominando um centralismo político opressivo. Adverte SALDANHA que se “no setor da profissão religiosa e no da militar, as classes inferiores (acrescente-se: os pretos e os mestiços) tiveram chance de ascensão social, isto não pôde constituir ainda uma brecha democratizante de amplitude suficiente para

⁶⁴ Antonio Carlos Mazzeo, *Burguesia e capitalismo no Brasil*, p. 18.

desabafar o clima conservador que era o daquela sociedade”. Justifica-se explicando que as formas de dominação eram, e foram-no por todo o século XIX, basicamente remanescentes das primeiras existentes no país: simples, personalistas e parecidas com a figura que se inclui na tipologia weberiana como “dominação tradicional”. Continua SALDANHA dizendo que esta mentalidade conservadora “se casava, naquele contexto, com um sistema de oligarquias locais plantadas no ruralismo geral da vida do país”. Para o autor, tal ruralismo era explicável, uma vez que as terras eram imensas, que sua posse aos grandes pedaços por dominadores privados vinha sendo a regra desde os primeiros tempos, e que a vida urbana ainda incipiente não tinha força para contrabalançar a parte agrícola e agrária da existência do país. Observa que gerações e mais gerações de brasileiros se habituaram a conviver numa estrutura social em que se repetia e mantinha o costume imemorial do domínio dos outros homens pela posse da terra e que, em razão disso, uma sólida base para a mentalidade “naturalmente” dominadora dos senhores territoriais se assentou e ficou fazendo parte da própria figura do país como nação. Conclui SALDANHA que

ruralismo, patriarcalismo, aristocratismo significavam sólidas oligarquias. Significavam portanto base para pontos de vista essencialmente conservadores, como foram os que visceralmente comandaram as coisas em nossa política durante o Império, por mão dos seus dirigentes. Essas oligarquias eram seguimento dos estratos dominantes de nossa sociedade desde o tempo de colônia, e correspondiam a estruturas locais de mando: em cada província, um sistema de chefia estava instalado, em compromisso com a posse da terra e munido de sólidas relações políticas e administrativas. Nessas chefias, encontramos o tronco vivo e velho de preconceitos aristocráticos que ainda persistem, e que vinham de privilégios ou conquistas de desde as primeiras ocupações.⁶⁵

As elites agrárias mostraram sua força já no projeto constitucional elaborado pela Assembléia de 1823. Lembra PRADO JÚNIOR que

o caráter classista do projeto se revela claramente na discriminação dos direitos políticos. Os grandes proprietários rurais, principais responsáveis pela Independência, reservavam-se todas as vantagens políticas dela. Com este fim, adota o projeto uma complicada hierarquia de direitos políticos, que do simples direito de votar nas assembléias primárias (as eleições eram de dois graus) ao de ocupar

⁶⁵ Nelson Nogueira Saldanha, *História das Idéias Políticas no Brasil*, p. 141-143.

assentos no Parlamento, vai sucessivamente restringindo o círculo dos cidadãos deles investidos. Excluem-se de todos, isto é, não se consideravam na terminologia adotada, **cidadãos ativos** os criados de servir, os jornaleiros, os caixeiros das casas comerciais, enfim qualquer cidadão com rendimentos líquidos inferiores ao valor de 150 alqueires de farinha de mandioca. Numa palavra, toda a população trabalhadora do país, os escravos naturalmente incluídos.⁶⁶

Ensina HOLANDA que

na Monarquia eram ainda os fazendeiros escravocratas e eram filhos de fazendeiros, educados nas profissões liberais, quem monopolizava a política, elegendo-se ou fazendo eleger seus candidatos, dominando os parlamentos, os ministérios, em geral todas as posições de mando, e fundando a estabilidade das instituições nesse incontestado domínio.⁶⁷

De qualquer maneira, é fato que o liberalismo brasileiro foi conservador, antidemocrático, elitista e antipopular.

E é neste período imperial que tem início a construção de uma cultura jurídica nacional,⁶⁸ impulsionada notadamente pela criação dos cursos jurídicos e pela elaboração de diversas normas (Constituição, códigos, leis etc.).

A primeira grande norma deste período foi a Constituição de 1824, seguida do Código Criminal de 1830, do Código de Processo Criminal de 1832, do Código Comercial de 1850 e do Regulamento n° 737 de 1850 (Código de Processo Comercial, estendido às causas civis).

Vale destacar que a Constituição de 1824 concedeu gritantes privilégios eleitorais às elites do país e foi discriminadora das classes menos favorecidas, limitando os eleitores ao universo dos homens livres, com renda superior a cem mil réis, derivada de bens

⁶⁶ Caio Prado Júnior, *Evolução política do Brasil*, p. 48 (negrito original).

⁶⁷ Sérgio Buarque de Holanda, *Raízes do Brasil*, p. 73.

⁶⁸ A inexistência de uma cultura jurídica brasileira antes da independência é asseverada por Plínio Barreto: “Há 100 anos, quando se emancipou definitivamente da soberania portuguesa, era o Brasil uma terra sem cultura jurídica. Não a tinha de espécie alguma, a não ser, em grau secundário, a do solo. Jaziam os espíritos impotentes na sua robustez meio rude da alforria das credices e das utopias, à espera de charrua e sementes. O direito, como as demais ciências e, até, como as artes elevadas, não interessava ao analfabetismo integral da massa. Sem escolas que o ensinassem, sem imprensa que o divulgasse, sem agremiações que o estudassem, estava o conhecimento dos seus princípios concentrado apenas no punhado de homens abastados que puderam ir a Portugal apanhá-la no curso acanhado e rude que se processava na Universidade de Coimbra”. (BARRETO, Plínio. *A cultura jurídica no Brasil (1822/1922)*. São Paulo: Estado de São Paulo, 1922, p. 5-6)

de raiz, indústria, comércio ou emprego, excluídos também os menores de 25 anos, os filhos que vivessem na companhia dos pais, os criados de servir e os religiosos (de ordem religiosas conventuais). Nos moldes do artigo 90, as eleições eram indiretas, cabendo à “massa dos cidadãos ativos” a eleição em Assembléias Paroquiais dos eleitores da Província e estes elegeriam os representantes (deputados gerais ou provinciais). Era condição para ser escolhido como eleitor (e assim poder escolher os deputados) ter renda de duzentos mil réis e não ser liberto (isto é, somente os livres de nascimento), nem ter sido pronunciado criminalmente em querela ou devassa (ou seja, em queixa particular ou denúncia pública). Eram elegíveis para deputado apenas os que tivessem quatrocentos mil réis de renda, excluídos também os brasileiros naturalizados e os não-católicos.⁶⁹

Quanto ao Código Criminal de 1830, merece elucidação o comentário feito por LIMA LOPES, para quem, “apesar de todo o empenho em dar ao país um Código liberal, é claro que o direito penal de uma sociedade desigual conservou as desigualdades”. Com efeito, conservou-se para os escravos a pena de açoites. Muitos casos de vingança ou violência foram justificados, na prática, pelo disposto no artigo 14, § 2º do Código Criminal, que dispunha que não haveria punição para o delito praticado “em defesa da própria pessoa, ou de seus direitos”, incluindo a liberdade, honra, vida e fortuna pessoais. Evidencia LIMA LOPES que

⁶⁹ Ver, a respeito das eleições no Império, os artigos 90 a 97 da Constituição de 1824. Para se ter uma visão mais minuciosa da legislação eleitoral da época, inclusive a infraconstitucional: FERREIRA, Manoel Rodrigues. *A evolução do sistema eleitoral brasileiro*. Brasília: Senado Federal, 2001. Merece transcrição a relação feita por Plínio Barreto entre o ambiente da Constituinte e o estágio do pensamento jurídico brasileiro na época: “Dessa penúria de letras, especialmente de letras jurídicas, conservamos, ainda hoje, um monumento onde bem assinalada ficou, e assinalada por todos os séculos: os anais da primeira assembléia a que concorreram todas as notabilidades da época: a Constituinte de 1823. Com exceção de três ou quatro deputados que revelaram alguma familiaridade com as instituições jurídicas de outros povos, notadamente com os da Inglaterra e da França, a maioria só inculcou manter relações assíduas com os clássicos de Roma. Sabiam de cor o seu Virgílio ou o seu Lucrécio, mas em assuntos jurídicos não eram dos mais firmes, nem das mais substanciais as suas noções. Destas, as menos retardadas que revelaram foram as que, bebidas às pressas na literatura revolucionária da época, se relacionavam com o direito público e constitucional. Essas mesmas não impediram que se travasse debate solene logo nas primeiras sessões em torno desta tese: os Ministros de Estado são criados ou não do Imperador? Tão sensível era, então, a indignação de juristas que, ao discutir-se o projeto de criação de universidades no Brasil houve quem defendesse, na Assembléia, a conveniência de se contratarem jurisconsultos em Portugal para as aulas de Direito. A futura terra dos bacharéis não estava habilitada para iniciar a fabricação deles sem importar do estrangeiro, uma turma de mestres peritos”. (*A cultura jurídica no Brasil (1822/1922)*, p. 11-13)

a aplicação do Código ficava na competência do Conselho de Jurados (tribunal do júri) de modo que se reproduziu – debaixo do liberalismo da letra da lei – o pensamento e a moralidade dos grupos de onde provinham os jurados, em geral mais patriarcalistas e conservadores. Basta lembrar que a capacidade para ser jurado era a mesma capacidade exigida para ser eleitor: só os cidadãos ativos poderiam participar desta função considerada política.⁷⁰

Ainda sobre o Código Criminal, SOUZA FILHO sustenta que a análise desta lei “é muito reveladora, porque, por um lado mostra uma omissão em relação aos índios, não considera sequer sua ‘orfandade’. Já em relação aos escravos, omitidos totalmente na legislação civil, são tratados na lei criminal”. Explica SOUZA FILHO que, embora estranho, é

perfeitamente compreensível dentro do sistema da lei: a lei penal – dedicada integralmente aos marginalizados sociais – não registra referência à mais marginal de todas as populações, os indígenas, porque ou estavam fora da sociedade, não lhes alcançando a ação penal o simples revide guerreiro, ou dentro da sociedade não se diferenciavam dos pobres marginalizados. Em relação aos escravos diz tão-somente que as penas de trabalhos forçados em galés e as de morte serão substituídas pela de açoites, para que o seu dono não sofresse prejuízo, isto é, a direção da norma é a proteção da propriedade do senhor, não a pessoa do apenado.⁷¹

Já o Código de Processo Criminal de 1832 era dividido em duas partes: a primeira reorganizava a justiça criminal e a segunda dispunha sobre o processo em geral. Seu artigo 23 previu que somente podiam ser jurados os cidadãos que podiam ser eleitores e com reconhecido bom senso e probidade. Referido *codex* sofreu uma reforma em dezembro de 1841, a qual, nas palavras de LIMA LOPES, “foi centralizadora e policializante”,⁷² reforçando-se, com isso, “o aparato burocrático da dominação patrimonialista ao longo do regime monárquico, em que o exercício da Justiça era sustentado conservadoramente pelo mais absoluto policialismo judiciário”.⁷³

No que se refere ao Código Comercial de 1850, sustenta WOLKMER que o mesmo “reproduzia a conveniência de relações mercantis e os interesses contratuais e

⁷⁰ José Reinaldo de Lima Lopes, *O Direito na história*, p. 288-289.

⁷¹ SOUZA FILHO, Carlos F. Marés de. “O Direito envergonhado: o Direito e os índios no Brasil”. In: *Estudos Jurídicos*. Curitiba: PUC-PR, 1993, nº 1, p. 29.

⁷² José Reinaldo de Lima Lopes, *O Direito na história*, p. 292.

⁷³ Antônio Carlos Wolkmer, *História do Direito no Brasil*, p. 88.

obrigacionais da elite local. As necessidades imediatas, as atividades negociais e o desenvolvimento comercial fizeram com que a principiante burguesia latifundiária priorizasse a regulamentação da vida econômica sobre a vida civil”. Vale dizer que nada mais natural do que o Código Comercial preceder em 67 anos o Código Civil, “tendo em conta que, para a burguesia, a ordenação do comércio e da produção da riqueza era mais imperiosa do que a proteção e a garantia dos direitos civis”.⁷⁴ Ainda em 1850 surgiu o Decreto nº 737, conhecido por Regulamento 737, que disciplinava o processo comercial, também estendido às causas civis, e dividia-se em três grandes partes: a primeira se referia ao processo comercial em geral (até a sentença), a segunda tratava das execuções e a terceira disciplinava os recursos.

Oportuno um brevíssimo relato da evolução da legislação desta época no tocante aos escravos negros e mulatos.

A Constituição de 1824 se calou a respeito da escravidão. Por outro lado, o seu artigo 179 estabelecia que deveria se organizar “quanto antes um Código Civil e Criminal, fundado nas sólidas bases da Justiça e Equidade”.

E foi assim que surgiu o Código Criminal de 1830, no qual não se encontrava nenhum dispositivo dizendo que a escravidão, o racismo ou o preconceito configurariam infração penal. Quando da sua elaboração, o centro da discussão acerca da escravidão foi o direito de propriedade garantido na Constituição de 1824 (art. 179, § 22). Argumentavam os donos de escravos que eram eles legítimos proprietários e que a abolição significaria simplesmente desapropriar sem indenizar, o que era inconstitucional.

A convivência do Código Criminal de 1830 com o regime de escravidão era evidente. Existiam artigos voltados exclusivamente aos escravos, que recebiam um tratamento diferenciado. Seu artigo 60 assim dispunha:

Se o réu for escravo, e incorrer em pena, que não seja a capital, ou de galés, será condenado na de açoites, e depois de os sofrer, será entregue a seu senhor, que se

⁷⁴ Antônio Carlos Wolkmer, *História do Direito no Brasil*, p. 88.

obrigará a trazê-lo com um ferro pelo tempo e maneira que o juiz designar. O número de açoites será fixado na sentença, e o escravo não poderá levar por dia mais de 50.

Em 10/06/1835 surgiu a Lei nº 4, determinando, entre outras coisas, as penas com que deviam ser punidos os escravos que matassem, ferissem ou cometessem qualquer outra ofensa física contra seus senhores.

Tanto o artigo 60 do Código Criminal de 1830, quanto a Lei nº 4, de 10/06/1835, vigoraram até o de 15/10/1886, quando surgiu a Lei nº 3.310, que os revogou expressamente. O artigo 1º da nova lei estatuiu:

São revogados o art. 60 do Código Criminal e a Lei n. 4 de 10 de Junho de 1835, na parte em que impõem a pena de açoites. Ao réu escravo serão impostas as mesmas penas decretadas pelo Código Criminal e mais legislação em vigor para outros quaisquer delinquentes, segundo a espécie dos delitos cometidos, menos quando forem essas penas de degredo, de desterro ou de multa, as quais serão substituídas pela de prisão; sendo nos casos das duas primeiras por prisão simples pelo mesmo tempo para elas fixado, e no de multa, se não for ela satisfeita pelos respectivos senhores, por prisão simples ou com trabalho, conforme se acha estabelecido nos arts. 431, 432, 433 e 434 do Regulamento n. 120 de 31 de Janeiro de 1842.

Com a abolição e já na Primeira República, edita-se o Decreto nº 847, de 11/10/1890, consistente na primeira reforma legislativa da República e que instituiu o chamado Código Penal de 1890. Neste, absolutamente nada se menciona a respeito dos escravos. Se demonstrou, na verdade, um código cheio de falhas e com crimes sem definição precisa, fato que implicou no surgimento de inúmeras leis extravagantes regulando matéria penal.

Interessa revelar que o Título XIII do Código Penal de 1890 destinava-se aos crimes contra a pessoa e a propriedade. Seu Capítulo XIII intitulava-se *Dos Vadios e Capoeiras* e o artigo 402 definia a prática da capoeira como crime, sujeita a pena de dois a seis meses. Estabelecia referido dispositivo legal: “Fazer nas ruas e praças públicas exercício de agilidade e destreza corporal conhecida pela denominação capoeiragem; andar em correrias, com armas ou instrumentos capazes de produzir lesão corporal, provocando

tumultos ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou inculcando temor de algum mal.” O parágrafo único prescrevia que “aos chefes ou cabeças, se imporá a pena em dobro”. No mesmo sentido o artigo 404: “Se nesses exercícios de capoeiragem perpetrar homicídio, praticar alguma lesão corporal, ultrajar o pudor público e particular, perturbar a ordem, a tranqüilidade ou segurança pública ou for encontrado com armas, incorrerá cumulativamente nas penas cominadas para tais crimes”. É certo que foram os africanos escravizados, aqui no Brasil, que desenvolveram a arte da capoeira, fato que demonstra que o Código Penal de 1890 também continha resquícios de preconceito.

Outro fator que impulsionou a criação de uma cultura jurídica nacional, como já dito, foi o surgimento e o desenvolvimento dos cursos jurídicos no Brasil, que ocorre com a definição do Estado nacional. O primeiro projeto de criação de curso de Direito, apresentado na Assembléia Constituinte de 1823, teve forte influência dos brasileiros que estudaram em Portugal, mas não foi aprovado. Imediatamente após a Constituição de 1824, foi encaminhada ao Parlamento Imperial outra proposta de criação de um curso de Direito no Brasil, que, após amplos debates, se tornou vitoriosa no dia 11 de agosto de 1827, sendo sancionada pelo imperador. Por questões políticas foram criados dois cursos – um em São Paulo e outro em Olinda.

A decisão sobre a localização dos dois primeiros cursos jurídicos do país realmente levou em conta questões políticas, fato que se pode constatar da análise dos debates travados entre os parlamentares da época. Cinco locais disputavam as academias: Bahia, Minas Gerais, Pernambuco, Rio de Janeiro e São Paulo. Um controle mais próximo do Estado, uma distância maior do Parlamento e o engajamento ou não no processo de independência foram algumas questões políticas consideradas quando da escolha dos locais para os cursos. Nicolau Pereira de Campos Vergueiro, um dos mais destacados parlamentares do Primeiro Império, chegou a alegar que a instalação da Universidade na Corte do Rio de

Janeiro poderia ser profundamente perniciosa para o bom andamento dos negócios do Estado, por causa das despesas do erário imperial e da pressão que os jovens poderiam representar no processo do andamento político das decisões imperiais. Outros deputados defendiam que Minas Gerais era um ótimo local para a instalação dos cursos, inclusive com disponibilidade de recursos maiores, mas tiveram suas proposições rejeitadas pelo fato, excelentemente político, de ter sido Minas o berço e a fonte das idéias radicais da Independência. Bahia também saiu derrotada, sob o argumento de que, ante a resistência que lá houve à Independência, a guerra sofrida pela província exigia que suas rendas públicas se dirigissem à reparação dos estragos do inimigo, renovação e multiplicação dos alimentos e promoção da marinha imperial; além disso, sustentou-se também que a Bahia foi sempre a que teve mais elementos de instrução pública, mais relações com o estrangeiro por causa de seu grande comércio, mais filhos estudando no exterior e, pois, sempre foi a mais culta do Império. Enfim, a excepcional posição política de São Paulo e Pernambuco, no processo de independência, colaborou, decisivamente, para a instalação dos cursos em São Paulo (Capital) e Olinda, este transferido para Recife em 1854.⁷⁵

Percebe-se, pois, que as elites políticas brasileiras, utilizando-se de argumentos pouco doutrinários e mais regionais, tiveram notória e exacerbada ingerência no processo de criação e implantação dos cursos jurídicos,⁷⁶ os quais, na opinião de FARIA, objetivavam muito mais atender aos “interesses do Estado do que às expectativas judiciais da sociedade”.⁷⁷

Explica FALCÃO NETO que “a Independência trouxe problema fundamental para a sobrevivência da elite: integrar e consolidar um território, um povo, um governo, torná-los Nação, sob a forma de Estado soberano. O preço pago para manter a posição de elite foi a

⁷⁵ Aurélio Wander Bastos, *O ensino jurídico no Brasil*, p. 2-8.

⁷⁶ No mesmo sentido a lição de Antônio Carlos Wolkmer, para quem a implantação dos dois primeiros cursos de Direito no Brasil “refletiu a exigência de uma elite, sucessora da dominação colonizadora, que buscava concretizar a independência político-cultural, recompondo, ideologicamente, a estrutura de poder e preparando nova camada burocrático-administrativa, setor que assumiria a responsabilidade de gerenciar o país”. (*História do Direito no Brasil*, p. 80)

⁷⁷ FARIA, José Eduardo. *Sociologia jurídica: crise do Direito e práxis política*. Rio de Janeiro: Forense, 1984, p. 158.

manutenção da estratificação social herdada da Colônia”. Duas funções específicas foram, então, confiadas aos cursos jurídicos: constituir-se em instituição responsável pela sistematização teórica do liberalismo, a quem se confiava a integração ideológica do Estado Moderno que a elite projetava, e operacionalizar essa ideologia, formando os quadros para a gestão do Estado nacional. A contradição presente nestas duas funções das escolas de Direito, segundo FALCÃO NETO, fica bastante explicitada porque “os ideais liberais, usados para a libertação da tutela colonial e emancipação nacional, pretendem legitimar e assegurar os privilégios herdados pela elite na sociedade estratificada, oriunda do período colonial”. Estas contradições, continua o autor,

são evidenciadas no perfil que assume a nossa primeira elite burocrática nacional, formada nos Cursos Jurídicos. Trata-se, fundamentalmente, de uma burocracia que recruta seus membros na elite dirigente, que se destina a ocupar apenas os cargos hierarquicamente superiores do Governo Central, e a exercer a missão de apóstolo cultural e moral da Nação, explicitando tanto o apego utópico aos ideais liberais igualitários, quanto uma práxis centralizadora e, por vezes, autoritária.⁷⁸

WOLKMER subscreve esse entendimento de que

as primeiras faculdades de Direito, inspiradas em pressupostos formais de modelos alienígenas, contribuíram para elaborar um pensamento jurídico ilustrado, cosmopolita e literário, bem distante dos anseios de uma sociedade agrária da qual grande parte da população encontrava-se excluída e marginalizada.⁷⁹

De acordo com FREYRE, muitos dos doutores e bacharéis formados na Europa se “exageraram na doutrina”, pois foram “uns românticos ou então uns livrescos, imaginando que dirigiam país castiçamente europeu; e não uma população mulata, mestiça, plural”.⁸⁰

⁷⁸ FALCÃO NETO, Joaquim de Arruda. “Os cursos jurídicos e a formação do Estado nacional”. In: BASTOS, Aurélio Wander (org.). *Os cursos jurídicos e as elites políticas brasileiras*. Brasília: Câmara dos Deputados, 1978, p. 69 e 90-91.

⁷⁹ Antônio Carlos Wolkmer, *História do Direito no Brasil*, p. 81.

⁸⁰ FREYRE, Gilberto. *Sobrados e Mucambos*. 5ª ed. Rio de Janeiro: MEC/Livraria José Olímpio Editora, 1977, 2º tomo, p. 582.

Pelo exposto, resta evidente a presença do bacharelismo no Brasil Império, caracterizado pela incontestável predominância de bacharéis na vida pública e cultural do país. E não eram apenas bacharéis, eram bacharéis juristas. Explica NEDER que

bacharéis são todos aqueles formados em Direito. *Juristas* são os bacharéis que atingem notoriedade e respeitabilidade, quer pela via política, quer pelo brilhantismo e pela erudição com que pautam sua carreira, geralmente marcando suas atividades com a formulação de argumentos notáveis sobre a organização social e política do país.⁸¹

Em trabalho específico sobre a Faculdade de Direito do Recife, Joaquim Arruda Falcão demonstra que, no período de 1870 a 1930, 83,4% dos bacharéis empregaram-se no setor público e 16,5% no setor privado, verificando ao mesmo tempo que 35,5% dos empregos no setor público nada tinha a ver com o Direito.⁸²

Enfim, com a criação dos primeiros cursos jurídicos, o aparecimento do bacharel em Direito acabou impondo-se como uma constante na vida política brasileira e esta iniciação nas academias jurídicas permitia uma identidade cultural apta ao exercício da advocacia, da literatura e da militância política. Traço característico e inconfundível dos bacharéis em Direito desta época é o uso e abuso incontente do palavreado pomposo, sofisticado e ritualístico. Todavia, forçoso ressaltar o divórcio entre os reclamos mais

⁸¹ NEDER, Gizlene. *Discurso jurídico e ordem burguesa no Brasil*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1995, p. 99. Conta Gilberto Freyre que “o prestígio do título de ‘bacharel’ e de ‘doutor’ veio crescendo nos meios urbanos e mesmo nos rústicos desde os começos do Império. Nos jornais, notícias e avisos sobre ‘Bacharéis formados’, ‘Doutores’ e até ‘Senhores Estudantes’, principiaram desde os primeiros anos do século XIX a anunciar o novo poder aristocrático que se levantava, envolvido nas suas sobrecasacas ou nas suas becas de seda preta, que nos bacharéis-ministros ou nos doutores-desembargadores, tornavam-se becas ‘ricamente bordadas’ e importadas do Oriente”. A procura inveterada do bacharel pela ascensão social é bem relatada por Gilberto Freyre, para quem até mesmo o bacharel pobre dava um jeito de adquirir status. Assim narra: “A ascensão social do bacharel pobre que, abandonado aos próprios recursos, não podia ostentar senão *croisés* ruços e fatos sovados, ou, então, sujeitar-se a indisciplinas de alfaiates pelos apelidos dos jornais; que não dispunha de protetores políticos para chegar à Câmara nem subir à diplomacia; que estudara ou se formara, às vezes, graças ao esforço heróico da mãe quitandeira ou do pai funileiro; a ascensão do bacharel assim, se fez, muitas vezes, pelo casamento com moça rica ou de família poderosa. Diz-se de alguns moços inteligentes, mas pobres ou simplesmente remediados, que não foi de outro jeito que chegaram a deputado às Cortes e a ministro do Império”. (*Sobrados e Mucambos*, p. 582-583)

⁸² O mesmo estudo esclarece que 48% dos bacharéis se empregaram no setor judicial, 6,8% no setor da educação, 16,4% no setor burocrático e 12,3% no setor legislativo. (FALCÃO NETO, Joaquim de Arruda. “Lawyers in Brazil: Ideals and Praxis”. In: *Journal of the Sociology of Law*. Londres: Academic Press, 1979. *Apud* Gizlene Neder, *Discurso jurídico e ordem burguesa no Brasil*, p. 99-100)

imediatos das camadas populares do campo e das cidades e o proselitismo acrítico dos profissionais da lei que, valendo-se de um intelectualismo alienígena, inspirados em princípios advindos da cultura inglesa, francesa ou alemã, ocultavam, sob o manto da neutralidade e da moderação política, a institucionalidade de um espaço marcado por privilégios econômicos e profundas desigualdades sociais. Percebe-se, deste modo, uma tradição advocatícia desvinculada de atitudes mais comprometidas com a vida cotidiana e com uma sociedade em constante transformação, ou seja, a tradição do bacharelismo juricista no Brasil foi, predominantemente, um espaço de manutenção e defesa de uma legalidade dissociada da sociedade concreta e das grandes massas populares.⁸³

Este marginalismo das elites políticas no Brasil, dos bacharéis juricistas, é muito bem demonstrado por OLIVEIRA VIANA. Para ele, as condições sociais do povo-massa (tradições populares, usos, costumes, modos de vivência) exercem uma influência deformadora sobre a execução das Cartas Políticas, “emprestadas” ou “outorgadas”, e constituem um fato ou dado de pura evidência científica, exprimindo uma verdade fundamental na vida das sociedades humanas. Porém, não pesam nem influem nas preocupações e nos julgamentos dos legisladores e constitucionalistas que desde a independência vêm construindo a armadura jurídico-política brasileira. Para estes legistas, nas palavras de OLIVEIRA VIANA, todo o mundo de usos, costumes, tradições e, conseqüentemente, de idéias, preconceitos e sentimentos do povo-massa - subjacente às vistosas estruturas políticas e constitucionais que eles estão a organizar desde 1934, desde 1891, desde 1824 – sem dúvida são fatos concretos, positivos e reais, mas que não merecem ser considerados nas suas cogitações de juristas e técnicos da lei, porque são fatos a serem tratados unicamente por sociólogos, etnógrafos e historiadores sociais, os quais têm convicção, e radicada, que todas estas realidades sociais podem ser eliminadas ou abolidas

⁸³ Antônio Carlos Wolkmer, *História do Direito no Brasil*, p. 98-103.

num repente: por uma lei, um código, uma Constituição, ou um golpe. Explica OLIVEIRA VIANA que “esta mentalidade ilógica e contraditória deriva das condições em que se vem processando a cultura das elites intelectuais e políticas e das peculiaridades da nossa formação mental”. Salienta, ainda, com um tom de ironia, que “no Brasil cultura significa expatriação intelectual”. Afirma que o brasileiro, enquanto é analfabeto, raciocina corretamente, utilizando o material de observações e experiências feitas sobre as coisas que estão ao redor dele e ao alcance dos seus sentidos,

e sempre revela em tudo este inalterável fundo de sensatez, que lhe vem da raça superior originária. Dêem-lhe, porém, instrução; façam-no aprender o francês; levem-no a ler a História dos Girondinos, de Lamartine, no original, e então já não é o mesmo. Fica homem de idéias adiantadas, cai numa espécie de êxtase e passa a peregrinar, em imaginação, por todos os grandes centros da civilização e do progresso. Se, acordando-o da hipnose, damos-lhe um safanão e desfechamos-lhe, à queima-roupa, uma pergunta concreta e precisa sobre as possibilidades da siderurgia no Brasil, ou sobre o valor seletivo do zebu na pecuária do Triângulo, ele nos olha atônito, num estado de imbecilização sonambúlica; ou então entra a dizer coisas disparatadas sobre rebanhos ingleses e australianos; ou desenvolve, um pouco confusamente, os primeiros capítulos de uma filosofia das aplicações do ferro na economia contemporânea. Sobre o nosso problema siderúrgico ou sobre o nosso problema pecuário, ele nada dirá, porque nada sabe, nem mesmo poderá saber, dado esse estado particular do seu espírito. (...) ... os homens da elite intelectual do Brasil, não só os que possuem preparação jurídica, como os que possuem preparação literária e científica - os chamados ‘homens de pensamento’ (doutrinadores, propagandistas, idealistas, publicistas, etc.) - podem ser, mui legitimamente, dentro da grande categoria dos ‘homens marginais’ (*marginal man*) da classificação de Park. (...) Como o tipo de Park - vivem todos eles entre duas ‘culturas’: uma - a do seu povo, que lhes forma o subconsciente coletivo; outra - a européia ou norte-americana, que lhes dá as idéias, as diretrizes do pensamento, os paradigmas constitucionais, os critérios do julgamento político. (...) Esta discordância entre o direito-lei e a realidade social (direito costume) é, com efeito, um traço dominante da história política dos povos latino-americanos. É um fato geral, que decorre do tradicional ‘marginalismo’ das suas elites políticas.⁸⁴

A distância entre o social e o político, as fragilidades da elite do país e as desigualdades sociais também são retratadas por AZEVEDO, para quem tais características da sociedade permaneceram na República. Conta ele que,

enquanto a unificação política se realizava pelo Império que centraliza a autoridade e desloca para a corte o eixo de gravitação da vida pública, o estado social permanece sem transformações sensíveis por toda a extensão do território. A mesma dispersão e descontinuidade de uma sociedade rarefeita, que se espairara

⁸⁴ Francisco José de Oliveira Viana, *Instituições políticas brasileiras*, v. II, p. 353-356.

irregularmente pelo país, fragmentada em núcleos à maneira de ilhotas de um vasto arquipélago, (...). A mesma disparidade entre a área da expansão social e a área da eficiência política, a que se referia Oliveira Viana, essa sorte de heterocronia que vinha desde o 1º século ‘entre a marcha territorial da sociedade e a marcha territorial do poder, essa sorte de discordância entre os dois perímetros, o social e o político, sendo que este é sempre incomparavelmente menor do que aquele’. E, devido a esse antagonismo do deserto e das distâncias, o mesmo desequilíbrio, se não um desequilíbrio crescente entre os homens do sertão e os do litoral, entre uma elite cultural educada à européia e capaz de elevar-se às alturas de um sistema político nascido na Inglaterra, e a massa da escravaria e das populações livres, mas rudes e incultas, difundidas e tresmalhadas pelos recessos mais profundos dos sertões ou perdidas no insulamento das chapadas. Neste estado social e político que se caracterizava pela inexistência de uma sociedade esclarecida e politicamente organizada e de que não podia sair um corpo eleitoral capaz e responsável, as elites, reduzidas em número e em qualidade, com algumas figuras de primeira grandeza, eram, como continuaram a ser na República, (...) uma frágil casca de refinamento aplicada sobre corpos geográficos enormes, ainda elementares ou caóticos; pequenas aristocracias cultivadas, mas cujo suporte humano não é senão um bloco primitivo, amorfo e mal talhado.⁸⁵

Pode-se perceber que a independência do Brasil ficou adstrita à esfera política, não modificando em nada a realidade sócio-econômica, que se conservou com as mesmas características do período colonial. A elite rural brasileira conduziu a independência do Brasil zelando para não perder suas regalias, concebidas notadamente pelo latifúndio e escravismo. Destarte, o processo de independência foi infundido de cima para baixo, com a preocupação de extinguir os desacordos existentes dentro da própria elite rural e, assim, manter a unidade nacional, apartando das suas preocupações e discussões a grande massa da população. Não se nega o grande valor da proclamação da independência, mas este fato histórico não provocou arrombos sociais no Brasil, pois a estrutura agrária continuou a mesma, a escravidão se manteve e a distribuição de renda continuou desigual.

O surgimento de diversas normas e a criação dos cursos jurídicos no país contribuíram efetivamente na construção de uma cultura jurídica nacional. Todavia, nem as leis e nem os bacharéis serviram para extinguir ou abrandar as injustiças sociais.

O bacharelismo no Brasil Império revelou a despreocupação das elites com as classes menos favorecidas, com o cotidiano e os inúmeros e variados problemas e

⁸⁵ Fernando de Azevedo, *A cultura brasileira*, p. 181-182.

dificuldades da grande massa da população, autorizando mesmo a adjetivação de bacharéis marginalizados da realidade social.

Estes bacharéis juristas, demasiadamente legalistas e eruditos, estavam muito mais preocupados em galgarem cargos públicos que lhes dariam *status* do que com as desigualdades sociais. Eram defensores de uma legalidade totalmente desvinculada da sociedade concreta e estavam absolutamente presos às elites agrárias e dependentes de seus interesses, ou seja, encontravam-se bem afastados das grandes massas populares excluídas e marginalizadas.

Assevera-se, derradeiramente, que os fatos e relatos históricos apontados autorizam a afirmação de que o bacharel jurista do Brasil Império, defensor ferrenho das elites agrárias, equipara-se, sem sombra de dúvidas, ao magistrado português do período colonial e sua relação com os interesses da Metrópole.

1.3 O bacharel-jurista do século XX e a proteção da burguesia agrária/industrial

Já se demonstrou alhures que a Constituição de 1824 representou e assegurou não só os interesses do Imperador, mas também “os interesses dos grandes proprietários de terras, dos senhores de engenho e dos latifundiários, que receberam o novo Direito como uma dádiva, sem qualquer sacrifício de sua parte para conquistá-lo”.⁸⁶ Com efeito, a grande massa da população praticamente não possuía direitos políticos, pois estes foram atribuídos às elites de acordo com o nível de renda. Destarte, desvinculava-se do

processo político quase a totalidade da população obreira do país, aqui compreendendo naturalmente os servos, os escravos, os caixeiros e outros.

⁸⁶ LUCAS, Fábio. *Conteúdo social nas Constituições brasileiras*. Belo Horizonte: UFMG, 1959, p. 54.

Igualmente, criou-se um complexo processo hierarquizado de eleições através de assembleias, que iam restringindo paulatinamente o círculo dos cidadãos participantes.⁸⁷

O desenvolvimento das idéias antiimperialistas teve início com a desagregação da economia agrária e com a perda de poder da elite latifundiária dominante, agora despojada da propriedade escravista. Além do abolicionismo, também a crise militar e a crise econômica foram fatores que contribuíram para a proclamação da República em 1889.

Para VIOTTI DA COSTA, “a abolição não é propriamente a causa da República, melhor seria dizer que ambas, Abolição e República, são sintomas de uma mesma realidade; ambas são repercussões, no nível institucional, de mudanças ocorridas na estrutura econômica do país que provocaram a destruição dos esquemas tradicionais”.⁸⁸

Conta AZEVEDO que

a abolição devastara e arruinara a grande propriedade, onde senhores e fazendeiros tinham montado, com o trabalho servil, as suas vastas culturas: o abandono de velhas propriedades agrícolas, a transmissão, por compra, à burguesia urbana ou ao patrimônio público, de palácios e vivendas aristocráticas no Sul e a decadência dos domínios senhoriais, mostram à evidência até que ponto atingira a desorganização trazida à economia agrária pela lei de 13 de maio que extinguiu o regime de escravidão.⁸⁹

⁸⁷ Antonio Celso Mendes, *Filosofia jurídica no Brasil*, p. 32.

⁸⁸ VIOTTI DA COSTA, Emília. *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. São Paulo: Lech, 1979, p. 297. Demonstrando que a campanha da abolição também teve seu lado demagógico, sustenta Joaquim Nabuco que “a abolição teria sido uma obra de outro alcance moral, se tivesse sido feita do altar, pregada do púlpito, prosseguida de geração em geração pelo clero e pelos educadores da consciência”. Todavia, assevera Nabuco que, “infelizmente, o espírito revolucionário teve que executar em poucos anos uma tarefa que havia sido desprezada durante um século”. Completa afirmando que a abolição parou “na supressão do cativo; seu triunfo podia ser erguido, e o foi, de acidentes políticos, até de revoluções, mas não de medidas sociais complementares em benefício dos libertados, nem de um grande impulso interior, de renovação da consciência pública, da expansão dos nobres instintos sopitados”. (*Minha Formação*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1963, p. 209-210)

⁸⁹ Fernando de Azevedo, *A cultura brasileira*, p. 185.

Substituiu-se o produto-chave (da cana-de-açúcar para o café)⁹⁰ e a Velha República, “corporificando os interesses do setor agrário-exportador, rompe com práticas de um feudalismo imperfeito e inacabado, aliado a um incipiente modo de produção escravagista. A Primeira República, em seus três decênios iniciais, veio representar a emergência da oligarquia cafeeira e de um republicanismo legal, subordinado e ajustado às condições político-sociais dos empresários do café”. Embora se sustentava na aparência de um discurso constitucional e acentuando o povo como detentor único do poder político, na realidade o legalismo federalista erguia-se como suporte formalizador de uma ordem sócio-econômica que beneficiava somente segmentos oligárquicos regionais.⁹¹

Segundo AZEVEDO,

a descentralização levada ao extremo travou a obra de reorganização nacional e, promovendo a substituição de partidos nacionais por partidos locais e a formação de verdadeiras oligarquias, semelhantes a essas ‘patriarquias aristocráticas’ do Império (...), permitiu a monopolização do poder político pelos partidos regionais dominantes, dirigidos pelas grandes famílias.⁹²

WOLKMER explica que

a estrutura social sofreu substanciais modificações, na medida em que se dava a decadência do suporte escravocrata e a ascensão de uma ainda pequena burguesia urbana, que, sem apoiar-se no mercado interno, valia-se de uma economia agroexportadora. Em decorrência, o liberalismo político antidemocrático não só beneficiaria os intentos dos grupos oligárquicos hegemônicos, como, sobretudo, asseguraria que a facção dominante da burguesia agrária detivesse poder exclusivo até fins da década de 20, sem o incômodo aparecimento de forças contrárias.⁹³

⁹⁰ Explica Antonio Carlos Mazzeo que o cultivo do café teve início em 1830 e se constituiu, num primeiro momento, na sedimentação do Império e, num segundo momento, em fator de sua destruição. Para ele, “a diferença, e esse é o elemento principal do novo momento histórico que o café representa, é que os capitais gerados no país não mais refluem à metrópole portuguesa, sendo então mais amplamente investidos na produção cafeeira. Já em 1839, a produção cafeeira brasileira era a maior do mundo. Juntamente com o Estado nacional, estruturava-se uma economia nacional que, a cada passo, tornava-se mais dinamizada e moderna. (...) No entanto, à medida que o café se expandia, os outros produtos decaíam ou estagnavam. A participação de outros produtos na composição das exportações baixaram fortemente. Esse é o período em que impera soberana a produção do café. Estradas de ferro serão implantadas e o beneficiamento do café será, progressivamente, mecanizado. Esses elementos constituirão fatores essenciais para a própria desagregação da estrutura escravista”. (*Burguesia e capitalismo no Brasil*, p. 23-24)

⁹¹ Antonio Carlos Wolkmer, *História do Direito no Brasil*, p. 109.

⁹² Fernando de Azevedo, *A cultura brasileira*, p. 187.

⁹³ Antonio Carlos Wolkmer, *História do Direito no Brasil*, p. 109-110.

Neste sentido também a lição de AZEVEDO, para quem “o poder político, antigamente real e aristocrata, não se tornou popular senão teoricamente, continuando associados, na realidade, o velho poderio econômico e o novo poder político”. Ressalta, ainda, que

a nova elite que se constituía, extraída da burguesia urbana, formada, em geral, de doutores, médicos, engenheiros e, sobretudo, advogados, tinha de procurar, como procurou, um de seus pontos de apoio na aristocracia territorial que, em São Paulo, se reerguia com as grandes lavouras capitalizadas, dirigidas por fazendeiros e cultivadas por legiões de colonos (...).⁹⁴

Feita a transição para um governo civil – com a eleição de Prudente de Moraes, em 1894 – conta MAZZEO que a

burguesia agrária, plenamente dona do poder, apenas eliminará o bonapartismo, mantendo, no entanto, através de eleições manipuladas e fraudulentas, o alijamento das massas populares da vida nacional, confirmando, desse modo, a autocracia e o prussianismo colonial do Estado e do capitalismo brasileiros, pelos 41 anos da República Velha.⁹⁵

Assim como a Constituição de 1824, a Constituição da República de 1891 também estava imbuída de um individualismo liberal-conservador, expressando formas de governabilidade e de representação sem nenhum vínculo com a vontade e com a participação popular e afastando das regras do jogo as massas rurais e urbanas. A ausência de uma política mais democratizante na Carta Magna de 1891 evidenciou que ainda prevalecia a tradicional economia de fundo agrário e que o latifundiário ainda possuía meios para assegurar a continuidade de sua dominação no campo. Conseqüência disso foi o controle político-econômico das oligarquias agroexportadoras durante o período compreendido entre a proclamação da independência do país e o fim da Velha República, pois, enquanto parcelas

⁹⁴ Fernando de Azevedo, *A cultura brasileira*, p. 186, grifo nosso.

⁹⁵ Antonio Carlos Mazzeo, *Burguesia e capitalismo no Brasil*, p. 26.

detentoras do poder, acabavam impondo seus próprios interesses e moldavam a dinâmica do Direito Público.⁹⁶

É certo que a primeira Carta republicana consolidou um conjunto de conteúdos doutrinários mais ou menos coerentes. Vinha, como tinha sido o caso da Carta de 1824, de uma equivalente euforia: era como se só agora o Estado brasileiro passasse a existir. Euforia pomposamente verbalizada nos discursos e nos debates, pois os estilos da época ajudavam a enfatizar o sentimento, que todos tinham, de quão decisivo era o trabalho de reorganizar a nação. No entanto, a Constituição, “em suas raízes, correspondia mais a um propósito da camada dominante do que a uma aspiração, mesmo implícita, do povo”. Com efeito, a Constituição de 1891, em sua estrutura, foi cópia do modelo norte-americano e representou, pois, o desligamento da cúpula em relação aos cernes populares, verificando-se “a falta de raízes ‘sociais’ na obra constituinte, e de sentido ‘popular’ na implantação da república”.⁹⁷

Rui Barbosa foi um dos grandes pensadores e realizadores da Constituição de 1891, tendo vindo dele a influência para se copiar o texto constitucional estadunidense. Sobre Rui Barbosa, conta OLIVEIRA VIANA que

pela sua mentalidade anglo-saxônia e pela condição especial da sua posição no plano do tempo - isto é, pela sua condição de homem que pertencia a duas épocas, colocado entre o Império e a República, participando de uma e de outra, sendo homem de formação monárquica e homem de ideologia liberal - Rui foi um ‘marginal’ típico no sentido culturalógico da expressão. Pela sua metodologia clássica, pode ser tomado também como padrão dos juristas de ambos os períodos - como um modelo dos juristas do Império e dos juristas da República. (...) Expressão demonstrativa do ‘marginalismo’ intelectual e jurídico de Rui é, na sua enorme biblioteca - de um lado, a copiosa abundância de livros estrangeiros, franceses, ingleses, norte-americanos e italianos (...); de outro, a relativa insignificância da sua ‘brasileira’. Fora da literatura propriamente jurídica e parlamentar o Brasil lhe interessava pouco como povo - isto é, como civilização, como psicologia coletiva, como estrutura. Em boa verdade, nunca o estudou. Este estudo, aliás, não traria nenhum auxílio aos meus árduos labores de construtor constitucional e exegeta de códigos jurídicos. É que, para ele, o direito era (...) uma tecnologia, e não uma ciência social. O que lhe importava era o texto legal e o seu confronto com outros textos legais; era a exegese e a doutrina dos outros códigos estrangeiros.⁹⁸

⁹⁶ Antonio Carlos Wolkmer, *História do Direito no Brasil*, p. 110.

⁹⁷ Nelson Nogueira Saldanha, *História das idéias políticas no Brasil*, p. 253-254.

⁹⁸ Francisco José de Oliveira Viana, *Instituições políticas brasileiras*, p. 370. Não se pode olvidar, contudo, das virtudes de Rui Barbosa. Em contraposição às palavras de Oliveira Viana, merece transcrição a opinião de Mário Brockmann Machado, que relata sucintamente sua história: “Rui Barbosa foi, sem dúvida, um dos mais

Sobre a necessidade de alteração do texto constitucional de 1891, bradava

AMADO que

a quase totalidade das opiniões ponderáveis no Brasil está convencida de que se devem corrigir os ‘defeitos’ da Constituição de 24 de fevereiro, tornando-a mais capaz de corresponder às realidades do Brasil. Do ponto de vista eleitoral, salvo um ou outro sabido ‘que perdeu a fé no sistema representativo’, a opinião dominante reclama a ‘verdade’ do voto, a expurgação do sufrágio da fraude e da corrupção dominantes. Já vimos que o voto pode ser perfeito, dado em condições materiais perfeitas, livre, garantido, apurado honestamente (...).⁹⁹

O Brasil na primeira década do século XX é bem relatado por ROMERO, que em dezembro de 1910 afirmava que “nada seria mais fácil do que indagar dos principais culpados do estado horroroso a que chegaram as causas políticas no Brasil e descansar sobre eles os

importantes personagens da História do Brasil. Rui era dotado não apenas de inteligência privilegiada, mas também de grande capacidade de trabalho. Essas duas características permitiram-lhe deixar marcas profundas em várias áreas de atividade profissional: no campo do direito - seja como advogado, seja como jurista -, do jornalismo, da diplomacia e da política. Foi deputado, senador, ministro e candidato à Presidência de República em duas ocasiões, tendo realizado campanhas memoráveis. Seu comportamento sempre revelou sólidos princípios éticos e grande independência política. Participou de todas as grandes questões de sua época, entre as quais a Campanha Abolicionista, a defesa da Federação, a própria fundação da República, e a Campanha Civilista. Mesmo admirando a cultura francesa, como todos os intelectuais de sua época, Rui conhecia também a fundo o pensamento político constitucional anglo-americano, que, por seu intermédio, tanto influenciou a nossa primeira Constituição republicana. Era um liberal, e foi sempre um defensor incansável de todas as liberdades. Orador imbatível e estudioso da língua portuguesa, foi presidente da Academia Brasileira de Letras em substituição ao grande Machado de Assis. Sua produção intelectual é vastíssima. Basta dizer que a Fundação já publicou mais de 137 tomos de suas obras completas, e ainda temos material para novas edições. Rui representou o Brasil com brilhantismo na Segunda Conferência Internacional da Paz, em Haia e, já no final de sua vida, foi eleito Juiz da Corte Internacional de Haia, um cargo de enorme prestígio. Em suma, Rui foi um cidadão exemplar, e ainda hoje sua memória é fonte de inspiração para um grande número de brasileiros” (MACHADO, Mário Brockmann. *Rui Barbosa*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa. Disponível em <http://www.casaruibarbosa.gov.br/>, acesso em 04/11/2006).

⁹⁹ AMADO, Gilberto. *Eleição e representação*. Brasília: Senado Federal, 1999, p. 131. Afirma o mesmo autor, claramente indignado com a realidade da época: “Que adianta que o voto seja uma realidade, isto é, seja dado por um eleitor, isto é, por um indivíduo que vem do interior ou da sua casa na cidade até o edifício onde se processa a eleição e aí deposita o seu envelope na urna — se entre esse voto e o candidato que o recebe não há vínculo político algum, nenhuma relação de idéias, ou de interesse, exprimindo apenas um favor independente de qualquer pensamento ou sentimento que corresponda aos negócios públicos? Que adianta que o eleitor ‘conheça’ o candidato em que vota, o aprecie, o admire mesmo, já lhe tenha ouvido discursos, lido artigos, admirado sua administração em qualquer cargo público, se esse voto é apenas uma espécie de presente, um cesto de laranjas, um cacho de bananas, um peru ao ‘compadre’ da vila no domingo ou dia de feira, sem que haja nele, nesse voto, nenhum sentido político, nenhuma direção ou intenção ideal, nenhuma significação enfim que se relacione, de longe ao menos, com qualquer coisa que seja o bem da pátria, o interesse nacional, certas idéias, certos problemas, certos pontos de vista, diferentes de outras idéias, de outros problemas, de outros pontos de vista, que devem existir, e que é útil que existam entre os homens encarregados de representar o país? As pessoas que acreditam que o voto verdadeiro, o voto apurado realmente, o voto reconhecido corretamente - só por isso acarreta a integração do país no regime democrático - naturalmente são privadas do dom do raciocínio, ignoram tudo que seja sistema representativo, democracia, governo popular, etc.”. (Gilberto Amado, *Eleição e representação*, p. 132)

golpes irritados da crítica”. E as narrações de ROMERO efetivamente merecem atenção, eis que pautadas pela valorização da investigação sociológica com o objetivo de conhecer a realidade nacional. Afirma ele ser um fato claro e evidentíssimo, por todos reconhecido e proclamado, que as três classes que tinham mais de perto dirigido a vida mental e pública do povo brasileiro (os políticos, os jornalistas e os literatos) levaram-na a um tal grau de confusão, pessimismo e desânimo, que nem eles mesmos tomavam mais pé no meio dos desatinos que acumularam. Para ROMERO, nunca se viu tanta desordem forrada de tanta filáucia, pois só se ouviam pragas e esconjuros, apontavam-se panacéias capazes de curar as fundas chagas da nação, surgiam de todos os lados profetas e guias, com suas bandeiras de improvisados estadistas e salvadores de povos. As causas financeiras e políticas eram invocadas para a explicação dos males, que avultavam cada vez mais. A título de exemplo, lembra ROMERO alguns argumentos utilizados para justificar os males, dentre eles o câmbio, a hiperprodução do café, as especulações dos bancos estrangeiros, a queda da Monarquia, o militarismo, o regime presidencial, os despotismos oligárquicos dos estados, os gastos supérfluos dos governos, os desfalques nas repartições públicas, a pluralidade das magistraturas, os impostos interestaduais, a falsidade das eleições, os defeituosos programas e métodos do ensino público, a falta de confiança no novo regime, a revolta da Armada, a do Rio Grande, a de Canudos. Todavia, adverte ROMERO ser evidente que não passam de sintomas e efeitos de uma causa superior que se não tem querido ver ou se não tem tido a precisa coragem para assinalar ao povo, ao seu governo, às suas classes dirigentes, para que mudem de rumo e tratem resolutamente, se for possível, de arrancar as raízes do mal. Entende o autor que se a lista das falsas causas é enorme, a dos falsos remédios não é menor. Enumera, por conseguinte, os antídotos utilizados simultânea ou sucessivamente: bolsa do café ou monopólio das vendas pelo estado, criação de bancos de crédito agrícola, supressão dos impostos interestaduais, unificação da magistratura, reforma do ensino, reforma da

Constituição Federal, restauração da monarquia e até a ditadura militar, reclamada em altas vozes das colunas de vários jornais e até da tribuna do Congresso Federal. Lembra ROMERO que “houve até político, literato, jornalista, tido na conta de grande sabedor, que, com todo o desembaraço, nos aconselhou a renúncia da independência e a submissão ao protetorado dos Estados Unidos”. Contudo, entende ROMERO que tais medidas não passam “de paliativos mais ou menos ineficazes para solver as dificuldades do presente e preparar o caminho do futuro”, constituindo-se algumas em manifestos erros, passos em falso por estreitos atalhos. Enfatiza, então, a necessidade de enfrentar a situação nacional como ela é, em si mesma, no seu caráter, na sua índole, na sua estrutura interna, na substância íntima de seu ser, na trama fundamental da sua organização, nos seus elementos formativos, na essência intrínseca que a constitui. Segundo ROMERO, desse desconhecimento da realidade do povo brasileiro, a que ele chama de “falha inicial”, atribuindo-a especialmente à classe “que se diz dirigente e nada de fato dirige”, surgem conseqüências que se constituem em “fontes de grandes males e de cruéis desenganos para a Nação inteira”, as quais enumera:

1ª não se ver a antinomia profunda entre o estado real do país, quase todo ainda inculto e mergulhado no maior atraso, e o tempo presente, época do carvão de pedra, do vapor, da eletricidade, da grande agricultura, da grande indústria, da concorrência universal, da grande oficina de trabalho e produção mecânica por aparelhos de todo gênero; época de vertiginoso movimento que não espera pelos retardatários; – 2ª não se reparar em a não menor antinomia que lavra entre o povo quase inteiro e uma pequena elite de intelectuais, como eles próprios se apelidam, cheios de todas as vacuidades, de todas as fumaças e pretensões de grandeza, que a semicultura sói sempre inspirar; – 3ª não se levar em conta a ainda menos iniludível antinomia existente entre essa mesma elite de nossos diretores, políticos, jornalistas e literatos, e os seus colegas entre os povos verdadeiramente cultos; por que estes tais são realmente a floração de velhas e aperfeiçoadas civilizações e os nossos não passam de superfetações, de arremedos do estrangeiro, sem base séria no meio que os cerca; – 4ª a ilusão, oriunda das três falhas notadas, de possuímos as mesmas qualidades, os mesmos predicados dos povos que supomos poder imitar e que, para os igualar ou sobrepujar, não é mais preciso que copiar-lhes as leis, as constituições, os planos de governo e está tudo feito; – 5ª o amargo pessimismo, a turbulenta gritaria de que se apoderam todos, quando, falhos os seus cálculos, e não poderiam deixar de falhar, vêem que não adiantaram um passo e a desordem moral é cada vez maior; – 6ª finalmente, a pior conseqüência de tudo isto, a teima de julgar política, e sanável por meios políticos, uma questão orgânica, étnica, de psicologia popular, uma questão profundamente, essencialmente, unicamente da estrutura social do povo.¹⁰⁰

¹⁰⁰ ROMERO, Sílvio. *O Brasil social e outros estudos sociológicos*. Brasília: Senado Federal, 2001, p. 105-109.

Financiada principalmente pela exportação de café, a economia brasileira cresce e se mantém até a crise mundial de 1929,¹⁰¹ que no Brasil se manifestou em decorrência da enorme baixa do preço do café no mercado mundial.

No bojo desse reordenamento geral do modo de produção capitalista eclode a Revolução de 1930, cujo real caráter, então, é um arranjo entre as facções burguesas para a divisão do poder político e econômico. (...) De fato, 1930 é o grande passo da burguesia brasileira rumo à adequação da estrutura produtiva, que o processo acumulador dos períodos anteriores proporcionou.¹⁰²

Em 1934 surge uma nova Constituição da República, consequência da Revolução de 1930, refletindo um momento de mudanças econômicas. Para LUCAS,

essa legislação elaborada pelos proprietários realiza o jogo tático destes, pois agrada o trabalhador sem dar-lhe a participação que lhe deveria caber na riqueza e na fortuna nacional. (...) A conclusão a que chegamos é que em 1934 tivemos uma grande reforma da fachada, renovação integral da pintura, embora a estrutura do prédio permanecesse inabalável.¹⁰³

Não se pode negar que a Carta de 1934 foi de grande importância e o debate a seu respeito arregimentou os juristas e os políticos: àquelas alturas, enriquecera-se a tradição de estudos políticos no país.¹⁰⁴ A Constituição trazia algumas modificações dignas de nota na montagem das competências, e continha, por força da influência da constituição alemã de

¹⁰¹ Nelson Nogueira Saldanha comenta a crise de 1929 da seguinte maneira: “Geralmente se menciona, na virada da terceira para a quarta década do século, a célebre ‘crise’ de 1929: uma depressão no movimento monetário do capitalismo, particularmente revelado no jogo da bolsa de Nova Iorque, depressão ligada ao excesso de produção e com repercussões por todos os quadrantes do mundo por onde se entendiam as teias do comércio. A essas repercussões se ligam o sistema de Keynes, a política intervencionista de Roosevelt – advinda e caracterizada em meio a um crescente e por muito tempo discutido intervencionismo estatal – e outras coisas mais, na ordem interna e na externa. Nesta se situaria a crise nos negócios exteriores dos países economicamente dependentes, como o Brasil, que vivia, em parte, de fornecimentos de café”. (*História das idéias políticas no Brasil*, p. 289)

¹⁰² Antonio Carlos Mazzeo, *Burguesia e capitalismo no Brasil*, p. 32. A esse respeito, explica Argemiro J. Brum: “Contudo, a Revolução de 1930, embora trouxesse mudanças significativas e abrisse uma nova fase na evolução histórica brasileira, foi um movimento liderado por políticos tradicionais, de orientação liberal, contando com a adesão dos setores de vanguarda da sociedade. Uma parcela da elite, mais uma vez, antecipou-se: ‘Façamos nós a Revolução, antes que o povo a faça.’, escreveu o então presidente de Minas Gerais, Antônio Carlos de Andrada, numa carta de apoio a Getúlio Vargas.” (*Desenvolvimento econômico brasileiro*. 22ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 183)

¹⁰³ Fábio Lucas, *Conteúdo social nas Constituições brasileiras*, p. 67-71.

¹⁰⁴ Defende Rômulo André Alegretti de Oliveira que “a Constituição Federal de 1934 representa um referencial histórico da educação brasileira, pois foi o primeiro texto constitucional a dispor sobre o direito à educação (...)”. Salienta, ainda, que “esse texto, terminologicamente, não mais tratou de *instrução* ou *ensino*, mas expressamente dispôs sobre *educação*”. (*Ensino jurídico no Brasil: qualidade e risco*. Passo Fundo: UPF, 2003, p. 80)

1919 (chamada de Weimar), expressivos traços social-democráticos, incluindo importantes dispositivos que interferiam na ordem econômica e na vida do trabalho e que punham o Estado como que a serviço de uma composição de interesses de classe. Na Câmara dos Deputados, por exemplo, metade dos seus membros era eleita por sufrágio universal e a outra metade por representação profissional (art. 23). Porém, como texto, foi uma arquitetura inaplicada e, como fase histórica, um parêntese no curso das mutações que ocorriam com o Brasil: “por trás do pano, os donos da situação continuavam tramando, e o processo continuava. Era um processo complicado, pois o movimento getulista, que ao lutar contra o governo anterior se achava ao lado das esquerdas, agora somente sob pressão dava uma constituição ao país, e seguiria um caminho inteiramente próprio”.¹⁰⁵

Sobre a inspiração em textos legais estrangeiros, conta FERNANDES que a evolução política do Brasil apresenta certas constantes dinâmicas e uma delas, talvez a mais característica, se mostra na tendência a assimilar modelos de organização da ordem legal elaborados nos países politicamente mais adiantados. Essa tendência, explica FERNANDES, “constitui uma herança necessária das condições coloniais de formação do povo brasileiro”, o que foi “inevitável durante todo o período colonial e na curta fase de equiparação a Portugal” e que também acabou se impondo por outras razões “no decorrer do Império e da República”.¹⁰⁶

Em 10 de novembro de 1937 um golpe de Estado liquidou o Legislativo e uma Constituição, feita por Francisco de Campos, foi imposta à nação.¹⁰⁷ Foi um trauma político que quase ninguém previu.

¹⁰⁵ Nelson Nogueira Saldanha, *História das idéias políticas no Brasil*, p. 292-293.

¹⁰⁶ FERNANDES, Florestan. *Mudanças sociais no Brasil*. São Paulo: Difel, 1974, p. 95.

¹⁰⁷ Segundo Francisco Campos, “o novo Estado brasileiro resultou de um imperativo de salvação nacional. Como acentuou o chefe do governo, no manifesto de 10 de novembro, quando as exigências do momento histórico e as solicitações do interesse coletivo reclamam imperiosamente a adoção de medidas que afetam os pressupostos e convenções do regime, incumbe ao homem do Estado o dever de tomar uma decisão excepcional, de profundos efeitos na vida do País, acima das deliberações ordinárias da atividade governamental, assumindo as responsabilidades inerentes à alta função que lhe foi delegada pela confiança pública. Identificado com o destino da Pátria, que salvou em horas de extremo perigo e engrandeceu no maior dos seus governos, o Sr. Getúlio

A constituição de 37 foi imposta ao país sem consulta, a pretexto de ‘aperfeiçoar’ as instituições, de conjurar o ‘perigo comunista’ e de ‘realizar a república’: na verdade eliminou a vida partidária e instaurou um personalismo despótico, montado numa burocracia formidável. (...) O que havia de republicismo e de democracia, no país, ficou reduzido a pedestal para um superpresidencialismo, cercado de ‘eminências pardas’ e de oligarquias oscilantes, órgãos novos, siglas (...), invenções terminológicas e experiências administrativas concentradas em torno da hegemonia do Executivo.¹⁰⁸

A Constituição de 1937

instituiu o autoritarismo corporativista do Estado Novo e implantou uma ditadura do Executivo (todos os poderes concentrados nas mãos do presidente da República), que se permitia legislar por decretos-leis e reduzir arbitrariamente a função do Congresso Nacional, bem como dirigir a economia do país, intervir nas organizações sociais, partidárias e representativas, além de restringir a prática efetiva e plena dos direitos dos cidadãos.¹⁰⁹

Para exemplificar o superpresidencialismo instaurado com a Carta de 1937, vale salientar que o Poder Legislativo nela previsto dividia-se em uma Câmara dos Deputados, composta de pessoas eleitas pelo voto indireto, e num Conselho Federal, constituído de representantes dos Estados nomeados pelo Presidente da República.

A idéia de “povo” começou a tomar mais nitidez ou mais espessura no Brasil, notadamente por ocasião da guerra de 1939-1945, quando o país foi obrigado a dar oficialmente mais importância a coisas como “opinião nacional”, “contingentes populares” etc.. Também não se pode olvidar que a diretriz da segunda guerra mundial, voltada contra

Vargas, quando se impôs aquela decisão, não faltou ao dever de tomá-la, enfrentando as responsabilidades, mas também revestindo-se da glória de realizar a grande reforma que, pela primeira vez, integra o País no senso das suas realizações e no quadro das suas forças criadoras. A sua figura passa, então, do plano em que se define o valor dos estadistas pelos atos normais de política e administração, para o relevo histórico de fundador do regime e guia da nacionalidade. O povo, que o aclamou e por ele combateu, viu-o crescer, dia a dia, na sua confiança e na sua admiração, tornando-se o centro de convergência dos anseios gerais e o intérprete das inspirações cívicas que se reuniam para a reconstrução da República. A marca dos predestinados e a estirpe dos condutores providenciais afirmaram-se definitivamente no homem que satisfaz às necessidades fundamentais da vida pública, criando um novo Estado, no propósito de um Brasil novo. Esclarecida e edificada pelas vicissitudes dos últimos tempos e pela grave lição do mundo contemporâneo, a opinião já se convencera de que nos velhos moldes e através das antiquadas fórmulas institucionais seria impossível assegurar a existência e o progresso da nação, em face das terríveis forças contra ela desencadeadas. As experiências impostas pelo fetichismo das teorizações obsoletas custaram tão caro à nossa terra e à nossa gente, que por elas se firmou o consenso de que, sem a reforma corajosa e salvadora, agora, felizmente, executada, mais cedo ou mais tarde, teria de sucumbir a maravilhosa resistência do organismo nacional”. (*O Estado nacional*. Brasília: Senado Federal, 2001, p. 39-40)

¹⁰⁸ Nelson Nogueira Saldanha, *História das idéias políticas no Brasil*, p. 293.

¹⁰⁹ Antonio Carlos Wolkmer, *História do Direito no Brasil*, p. 113-114.

países totalitaristas e em prol, ao menos nominalmente, da democracia, punha perante a consciência nacional o problema da situação do Brasil em relação ao ideal democrático. A imprensa, que sempre se apresentou dominada pelo governismo, começava a se impor inquestionavelmente como parte da vida nacional, e o homem comum se habilitava a dispor do jornal para alimentar, quando nada, seus resmungos e suas dúvidas. “Se as agitações anteriores a 1930 foram meras escaramuças *démodées*, se o golpe de 1937 fora uma ousadia bem-sucedida, agora as decisões mundiais iam impondo ao Brasil um reexame severo de sua situação: brigar contra ditaduras pedia que se começasse combatendo a própria”. É certo que o Brasil da época ainda não tinha bastante “consciência política” e a “opinião” nacional não tinha essa convicção histórica, mas esta começou a motivar os reclamos dos mais esclarecidos. O povo ainda era uma entidade rarefeita, e a compreensão das verdadeiras conveniências nacionais, com suas implicações, estava bem longe de se obter.¹¹⁰

O período que compreende 1937 a 1945 é um momento bastante positivo para a economia nacional em vários aspectos, merecendo destaque a aceleração do progresso industrial e modernizador. Na seara política, a oposição à ditadura de Vargas se reforça com a derrota na guerra mundial das forças nazi-fascistas em 1945. A própria burguesia, que durante quinze anos apoiou o governo bonapartista de Vargas, já não via por que continuar sendo representada pelo ditador, pois já se encontrava consolidada política e economicamente e podia, agora, assumir de fato o comando do Estado. Assim, em fevereiro de 1945, por um ato adicional, Vargas convoca eleições presidenciais e a Assembléia Nacional Constituinte.¹¹¹

O que singulariza a burguesia industrial no Brasil, segundo IANNI, “é que sua hegemonia está repartida com outras facções da burguesia e se apóia, deliberadamente, em composições sucessivas com o proletariado, em conjunto ou em suas facções”. Para IANNI, a burguesia industrial foi gerada no bojo das crises do capitalismo mundial, pois a

¹¹⁰ Nelson Nogueira Saldanha, *História das idéias políticas no Brasil*, p. 309-311.

¹¹¹ Antonio Carlos Mazzeo, *Burguesia e capitalismo no Brasil*, p. 36-37.

“industrialização no Brasil inicia-se, expande-se ou acelera-se, em consonância com as comoções mais notáveis do sistema econômico mundial, destacando-se as guerras de 1914-18, 1939-45, a crise de 1929, ou seja, o esfacelamento e a recomposição de sistemas coloniais”.¹¹²

Pondera SALDANHA que “o país, representado naquela Assembléia (convocada por Vargas em 1945), viveu momentos muito importantes como experiência histórica”. Para ele, o aspecto mais dramático do debate sobre a Constituição correspondeu ao problema da defesa dos interesses nacionais contra a solércia dos trustes, celeuma que resumava permanentemente e implicava inclusive atitudes e lutas ocorridas fora do recinto da Assembléia. Havia, com efeito, segundo SALDANHA,

representantes piamente fiéis aos monopólios, ligados às grandes companhias estrangeiras – a Light entre todas –, e dispostos a defender a liberdade e a propriedade em termos muito gerais; mas apenas em termos muito gerais, evitando toda defesa da propriedade nacional que envolvesse atrito com o capital estrangeiro. Como maioria, a constituinte estava longe de tender ao nacionalismo ou ao socialismo: do ponto de vista sociológico, é licito vê-la como um parlamento conservador e povoado de defensores do latifúndio. De resto, os assessores norte-americanos velavam, e (senhores das técnicas de *lobbying*) pressionavam redações e votações (...).¹¹³

Surge, então, a nova Constituição de 1946, restabelecendo a democracia formal representativa, a independência aparente dos poderes, a autonomia relativa das unidades federativas e a garantia dos direitos civis fundamentais.¹¹⁴

Em que pesem tais características formais da Constituição de 1946, alerta MAZZEO que novamente as classes possuidoras brasileiras recorreram ao expediente de “mudar para manter o que aí está”. O que ficou conhecido como ‘redemocratização’ foi, na verdade, o primeiro momento histórico nacional, onde se viveu, por algum tempo, dentro de algo próximo a uma democracia burguesa clássica”. Explica MAZZEO que o movimento sindical, por exemplo, era e continuaria sendo regido pelas leis da CLT, de inspiração fascista,

¹¹² IANNI, Octávio. *Estado e capitalismo*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S/A, 1965, p. 119.

¹¹³ Nelson Nogueira Saldanha, *História das idéias políticas no Brasil*, p. 314-315.

¹¹⁴ Antonio Carlos Wolkmer, *História do Direito no Brasil*, p. 114.

o que punha sob suspeita as intenções democráticas da burguesia brasileira, maioria absoluta na composição de classe do parlamento constituinte. Sustenta, ainda, que “a configuração da legalidade burguesa e não da democracia plena está no fato de que a própria ‘redemocratização’ não rompe com a autocracia burguesa”. Para o autor,

articulada pela habilidade histórica dos políticos burgueses, a ‘redemocratização’ realizou-se ‘pelo alto’, cooptando os setores populares, que se organizavam em grupos políticos, incipientes. Uma vez estruturada a transição e a legitimação desse processo, novamente as organizações populares seriam postas à margem, como ocorreu com a cassação do PCB e de sua bancada. O mais revelador dessa legalidade burguesa está na manutenção das formas de controle sindicais que permaneceram ao sabor dos mecanismos de repressão e da CLT, mantendo as condições para o achatamento salarial, elemento presente e de fundo na estrutura econômica nacional”. (...) Essa legalidade burguesa nada mais é do que o próprio liberalismo amputado e às avessas, com origem na sociedade colonial, lógica e historicamente reelaborado sem, no entanto, perder o ranço autocrático, típico de uma burguesia débil que nasceu, cresceu e se multiplicou na esteira da contra-revolução permanente.¹¹⁵

Nas lições de SALDANHA, o arcabouço das condições concretas se fazia cada vez mais complexo. A existência de coletividades urbanas se impunha compactamente, e dentro delas um contingente operário crescia em extensão, em necessidades e em pretensões. É um fato, também, que a inflação começou a engrossar durante o Governo Dutra, que durou de 1946 a 1951. Governo que representou a hegemonia do PSD e do latifúndio, com seu conservadorismo ardiloso, mas também que foi o tempo do agravamento da decadência do “patriciado rural”, caracterizada pela dificuldade dos chamados coronéis em manter sua força eleitoral diante de circunstâncias sócio-culturais cambiantes, situação que existia desde 1930, mas que agora aparecia mais acentuada e mais perceptível, ou pelo acúmulo de condições novas (vida urbana mais intensa), ou pela nova ênfase que o fim da guerra trouxera para os termos do debate democrático. A posição ideal para o conservadorismo latifundiarista consistirá, desde então, em ignorar o debate, em negar-lhe os próprios fundamentos, ou então em trazer à baila pseudoproblemas que lancem fumo sobre o que se ia discutir.¹¹⁶

¹¹⁵ Antonio Carlos Mazzeo, *Burguesia e capitalismo no Brasil*, p. 37-38.

¹¹⁶ Nelson Nogueira Saldanha, *História das idéias políticas no Brasil*, p. 317.

O desenvolvimento das atividades industriais constitui um fenômeno que atravessa os governos posteriores ao ano de 1946, mas as insatisfações, complicações e contradições aumentam no Brasil, consolidando-se a camada dominante em seus entesouramentos econômicos e em suas atitudes interessadas.¹¹⁷

O golpe de abril de 1964 anunciou o direcionamento político e econômico pretendido pela burguesia, confirmando sua tendência tradicionalmente reacionária. A perspectiva de maior participação popular nas decisões políticas, surgida com as reformas janguistas, bastou para que a burguesia brasileira recorresse a seu expediente historicamente aprovado. A saída mais uma vez foi o bonapartismo, agora através do exército, também tradicionalmente golpista e vinculado aos donos do poder, chamado pela burguesia para assumir a “pacificação” política do país. Novamente a burguesia brasileira cederia seu poder econômico (para o capital internacional) para manter o poder político.¹¹⁸

Na década de 60, as diretrizes que alimentaram o Direito Público “foram geradas pelas cartas constitucionais centralizadoras, arbitrarias e antidemocráticas (1967 e 1969), cuja particularidade foi reproduzir a aliança conservadora da burguesia agrária/industrial com parcelas emergentes de uma tecnoburocracia civil e militar”.¹¹⁹

¹¹⁷ Nelson Nogueira Saldanha, *História das idéias políticas no Brasil*, p. 317-318.

¹¹⁸ Antonio Carlos Mazzeo, *Burguesia e capitalismo no Brasil*, p. 47. Francisco Correa Weffort ensina que “com o populismo nacionalista chegou ao fim a revolução democrática iniciada nos anos 30 e contida desde aquela época entre os limites contraditórios de promover a participação popular e de assegurar o poder burguês. Nos últimos anos do governo Goulart, esta contradição básica aproximava-se perigosamente de uma explosão. Embora desordenadamente, o crescimento da participação popular ameaçava atingir nos anos de 1962 e 1963 as próprias bases do poder com a s greves operárias, as invasões de propriedades agrárias e os primeiros sinais de insubordinação nas Forças Armadas. Os grupos dominantes têm uma resposta clássica para situações deste tipo e ela aplicou-se ao caso brasileiro: se a democracia ameaça o poder, elimine-se a democracia.” (*O populismo na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978, p. 42)

¹¹⁹ Antonio Carlos Wolkmer, *História do Direito no Brasil*, p. 114. Octavio Ianni defende que, “na prática, são várias as classes sociais e as facções de classe que se associam na organização e sustentação da ditadura militar. Desde que se instalou, começam a evidenciar-se as classes e facções de classe que ela representa, pelas políticas e atividades que o poder estatal é levado a adotar. Todo o peso do aparato repressivo do Estado é posto contra a classe operária e o campesinato, os principais produtores de mais-valia. O planejamento governamental, a repressão política, a censura, a política de arrocho salarial, a intervenção nos sindicatos urbanos e rurais, a destruição das Ligas Camponesas, a prisão, seqüestro, assassinato, e desaparecimento de operários e camponeses, tudo isso serve ao capital. (...) Sob o militarismo, a vasta fábrica em que se transforma a sociedade brasileira expressa fundamentalmente a predominância dos interesses da burguesia. A ditadura garantiu a ‘segurança’ ou a ‘ordem’, a fim de que a grande burguesia pudesse obter todos os principais resultados econômicos do ‘desenvolvimento’, do ‘progresso’. Sem ser necessariamente a classe governante, mantendo-se

Percebe-se que as Constituições de 1824, 1891 e 1934 expressaram muito mais os intentos de regulamentação das elites agrárias do que propriamente a autenticidade de movimento nascido das lutas populares por cidadania. Quanto as Constituições de 1937, 1946, 1967 e 1969, constata-se que nenhuma delas teve base democrática no plano fático, pois nenhuma assegurou efetivamente a plenitude da participação do povo. Conclui WOLKMER que

a tradição do nosso Constitucionalismo, portanto, primou sempre por formalizar toda a realidade viva da nação, adequando-a a textos político-jurídicos estanques, plenos de ideais e princípios meramente programáticos. Em regra, as constituições brasileiras recheadas de abstrações racionais não apenas abafaram as manifestações coletivas, como também não refletiram as aspirações e necessidades mais imediatas da sociedade.¹²⁰

Explica FERNANDES que o Brasil contou, ao longo de sua constituição e evolução, com várias situações revolucionárias e que “todas foram resolvidas dentro dos quadros da ordem e com a vitória patente das forças sociais conservadoras, que sabem avançar nos momentos de maior risco, para em seguida travar o processo de fermentação social e converter a transformação revolucionária em uma composição política”. Entende ele que isso é um “produto do congelamento do processo de descolonização”, em decorrência do qual grande parte do país “ficou excluída, até os dias que correm, das formas sociais organizadas e institucionalizadas dos direitos civis e políticos”. Para FERNANDES, a composição das classes possuidoras e dominantes alterou-se continuamente, mantendo-se, porém, uma mentalidade de elite dirigente organicamente senhorial e colonial. Conta que sempre que se chegou perto de enterrar de uma vez essa herança senhorial, os estratos civis e militares dirigentes das classes dominantes recorreram a uma contra-revolução prolongada, reconstruindo pela força bruta o mundo de seus sonhos. Afirma, ainda, em texto publicado em

como classe dominante, a grande burguesia estrangeira e nacional consegue fazer com que várias classes sociais (burguesia latifundiária, classe média, pequena burguesia urbana e rural) e vários grupos sociais ou facções de classes (tecnocracia civil e militar, clero, intelectuais, militares, policiais) componham o bloco de poder da ditadura; e ofereçam quadros (funcionários, burocratas, técnicos, ideólogos etc.) para o exercício do governo ditatorial.” (*O ciclo da revolução burguesa*. Petrópolis: Vozes, 1985, p. 100-101)

¹²⁰ Antonio Carlos Wolkmer, *História do Direito no Brasil*, p. 112 e 114.

1981, que “os últimos vinte e cinco anos compreendem uma ampla transferência de capitais, tecnologia avançada e quadros empresariais técnicos e dirigentes, pela qual a economia e a sociedade brasileiras foram multinacionalizadas, através de uma cooperação organizada entre capitalistas, militares e burocratas brasileiros com a burguesia mundial e seus centros de poder”. Assegura, outrossim, que o Estado burguês “converteu-se numa ditadura civil-militar e promoveu a centralização de poder que iria garantir a base econômica, a estabilidade política e a segurança dos investimentos na escala requerida pelo imenso ‘negócio de China’ em que se tornou a internacionalização dos recursos materiais e humanos do Brasil”.¹²¹

O movimento “Diretas já” acabou servindo para demonstrar novamente a habilidade da burguesia brasileira em suas articulações para se manter no poder, notadamente quando Tancredo Neves, para driblar a movimentação popular, cooptou os partidos que pretendiam representar o povo e os trabalhadores. Para MAZZEO,

a vitória da ‘moderação’ foi, de fato, a vitória da institucionalização da autocracia burguesa, em substituição à forma desgastada do bonapartismo. Não se realizou o trânsito da legalidade burguesa para a democracia burguesa plena, mas, ao contrário, consolidou-se a ‘conciliação’ nacional, com a subjugação da democracia à ‘moderação’, que não é mais do que a continuidade – logicamente, redimensionada pela nova configuração que a etapa imperialista traz em seu bojo – do tradicional liberal-conservadorismo assumido pelas classes detentoras do poder no Brasil, fundamento ideológico da autocracia burguesa vigente na sociedade brasileira.¹²²

De qualquer maneira, promulga-se a Carta Magna em vigor (de 1988), podendo-se afirmar que seu surgimento, “mais do que em qualquer outro momento da história brasileira, - além de ter contribuído para enterrar a longa etapa de autoritarismo e repressão do golpismo militarista -, expressou importantes avanços da sociedade civil e materializou a consagração de direitos alcançados pela participação de movimentos sociais organizados”.¹²³

É certo que o povo brasileiro, manipulado por grande parte da imprensa na eleição presidencial de 1989, galgou ao poder Fernando Collor de Mello, uma pessoa

¹²¹ FERNANDES, Florestan. *O que é revolução*. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 89-92.

¹²² Antonio Carlos Mazzeo, *Burguesia e capitalismo no Brasil*, p. 56-57.

¹²³ Antonio Carlos Wolkmer, *História do Direito no Brasil*, p. 114-115.

demagógica e claramente vinculada aos interesses das elites nacionais. Contudo, não se pode negar que o movimento pelo impeachment desse presidente, assim como a luta pelas eleições diretas, são fatos que demonstram que a organização popular tem força e é capaz de lutar contra os desmandos da burguesia brasileira, que sempre esteve adstrita aos interesses das elites dominantes.

Toda esta digressão histórica serve para demonstrar que todos os textos constitucionais anteriores ao de 1988 estavam, no plano fático, muito distantes das verdadeiras necessidades da massa da população. Fora o movimento pelas eleições diretas e pelo impeachment do presidente Collor, é fato que o povo brasileiro nunca conseguiu se organizar contra as intenções golpistas da burguesia nacional.¹²⁴

O mais grave de tudo isso é que as elites dominantes sempre pautaram e justificaram suas atitudes discriminadoras, seja no plano econômico ou no político, com um arcabouço jurídico que lhe beneficiava, ora criado por “representantes” do povo, ora imposto autoritariamente.

Este Direito que vigorou no Brasil de 1930 até 1988 é inequivocamente produção das elites e dos setores sociais dominantes; daí sua total desvinculação das reais necessidades da população brasileira e de suas condições histórico-culturais.

A Carta Magna de 1988, embora tenha efetivamente materializado em seu texto inúmeros direitos e garantias fundamentais da pessoa humana, não surtiu efeitos benéficos na realidade social brasileira. SILVA JÚNIOR e SGUISSARDI relatam que,

nos anos noventa, assiste-se a um intenso processo de mudança social, que se acelera nos anos mais recentes e traduz-se em múltiplas reformas, efetivadas mediante acordos políticos complexos e contraditórios, sob o comando de um Poder Executivo apoiado em bem articulada aliança da ‘classe empresarial’ e ‘intelectualidade’ (autodenominada de centro-esquerda) paulistas com tradicionais oligarquias, atuantes especialmente na região nordeste do País, (operando-se) ...

¹²⁴ Não se pretende, aqui, passar a idéia de que o movimento pelas eleições diretas e pelo impeachment do presidente Collor foram movimentos estritamente populares. Afirma-se, apenas, que tais eventos demonstraram que é possível a população se organizar e, através de manifestações públicas, gerar um mínimo de pressão aos governantes e legisladores.

verdadeira revolução às avessas, que tem provocado crescentes índices de concentração de renda, de exclusão social e de desemprego e fragilizado a indústria e a agricultura nacionais, a pretexto de abertura de mercados e de aumento de competitividade, ao lado de acentuado menosprezo pelo déficit social acumulado.¹²⁵

Ao discorrer sobre as heranças da revolução burguesa, afirma IANNI que, “em termos de processo econômico, tendo em conta o desenvolvimento e amadurecimento da formação social capitalista, é possível dizer que a revolução burguesa foi realizada com êxito” e com a peculiaridade de que essa formação “está articulada por um sistema econômico montado em uma espécie de tripé, uma estrutura básica bastante eficaz: o setor produtivo nacional, o estrangeiro e o estatal”. Por outro lado, em termos sociais, políticos e culturais, entende IANNI que a revolução burguesa realizou pouco, pois não atendeu às reivindicações da maioria do povo, foi tardia, inacabada, interrompida e frustrada. Em outras palavras, no dizer de IANNI, “não criou condições para a metamorfose da população de trabalhadores em povo de cidadãos. A cidadania tende a ser precária, muitas vezes nula. Pode ser tutelada, outorgada, regulada, mediatizada; raramente plena”. Elenca, assim, como heranças da revolução burguesa: 1) a “antidemocracia como prática”; 2) influência ou dominação do processo político pelo exército, pela Igreja Católica e pela burocracia federal (por ele chamados de três grandes “partidos políticos” nacionais); 3) desigualdades sociais acentuadas, sendo gerais e permanentes problemas como desemprego, subemprego, baixo poder aquisitivo do salário, saúde, habitação, educação, transporte, acesso a bens culturais e outros; 4) governo exercido em favor de interesses restritos, em detrimento da maioria, de tal maneira que “o povo é levado a sentir-se diferente, estranho, excluído; uma população de trabalhadores, uma coletividade conquistada”, sendo essa a realidade que

muitas vezes está subjacente aos lemas da nação burguesa, tais como ‘pacto social’, ‘pacto político’, ‘conciliação e reforma’, ‘paz social’, ‘segurança e desenvolvimento’ e outros”, tratando-se de palavras que encobrem a realidade; em outras palavras, “o povo não se reconhece na nação burguesa, cuja fisionomia reflete

¹²⁵ SILVA JÚNIOR, João dos Reis. SGUISSARDI, Valdemar. *Novas faces da educação superior no Brasil: reformas do Estado e mudanças na produção*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 257.

principalmente, ou exclusivamente, os interesses da burguesia nacional e estrangeira, com os seus principais aliados, isto é, a alta hierarquia militar e da Igreja Católica.¹²⁶

O legalismo elitista se impôs aos profissionais do Direito (advogados, professores, juristas, magistrados etc.), mesmo após a Constituição de 1988, através de uma formação dogmática que servia de base para o ensino e a aplicação do Direito. O positivismo sempre foi a grande característica dos bacharéis brasileiros, em razão do qual se apegaram à letra da lei e exigiram seu integral cumprimento, independentemente da realidade sócio-cultural-econômica do país, esquecendo-se, no caso dos advogados, de seu compromisso fundamental que consiste, nas palavras de FERRAZ, em “vivenciar a luta pelo Direito, com a consciência de que o Direito é um meio de mitigar as desigualdades sociais, de buscar uma solução justa”.¹²⁷

Recorda-se, a título de exemplo, o discurso do criminalista HUNGRIA, o qual, ao comentar o Código Penal de 1940, asseverou que

não há outro Direito senão o que se encerra na lei do Estado. A fórmula de Kelsen é incontestável: ‘o Estado é o Direito’. Não há Direito errando fora das leis. Não é Direito, mas simples aspiração a Direito, com maior ou menor probabilidade de êxito, o que não se insere no mandamento coativo do Estado. (...) Se não há poder algum acima da soberania do Estado, a vontade deste é a lei e a única matriz do Direito.¹²⁸

¹²⁶ IANNI, Octávio. *A formação do Estado populista na América Latina*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1989, p. 135-142.

¹²⁷ FERRAZ, Sérgio. “Regras deontológicas”. In: PAULA MACHADO, Alberto de. FERRAZ, Sérgio (coords.). *Ética na Advocacia*. Rio de Janeiro: Forense, 2000, p. 23.

¹²⁸ HUNGRIA, Nelson *et al.* *Comentários ao Código Penal*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 1980, v. I, p. 34-37. Tércio Sampaio Ferraz Júnior, defensor da dogmática jurídica, sustenta que esta tem uma função social. Segundo ele, “a Dogmática surge, na relação de aplicação, quando os seus dois pólos adquirem um caráter contingente. De um lado, em termos de tomada de decisão, os casos podem ou não existir, podem ser interpretados de um modo ou de outro. E de outro, com o fenômeno da posituação, as próprias normas podem ser postas desta ou daquela maneira. Ora, quando ambos os pólos da relação ficam contingentes, a própria relação de aplicação se torna contingente, pois ficamos obrigados a reconhecer que não há só uma, mas várias possibilidades de se aplicar o Direito. Surge daí a necessidade socialmente fundada de um instrumento estabilizador desta dupla contingência, na forma de critérios de relacionamento da relação de aplicação. Este instrumento é a Dogmática Jurídica. Sua função social, neste sentido, está na limitação das possibilidades de variação na relação de aplicação, quando seus dois pólos se tornarem contingentes. Observa-se, assim, que a Dogmática não é um simples eixo de mediação entre normas e fatos nem se resume no desenvolvimento de técnicas de subsunção do fato à norma (...). Sua função repousa, outrossim, no controle de consistência de decisões tendo em vista outras decisões; em outras palavras, no controle de consistência da decidibilidade, sendo, então, a partir dela que se torna viável definir as condições do juridicamente possível”. (*Função social da dogmática jurídica*. São Paulo: Max Limonad, 1998, p. 99-100)

MARQUES NETO explica como o dogmatismo atingiu o ensino do Direito, afirmando que

todas as concepções epistemológicas que ignoram o processo essencialmente constitutivo das ciências e de suas aplicações práticas, vendo no objeto de conhecimento um simples dado, transferem tal concepção para o ensino, o qual passa também a ser dado, imposto a uma pura aceitação, como se os seus pressupostos constituíssem verdades intocáveis e absolutas, acima de qualquer crítica. É assim que o dogmatismo dominante na ciência e na Filosofia do Direito vai servir de base ao dogmatismo do ensino jurídico, o qual, por seu turno, retroalimenta e conserva o primeiro, num autêntico círculo vicioso, dentro de um sistema de pensamento extraordinariamente fechado.¹²⁹

Efetivamente a visão dos bacharéis sempre se lastreou na influência positivista que marcou a história brasileira. Nada foi capaz de modificar as práticas cotidianas do bacharel brasileiro, até mesmo porque a eles não foi dado conhecer a sociedade em sua concretude histórica. Os trabalhos jurídicos tenderam a ser genéricos no fundamento e detalhistas no âmbito normativo, de forma que as questões de fundo dos conflitos nunca eram tratadas, sob pena de gerar perplexidade para advogados e magistrados, embora seja cediço que às vezes apenas o tratamento de fundo tem o dom de resolver uma situação pendente. Quando os juristas assumem uma visão ptolomaica da sociedade, a repercussão profissional é clara. No mundo já pronto, onde o Direito exerce papel corretivo, cabe ao homem contemplar a glória da ordem e cumpri-la. Os advogados se agitam quando a ordem não está formalmente gloriosa e logo se aquietam quando ela se reconstitui, mesmo que seja um véu diáfano de fantasia, cobrindo a nudez crua das dominações. Assim, a criticidade, a contestação de modelos, a atitude de dúvida não são encontradas com facilidade nesse meio. A dúvida existe no varejo dos embates singulares e, muito raramente, nos fundamentos da ordem que delinea o campo onde os debates se travam. Para os bacharéis sempre bastou a leitura da lei, da jurisprudência e da doutrina para encaixar o fato contado na óptica do interesse do cliente, ou

¹²⁹ MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. *A ciência do Direito: conceito, objeto, método*. Rio de Janeiro: Forense, 1982, p. 165.

seja, sempre se teve aversão à pesquisa empírica, o que tornou o bacharel um adversário do avanço da ciência jurídica.¹³⁰

Esse pensamento formalista, para ALBERTO MACHADO,

é uma ideologia jurídica hegemônica, que não concebe o jurídico na sua totalidade sociopolítica e não admite também, via de consequência, que as escolas de direito possam funcionar como *loci* para a discussão dos problemas sociais enquanto fatos jurídicos ontologizados substancialmente na base material da sociedade. O ensino segue assim de forma idealista, através de uma epistemologia que não responde satisfatoriamente aos requerimentos sociais e não permite sequer a emancipação mesma do jurista, porquanto não proporciona a este, fora do formalismo normativista, qualquer condição para discutir conscientemente os valores que permeiam os contextos político-sociais onde realiza-se o seu saber e a sua vivência profissional. (...) O resultado de tudo isso é o completo divórcio entre a atuação do profissional do direito e o meio social onde atua. Aquele segue isolado num universo cognitivo conceitual e a-histórico, enquanto grupos sociais marginalizados, por outro lado, seguem desconfirmado seu papel através, por exemplo, de ocupações de terras em que os ocupantes ('sem-terra') não acatam liminares judiciais reintegratórias; greves que prosseguem a despeito da ilegalidade declarada por tribunais do trabalho; decisões anti-populares contestadas publicamente, etc..¹³¹

Se nada pode estar acima do Estado, se o Estado é o Direito, se a lei tem que ser estudada, interpretada e cumprida do modo como foi escrita, se o bacharel em Direito sempre foi conduzido e condicionado a este pensamento positivista e, pois, sempre deu mais valor à letra da lei do que à realidade histórica do país, e se este tal Direito é aquele construído pelas elites e setores sociais dominantes, sem participação política da massa da população,

¹³⁰ AGUIAR, Roberto A. R. De. *A crise da advocacia no Brasil: diagnóstico e perspectivas*. 2ª ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1994, p. 32-41. No mesmo sentido a lição de João Baptista Herkenhoff: "Dentro das matrizes do pensamento positivista, a reflexão jusfilosófica atrelou o Direito a uma função conservadora das estruturas sociais. No Brasil, o Positivismo, historicamente, exerceu uma grande influência sobre o pensamento nacional. No campo do Direito, essa influência foi devastadora. Alcançou as cátedras, os tribunais, a doutrina, a prática jurídica do dia-a-dia. Essa presença do Positivismo ainda hoje é muito forte no mundo do Direito. Continua atuante nos livros, nas faculdades, no foro. Confirmam-se, por exemplo, os discursos de posse dos altos magistrados e as declarações de ministros e procuradores a propósito das questões atuais. O Positivismo reduz o Direito a um papel mantenedor da ordem. Sacraliza a lei". (*Para onde vai o Direito? Reflexões sobre o papel do Direito e do jurista*. 3ª ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001, p. 15-16)

¹³¹ ALBERTO MACHADO, Antônio. *Ministério Público: democracia e ensino jurídico*. Belo Horizonte: Del Rey, 1999, p.58-59. Luiz Alberto Warat salienta que "os juristas contam com um arsenal de pequenas condensações de saber: fragmentos de teorias vagamente identificáveis, coágulos de sentido surgidos do discurso dos outros, elos rápidos que formam um minoria do direito a serviço do poder. Produz-se uma linguagem eletrificada e invisível – o 'senso comum teórico dos juristas' – no interior da linguagem do direito positivo, que vaga indefinidamente servindo ao poder. Resumindo: os juristas contam com um emaranhado de costumes intelectuais que são aceitos como verdades de princípios para ocultar o componente político da investigação de verdades. Por conseguinte se canonizam certas imagens e crenças para preservar o segredo que escondem as verdades. O senso comum teórico dos juristas é o lugar do secreto. As representações que o integram pulverizam nossa compreensão do fato de que a história das verdades jurídicas é inseparável (até o momento) da história do poder". (*Introdução geral ao Direito: interpretação da lei – temas para uma reformulação*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1994, p. 15)

então autorizada está a conclusão de que o bacharel na República sempre esteve vinculado aos interesses da burguesia agrário-industrial.¹³² Este elitismo também foi reconhecido expressamente por BUARQUE, só que no âmbito interno das universidades, quando Ministro da Educação do Brasil, em trabalho apresentado na Conferência Mundial de Educação Superior da UNESCO, em Paris, realizada em junho/2003. Assumiu o então Ministro que

os cursos oferecidos nas universidades pouco têm a ver com os interesses das grandes massas. Os cursos de Economia buscam maneiras de aumentar a riqueza e, em raros casos, estudam a superação da pobreza. Os cursos de Medicina estão mais interessados em não deixar que os ricos morram ou envelheçam do que em evitar a mortalidade infantil. Os arquitetos se preocupam em construir mansões e edifícios para os ricos, e quase nunca pensam em soluções para os problemas habitacionais dos pobres. Os cursos de Nutrição dão mais ênfase a emagrecer os ricos do que a engordar os pobres. Todos os campos da educação superior ignoram a grande massa da população, tanto por omissão quanto pela ação. A sociedade optou pela exclusão. (...) Não é a primeira vez, na história brasileira, que os cursos universitários demonstram estar alienados em relação aos pobres. (...) No decorrer do século XIX, os centros brasileiros de ensino superior coexistiram com o regime escravocrata, e eram poucas as demonstrações de insatisfação ou de protesto, e mais rara ainda a luta pela abolição. Grande parte da comunidade universitária assistiu com naturalidade ao absurdo da escravidão, usando seus conhecimentos de direito, economia e engenharia para manter o sistema funcionando de forma eficiente. (...) No século XX, ... a universidade brasileira permanece impassível e colabora para tornar o Brasil um país dividido entre os que se beneficiam dos produtos da modernidade e os que são excluídos desses benefícios. Hoje, a universidade se comporta diante da pobreza de forma tão alienada quanto o fez, no século XIX, com relação à escravatura.¹³³

Por outro lado, uma coisa é reconhecer direitos humanos no texto de declarações, tratados, constituições e leis, e outra, muito diversa, é sua efetiva vigência na vida social das nações que os emitem. Para a consciência de quase a totalidade dos juristas interessa apenas o primeiro, o reconhecimento de direitos em normas escritas. Desconectados da realidade social, e animados por um idealismo (em mau sentido), que dela os separa,

¹³² Para Felipe Cardoso de Mello Prando, “apresenta-se em nossa sociedade uma disfunção entre o que é ensinado nas escolas de direito e a realidade da sociedade. O ensino do direito tem ainda seus fundamentos, ou vícios, muitos advindos da fundação das escolas jurídicas. (...) Os cursos jurídicos no Brasil desenvolveram e ainda desenvolvem um papel de propiciar a internalização dos padrões culturais e políticos da elite burguesa econômica. (...) Os cursos jurídicos, de modo geral, não procuram preparar as pessoas que o freqüentam para capacitá-las a atuarem em situações reais da vida. (...) O ensino, que inicia e termina nos códigos, não é capaz de apreender novas situações ocorridas na sociedade”. (“Educação jurídica: uma busca por novos direitos”. In: CAPELLARI, Eduardo (org.) *Ensino jurídico: leituras interdisciplinares*. São Paulo: Cultural Paulista, 2001, p. 35-37)

¹³³ BUARQUE, Cristovam. “A universidade numa encruzilhada”. In: UNESCO. *A Universidade na Encruzilhada: Seminário Universidade: por que e como reformar?* Brasília: UNESCO, 2003, p. 33-35.

pensam que basta que as normas sejam introduzidas nas vias de expressão formal do Direito para que, do ponto de vista jurídico, o objetivo próprio haja sido alcançado. De acordo com esta forma de entender as coisas, as manifestações puramente verbais de adesão a certas normas bastam para tranquilizar consciências que optam por fechar os olhos à realidade, a fim de não sentir-se por ela perturbadas. Na aplicação do Direito encontra-se o mesmo problema, ou seja, muitos teóricos se satisfazem com modificações e reformas dos preceitos legais, sem ocupar-se, em absoluto, da forma em que vão ser aplicadas. Destarte, a verdade é que o Direito constitui obstáculo à mudança social, não somente pelo conteúdo de suas teorias e de suas regras, mas também pelo modo que, a estas, propicia aplicação prática. Lamentavelmente, nas sociedades burguesas, dois elementos essenciais do aparato estatal, administração pública e tribunais, estão integrados, preferente, quando não exclusivamente, por indivíduos de formação conservadora, temerosos de qualquer avanço social, guardiões zelosos de uma ordem tradicional e cêrberos fiéis dos interesses da classe dominante. Desse modo, juízes, advogados e demais “operadores do Direito”, do modo como se encontram hoje formados, nunca poderão ser tidos como verdadeiros criadores do Direito na vida social, eis que moldados segundo o padrão que, para eles, pressupõe a classe dominante: adustos, austeros e impenetráveis, no exterior, mas internamente afccionados pela mitologia jurídica burguesa, contaminados pelos falsos valores do capitalismo e conscientes de que seu real papel é a preservação do status em que vivem, até mesmo porque formaram-se em escolas de Direito cuja tarefa fundamental parecia ser a de ocultar a verdadeira ciência jurídica, a fim de que o Direito continue sendo o mais eficiente instrumento de reprodução e perduração da organização social estabelecida.¹³⁴

¹³⁴ MONREAL, Eduardo Novoa. *O Direito como obstáculo à transformação social*. Tradução de Gérson Pereira dos Santos. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1988, 181-183. Para José Alcebíades de Oliveira Júnior, “o que se observa, modo geral, é a permanência de um desentendimento entre aqueles que fazem teoria geral do direito (os considerados juristas) e aqueles que fazem sociologia jurídica (os considerados sociólogos), porque por estranho que possa parecer, assim como ocorreu um distanciamento entre filósofos e juristas, ocorre hoje um outro, entre juristas e sociólogos, que não percebem que o seu objeto é o mesmo e não pode ser fracionado”.

O paradigma normativista-positivista de ensino do Direito, resumindo o ensino jurídico no ensino da lei, sem qualquer diferenciação entre *jus* e *lex*, acaba por reproduzir o esquema da dominação socioeconômica vigente, na medida em que enfatiza apenas a busca do “dever-ser” pelo ângulo da validade e da vigência das normas, obscurecendo o problema da legitimidade do direito e da desigualdade material entre os sujeitos sociais. A justiça passa dessa forma a ser mero ponto de referência, ideal supra-positivo ou jusnaturalista, sem efetiva aderência ao espaço/tempo social. Em outras palavras, a ordem jurídica e o saber jurídico, quando reproduzidos de forma puramente descritiva pelo sistema de ensino, acabam em consequência reproduzindo, por meio de uma certa violência simbólica determinada por modelos didáticos autoritários e sem nenhuma crítica, as estruturas de poder vigentes.¹³⁵

(“Observações ao estruturalismo dos juristas”. In: WOLKMER, Antonio Carlos *et al.* *Direito, Estado, Política e Sociedade em Transformação*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, CPGD-UFSC, 1995, p. 72)

¹³⁵ Antônio Alberto Machado, *Ministério Público: democracia e ensino jurídico*, p. 44 e 192. Adverte Plauto Faraco de Azevedo: “Mais do que nunca, faz-se necessário superar, no ensino e na prática do direito, o positivismo impeditivo da formação de uma consciência crítica da realidade histórico-cultural, de que o direito é parte atuante, ao mesmo tempo em que dela recebe a influência” (*Direito, Justiça Social e Neoliberalismo*. São Paulo: RT, 1999, p. 131).

Faz-se importante salientar que não se pretende neste trabalho contestar a teoria do positivismo jurídico, conclusão a que se poderia chegar após a leitura das críticas apresentadas. O que se almejou foi demonstrar que o positivismo impregnado no ensino do Direito e na aplicação da norma afastou o bacharel brasileiro da realidade sócio-econômica e cultural do país, até mesmo porque levou-se em conta as concepções do positivismo que não vingaram. Norberto Bobbio reconheceu que a teoria do positivismo jurídico baseia-se em seis concepções: a teoria coativa do direito; a teoria legislativa do direito; a teoria imperativa do direito; a teoria da coerência do ordenamento jurídico; a teoria da completude do ordenamento jurídico; e a teoria da interpretação lógica ou mecanicista do direito. Para ele, as críticas apresentadas às três primeiras concepções não são consistentes, razão pela qual permanecem intactas na sua essência. Por outro lado, a crítica às três últimas teorias é fundada. Explica que a) um ordenamento jurídico não é necessariamente coerente, porque podem coexistir no âmbito do mesmo ordenamento duas normas incompatíveis e serem ambas válidas (a compatibilidade não é um critério de validade); b) um ordenamento jurídico não é necessariamente completo; e c) a interpretação do direito feita pelo juiz não consiste jamais na simples aplicação da lei com base num procedimento puramente lógico. Completa Bobbio que as três primeiras e as três últimas concepções não têm a mesma importância no sistema da teoria juspositivista: as três primeiras, na verdade, constituem as pilstras de tal teoria, enquanto as três últimas têm uma importância somente secundária (BOBBIO, Norberto. *O positivismo jurídico: lições de filosofia do direito*. Tradução de Márcio Pugliesi, Edson Bini e Carlos E. Rodrigues. São Paulo: Ícone, 1995, p. 237).

2 OS CURSOS JURÍDICOS DO BRASIL

Como esclarecido à guisa de introdução, objetiva este capítulo o levantamento de dados referentes a todos os cursos de Direito implantados até os dias de hoje no Brasil, procedendo a uma abordagem por região geográfica e, dentro delas, por unidade da federação, diferenciando, ainda, as instituições privadas das públicas.

Antes, porém, mas ainda acerca da quantidade de cursos de Direito no país, merecem destaque alguns dos levantamentos e das análises realizadas pelo Grupo de Trabalho MEC-OAB, instituído por meio das Portarias nº 3.381, de 20 de outubro de 2004, e nº 484, de 16 de fevereiro de 2005, do Ministério da Educação (MEC), com a finalidade de realizar estudos para consolidar os parâmetros já estabelecidos para a análise dos pedidos de autorização de novos cursos. Referida comissão estava assim composta: Alayde Avelar Freire Sant'Anna, Mário Portugal Pederneiras e Roberto Fragale Filho, como representantes do MEC; José Geraldo de Sousa Júnior, Paulo Roberto de Gouvêa Medina e Raimundo Cezar Britto Aragão, como representantes da OAB; André Macedo de Oliveira, como representante do Ministério da Justiça; e Roberto Cláudio Frota Bezerra, do Conselho Nacional de Educação (CNE). Os trabalhos foram presididos por Mário Portugal Pederneiras e relatados por Roberto Fragale Filho, valendo observar que, desde o início de suas atividades, o Grupo de Trabalho contou, ainda, com a participação de Renato De Vitto, da Secretaria da Reforma do Judiciário do Ministério da Justiça, de Walter José de Souza Neto, responsável administrativo da Comissão de Ensino Jurídico (CEJU) do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, e de Orlando Pilati, Coordenador-Geral de Acreditação de Cursos e Instituições de Ensino Superior da SESu/MEC.

Já na introdução do Relatório Final do mencionado Grupo de Trabalho,

afirmou-se expressamente que

a quantidade de cursos existentes no país é uma controvérsia em si. Embora o Cadastro das Instituições de Educação Superior existente no sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (www.inep.gov.br) traga números mais atuais, apontando para a existência de mais de 800 cursos no país, optou-se por trabalhar aqui com os números do último Censo da Educação Superior, já que eles representam a última consolidação existente dos dados. De qualquer sorte, conforme sinalizado mais adiante no item VII do presente relatório, todos os números avançados devem ser analisados com grande cuidado.¹³⁶

Diante da importância do trabalho realizado pela citada comissão e frente a necessidade de se apurar o efetivo número de cursos de Direito já autorizados e/ou reconhecidos pelo MEC, para se poder analisar eventual expansão, dividir-se-á este capítulo em duas partes: na primeira serão ressaltados alguns trechos do Relatório Final elaborado pelo Grupo de Trabalho MEC-OAB que interessam ao presente estudo, enquanto que a segunda parte ficará reservada para uma abordagem mais quantitativa do número de cursos jurídicos existentes no país hodiernamente e, por oportuno, para um levantamento comparativo entre a população brasileira e o número de advogados cadastrados junto a Ordem dos Advogados do Brasil.

2.1 O Grupo de Trabalho MEC-OAB e seu relatório final

Sobre o Relatório Final do Grupo de Trabalho MEC-OAB importa salientar, dentre outras coisas, a comparação realizada entre o número de cursos jurídicos existentes no Brasil e em outros países.

Justificando a necessidade de se efetuar este “olhar comparativo”, afirma-se no

¹³⁶ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. GRUPO DE TRABALHO MEC-OAB. *Relatório Final*. Brasília: MEC, 2005, p. 2.

relatório que

a experiência estrangeira constitui-se em um importante referencial para se pensar a realidade nacional e, na área do Direito, ela é comumente utilizada para a realização de comparações quantitativas. Diz-se, assim, que seria um absurdo haver 704 cursos de Direito no Brasil, enquanto, nos Estados Unidos, há apenas 189 escolas jurídicas; que nossa relação de cursos jurídicos por habitante é 6,5 vezes superior àquela observada nos Estados Unidos. Não são, ainda, incomuns as afirmações feitas para destacar o papel de controle exercido pela American Bar Association (ABA) e, por via de consequência, postular um papel de maior destaque para a OAB. Mas, não obstante essas afirmações fornecerem pistas e indicarem possíveis reflexões que não podem ser negligenciadas, elas não podem ser analisadas fora de seu contexto e merecem a elaboração de um olhar comparativo mais preciso.¹³⁷

A comparação realmente requer mais zelo, pois não se pode ignorar que a obtenção do primeiro grau profissional em Direito não ocorre em nível de graduação, já que os programas de Direito nos Estados Unidos outorgam o título de *Juris Doctor* e são realizados em nível de pós-graduação. Tais estudos devem ter uma carga horária mínima de 58.000 minutos (966 horas e 40 minutos), dos quais 45.000 (750 horas) correspondem a atividades de ensino em sala de aula, devendo ser integralizados em não menos de 24 meses e não mais do que 84 meses, ou seja, sete anos, observando-se que o ano acadêmico não pode ter menos de 130 dias letivos, nem, tampouco, menos de oito meses de duração.¹³⁸

Já no Brasil, os cursos de Direito correspondem a estudos de graduação, cuja carga horária está distribuída ao longo de uma duração mínima de cinco anos, com pelo menos 200 dias letivos cada um. Evidente, pois, “que as realidades brasileira e norte-americana apresentam enorme diversidade, não sendo facilmente comparáveis”.¹³⁹

Outros números norte-americanos foram apresentados, como a notícia de que há a abertura anual, nos últimos 14 anos, de mais uma escola de Direito, proporcionando um crescimento institucional de 8% no sistema, enquanto o número de matrículas ampliava-se em 11,8%. Outro dado que merece menção é o de que, em 2002, as escolas norte-americanas receberam 48.433 ingressos e apresentaram 38.605 concluintes. Por sua vez, o quadro

¹³⁷ Grupo de Trabalho MEC-OAB, *Relatório Final*, p. 18.

¹³⁸ Grupo de Trabalho MEC-OAB, *Relatório Final*, p. 18-19.

¹³⁹ Grupo de Trabalho MEC-OAB, *Relatório Final*, p. 19.

docente, que não registra a presença de professores horistas, apresentava, em 2001, 6.009 professores em tempo integral, 5.803 em tempo parcial, 3.788 coordenadores e administradores e 1.464 bibliotecários. Tudo isso para 184 escolas de Direito, com 135.091 matrículas no ano de 2001.

Daí, então, a consignação no relatório de que

as circunstâncias em que é ministrado o ensino jurídico norte-americano apresentam importantes particularidades que não podem ser, sem um mínimo de cuidado e a prévia realização de uma adequada reflexão, comparadas com o quadro do ensino do direito no Brasil. Na verdade, a realidade norte-americana não é facilmente comparável nem com o quadro oriundo da graduação nem com os contornos hoje conhecidos pela pós-graduação.¹⁴⁰

Também se fez uma confrontação com as transformações por que passa atualmente o ensino do Direito no Japão, lembrando que, ao longo de 2004,

o sistema judicial japonês passou por uma ampla reforma e, como desdobramento das iniciativas nela contidas, optou-se por elaborar meios que tornassem possível o aumento do número de profissionais jurídicos no país, além da criação de uma nova geração de Escolas de Direito moldadas ao estilo norte-americano. Assim, o estudo do direito, que era realizado sob uma perspectiva essencialmente acadêmica e no contexto dos estudos de graduação, estaria ganhando uma outra dimensão, já que o debate lá travado não consiste em discutir a quantidade de advogados existente no país, mas em como produzir mais advogados em um contexto marcado pela capacidade do direito em ordenar a sociedade e revitalizar instituições nacionais. O dilema consistia em como alterar um quadro em que a taxa de êxito no exame de admissão na advocacia é quase sempre inferior a 3% ao ano e, em números absolutos, proporciona um ingresso de menos de mil advogados por ano no sistema, que ainda passavam por um programa de treinamento de dois anos, supervisionado pela Suprema Corte Japonesa. (...) É inequívoco que o Japão realizou importantes escolhas e, entre elas, decidiu implementar um processo de formação jurídica com a criação de Escolas de Direito, com caráter de pós-graduação e duração de três anos, especificando que seriam admitidos 5.590 alunos em 2004, com o propósito de obter a aprovação no exame de admissão na advocacia de 1.500 candidatos em 2004 e 3.000 candidatos em 2010.¹⁴¹

De qualquer maneira, restou claro no parecer do Grupo de Trabalho MEC-OAB que a realidade nacional é bastante distinta das duas realidades estrangeiras acima mencionadas, comumente utilizadas e difundidas por aqueles que acusam a existência de uma propagação desmedida e com propósitos imorais dos cursos de Direito no Brasil.

¹⁴⁰ Grupo de Trabalho MEC-OAB, *Relatório Final*, p. 20.

¹⁴¹ Grupo de Trabalho MEC-OAB, *Relatório Final*, p. 20.

A mesma comissão também fez levantamentos referentes à expansão dos cursos de Direito no país, evidenciando que

a década de 80 do século passado, com um crescimento no número de matrículas no ensino superior equivalente a 11,8%, é marcada por uma expansão quase vegetativa do sistema. Por sua vez, a década de 90 vai testemunhar uma verdadeira explosão, com o sistema alcançando um percentual de crescimento equivalente a 74,9%. Esse ritmo vertiginoso prossegue nos primeiros anos do século XXI, que, entre 2000 e 2003, vai registrar uma taxa de crescimento de 44,2%.¹⁴²

Após apresentar diversos outros números referentes ao ensino do Direito no Brasil, registra-se no relatório que “é preciso pensar o ensino jurídico a partir de uma articulação com as políticas de Estado inseridas no contexto do Plano Nacional de Educação e do Plano Nacional de Pós-Graduação, além de estabelecer um necessário diálogo com a Reforma do Judiciário”. Mais que isso, afirma-se a necessidade de pensar o ensino jurídico também a partir de uma política pública marcada pela continuidade da expansão, mas acompanhada de uma supervisão mais rigorosa e de uma permanente busca de qualidade, agora desdobrada em um duplo valor: de uma parte, uma contínua construção da inclusão social e, de outra parte, um processo avaliativo com ênfase na perspectiva institucional e no valor agregado.¹⁴³

Correta a colocação da comissão. Com efeito, não se pode pensar o ensino do Direito no país isoladamente, ignorando a história e outros fatos e tendências nacionais. Salta aos olhos que a política pública brasileira é marcada pela expansão da educação superior e assim vai continuar por muito tempo, se é que um dia mudará.

O Plano Nacional de Educação, documento oficial do Governo brasileiro,¹⁴⁴ deixa claro seu intento de expandir o ensino superior no país ao prever que o resultado conjugado das políticas de melhoria do ensino médio, de fatores demográficos e do aumento das exigências do mercado de trabalho implicará numa explosão na demanda por educação

¹⁴² Grupo de Trabalho MEC-OAB, *Relatório Final*, p. 23.

¹⁴³ Grupo de Trabalho MEC-OAB, *Relatório Final*, p. 31.

¹⁴⁴ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>.

superior, asseverando que a matrícula no ensino médio deverá crescer nas redes estaduais, sendo provável que o crescimento seja oriundo de alunos das camadas mais pobres da população. Em outras palavras, haverá uma demanda crescente de alunos carentes por educação superior.

Reconhece o mencionado documento, ainda, que a matrícula nas instituições de educação superior vem apresentando um rápido crescimento nos últimos anos. Informa que o número total de matriculados saltou de 1 milhão e 945 mil, em 1997, para 2 milhões e 125 mil em 1998, havendo, portanto, um crescimento de 9%, índice igual ao atingido pelo sistema em toda a década de 80.

Lembra o Plano, aprovado pela Lei nº 10.172/2001, que no conjunto da América Latina o Brasil apresenta um dos índices mais baixos de acesso à educação superior, mesmo quando se leva em consideração o setor privado. A porcentagem de matriculados na educação superior brasileira em relação à população de 18 a 24 anos é de menos de 12% , comparando-se desfavoravelmente com os índices de outros países do continente. A Argentina, embora conte com 40% da faixa etária, configura um caso à parte, uma vez que adotou o ingresso irrestrito, o que se reflete em altos índices de repetência e evasão nos primeiros anos. Mas o Brasil continua em situação desfavorável frente ao Chile (20,6%), à Venezuela (26%) e à Bolívia (20,6%).

Certifica o Plano Nacional de Educação que a pressão pelo aumento de vagas na educação superior, que decorre do aumento acelerado do número de egressos da educação média, já está acontecendo e tenderá a crescer. Reconhece também que é importante a contribuição do setor privado, que já oferece a maior parte das vagas na educação superior e tem um relevante papel a cumprir, afirmando, por outro lado, que há necessidade da expansão das universidades públicas para atender à demanda crescente dos alunos, sobretudo os carentes. Impõe o Plano que se deve assegurar que o setor público tenha uma expansão de

vagas tal que, no mínimo, mantenha uma proporção nunca inferior a 40% do total.

Enfim, criticar negativamente a expansão dos cursos de Direito no Brasil sem levar em conta a história e as tendências nacionais é atitude desaconselhada e que não merece credibilidade.

Passa-se, então, ao levantamento dos cursos jurídicos atualmente existentes no Brasil, objetivando conhecer a quantidade por região geográfica e, dentro delas, por unidade da federação, diferenciando, ainda, as instituições privadas das públicas, não se fazendo distinção quando a instituição de ensino oferece o curso em mais de um *campus* situado numa mesma cidade.¹⁴⁵

Far-se-á também um levantamento do número de advogados por unidade da federação e sua comparação com o número de habitantes.¹⁴⁶

¹⁴⁵ Levantamento realizado junto ao Cadastro das Instituições de Educação Superior, mantido pelo MEC através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), disponível em <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/curso.stm>, acesso nos meses de abril e maio/2006. Levar-se-ão em conta os conceitos de instituições privadas e públicas atribuídos pelo próprio MEC, fato que autoriza a afirmação de que um curso oferecido por uma IES pública não é necessariamente gratuito, assim como a afirmação de que uma IES privada nem sempre tem fins lucrativos. Salienta-se, assim, que o MEC classifica as instituições, segundo a natureza jurídica de suas mantenedoras, em pública (criadas por Projeto de Lei de iniciativa do Poder Executivo e aprovado pelo Poder Legislativo) e privada (criadas por credenciamento junto ao Ministério da Educação). Instituições públicas são criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público e estão classificadas em: a) Federais - mantidas e administradas pelo Governo Federal; b) Estaduais - mantidas e administradas pelos governos dos estados; e c) Municipais - mantidas e administradas pelo poder público municipal. Já as instituições privadas são mantidas e administradas por pessoas físicas ou pessoas jurídicas de direito privado e dividem-se, ou se organizam, entre instituições privadas com fins lucrativos ou privadas sem fins lucrativos. As instituições privadas com fins lucrativos ou particulares em sentido estrito são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado e sua vocação social é exclusivamente empresarial. As instituições privadas sem fins lucrativos, podem ser, quanto a sua vocação social: a) Comunitárias - incorporam em seus colegiados representantes da comunidade; instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam, na sua entidade mantenedora, representantes da comunidade; b) Confessionais - constituídas por motivação confessional ou ideológica; instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam à orientação confessional e ideológica específicas; e c) Filantrópicas - aquelas cuja mantenedora, sem fins lucrativos, obteve junto ao Conselho Nacional de Assistência Social o Certificado de Assistência Social; são as instituições de educação ou de assistência social que prestem os serviços para os quais foram instituídas e os coloquem à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração (disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/>, acesso em 12/11/2006).

¹⁴⁶ Análise da quantidade de advogados feita através do Cadastro Nacional de Advogados do Conselho Federal da OAB, disponível em <http://www.oab.org.br/relatorioAdvOAB.asp>, atualizado até fevereiro/2006. As informações sobre os habitantes de cada unidade da federação foram obtidas junto ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), disponíveis em <http://www.ibge.gov.br/estadosat/>, acesso nos meses de abril e maio/2006.

2.2 Região Centro-Oeste

Segue adiante a relação dos cursos de Direito instalados na região Centro-Oeste:

DISTRITO FEDERAL				
Instituição	Município	Categoria administrativa	Vagas	
			Diurno	Noturno
Faculdades Integradas da UPIS – UPIS	Brasília	Privada	80	80
Faculdade Juscelino Kubitschek – FJK	Brasília	Privada	50	50
Processus Faculdade de Direito	Brasília	Privada	90	90
Centro Universitário Planalto do Distrito Federal – UNIPLAN	Brasília	Privada	100	100
Centro Universitário do Distrito Federal – UniDF	Brasília	Privada	250	250
Centro Universitário de Brasília – UniCEUB	Brasília	Privada	540	180
Universidade de Brasília – UnB ¹⁴⁷	Brasília	Pública	50	50
Faculdade de Ciências Tecnológicas e Sociais – FACITEC	Brasília	Privada	80	80
Centro Universitário Euro-Americano - UNIEURO	Brasília	Privada	560	1000
Faculdade de Ciências Jurídicas do Planalto Central - JURPLAC	Brasília	Privada	60	60
Universidade Católica de Brasília – UCB	Brasília	Privada	200	300
Universidade Paulista – UNIP	Brasília	Privada	800	800
Instituto de Ensino Superior Planalto – IESPLAN	Brasília	Privada	50	150
Faculdade Projeção – FAPRO	Brasília	Privada	100	100
Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO ¹⁴⁸	Brasília	Privada	-x-	-x-

GOIÁS				
Instituição	Município	Categoria administrativa	Vagas	
			Diurno	Noturno
Universidade Paulista – UNIP	Goiânia	Privada	800	800
Universidade Federal de Goiás – UFG	Goiânia	Pública	60	120
Escola Superior Associada de Goiânia – ESUP	Goiânia	Privada	50	-x-
Faculdade Betel de Goianésia – FABEGO	Goianésia	Privada	100	100
Instituto Unificado de Ensino Superior – IUESU	Goiânia	Privada	100	100
Universidade de Rio Verde	Rio Verde	Privada	38	56
Universidade Católica de Goiás – UCG	Goiânia	Privada	470	110
Instituto de Ensino Superior de Rio Verde – IESRIVER	Rio Verde	Privada	80	120
Faculdade Padrão – PADRAO	Goiânia	Privada	100	100
Centro Universitário de Goiás – UNIGOIÁS	Goiânia	Privada	100	125
Centro Universitário de Anápolis – UniEVANGÉLICA	Anápolis	Privada	56	245
Faculdades Integradas do Planalto Central – FIPLAC	Luziânia	Privada	30	120
Faculdade de Educação e Ciências Humanas de Anicuns – FECHA	Anicuns	Pública	80	75
Centro de Ensino Superior de Catalão – CESUC	Catalão	Privada	-x-	150
Faculdade Montes Belos – FMB	São Luis de Montes Belos	Privada	100	100
Faculdades Integradas Iesgo – IESGO	Formosa	Privada	50	50
Centro de Ensino Superior de Jataí – CESUT	Jataí	Privada	-x-	60
Faculdade Latino-Americana – FLA	Anápolis	Privada	60	60
Faculdade do Instituto Brasil – FIBRA	Anápolis	Privada	-x-	100

¹⁴⁷ Informações prestadas diretamente pela instituição de ensino, através de correspondência eletrônica.

¹⁴⁸ Embora a instituição conste no site do MEC, há a informação de que o curso de Direito encontra-se “sub-judice”. No site da própria IES não há menção alguma ao curso de Direito oferecido em Brasília.

GOIÁS (continuação)				
Instituição	Município	Categoria administrativa	Vagas	
			Diurno	Noturno
Faculdade de Caldas Novas – UNICALDAS	Caldas Novas	Privada	-x-	80
Faculdade Raízes – SER	Anápolis	Privada	60	60
Faculdade Sul-Americana – FASAM	Goiânia	Privada	80	80
Faculdade de Ciências e Educação de Rubiataba – FACER	Rubiataba	Privada	80	80
Instituto Luterano de Ensino Superior de Itumbiara – ILES	Itumbiara	Privada	-x-	120
Faculdade Alves Faria – ALFA	Goiânia	Privada	100	100
Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO	Goiânia	Privada	200	400

MATO GROSSO				
Instituição	Município	Categoria administrativa	Vagas	
			Diurno	Noturno
Faculdade de Ciências Jurídicas, Gerenciais e Educação de SINOP – FIS	Sinop	Privada	100	100
Faculdade de Lucas do Rio Verde – FVERDE	Lucas do Rio Verde	Privada	-x-	60
Centro Universitário Cândido Rondon – UNIRONDON	Cuiabá	Privada	60	220
Faculdade de Colider – FACIDER	Colider	Privada	-x-	60
Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT	Cuiabá	Pública	80	80
Universidade de Cuiabá – UNIC	Cuiabá	Privada	360	360
Faculdades Integradas Desembargador Sávio Brandão – FAUSB	Várzea Grande	Privada	-x-	62
Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas de Primavera do Leste – UNICEN	Primavera do Leste	Privada	120	120
Centro Universitário de Várzea Grande – UNIVAG	Várzea Grande	Privada	100	200
Faculdade do Sul de Mato Grosso – FACSUL	Rondonópolis	Privada	100	200
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT	Cáceres	Pública	40	-x-
Faculdade de Direito de Tangará da Serra – UNICEN	Tangará da Serra	Privada	60	60
Faculdade Católica Rainha da Paz de Araputanga – FCARP	Araputanga	Privada	-x-	100
Faculdade Sinop – FASIP	Sinop	Privada	100	100
Faculdade Afirmativo – FAFI	Cuiabá	Privada	50	100
Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas de Diamantino – UNED	Diamantino	Privada	-x-	100
Faculdades Integradas de Tangará da Serra – FITS	Tangará da Serra	Privada	100	150
Instituto Cuiabá de Ensino e Cultura – ICEC	Cuiabá	Privada	100	100
Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Sinop – FACISAS	Sinop	Privada	80	80
Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas do Araguaia – Faculdades Cathedral	Barra do Garças	Privada	80	80

MATO GROSSO DO SUL				
Instituição	Município	Categoria administrativa	Vagas	
			Diurno	Noturno
Universidade Católica Dom Bosco – UCDB	S. Gabriel do Oeste	Privada	-x-	60
Universidade Católica Dom Bosco – UCDB	C. Grande	Privada	300	180
Faculdade Estácio de Sá de Campo Grande – FESCG	C. Grande	Privada	-x-	100
Faculdades Integradas de Ponta Porã – FIP	Ponta Porã	Privada	-x-	90
Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD	Dourados	Pública	-x-	50
Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal – UNIDERP	Rio Verde de Mato Grosso	Privada	-x-	140
Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal – UNIDERP	Campo Grande	Privada	270	400
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS	Corumbá	Pública	50	-x-
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS	C. Grande	Pública	60	60
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS	Três Lagoas	Pública	50	50
Instituto de Ensino Superior do Pantanal – IESPAN	Corumbá	Privada	100	-x-

MATO GROSSO DO SUL (continuação)				
Instituição	Município	Categoria administrativa	Vagas	
			Diurno	Noturno
Instituto Campo Grande de Ensino Superior – ICGES	C. Grande	Privada	-x-	100
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS	Navirai	Pública	-x-	40
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS	Paranaíba	Pública	40	40
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS	Dourados	Pública	50	-x-
Instituto Mato Grosso do Sul de Educação e Cultura – IESMEC	C. Grande	Privada	-x-	100
Centro Universitário de Campo Grande – UNAES	C. Grande	Privada	100	120
Centro Universitário da Grande Dourados – UNIGRAN	Dourados	Privada	160	320
Faculdades Integradas de Três Lagoas – AEMS	Três Lagoas	Privada	-x-	120

Totalizando as informações acima, tem-se o seguinte quadro:

REGIÃO CENTRO-OESTE			
Unidade federativa	Categoria administrativa	Vagas	
		Diurno	Noturno
Distrito Federal	Instituições públicas (1,58%)	50	50
	Instituições privadas (98,42%)	2.960	3.240
	Subtotal	3.010	3.290
	Total	6.300	
Goiás	Instituições públicas (5,46%)	140	195
	Instituições privadas (94,54%)	2.654	3.316
	Subtotal	2.794	3.511
	Total	6.305	
Mato Grosso	Instituições públicas (5,18%)	120	80
	Instituições privadas (94,82%)	1.410	2.252
	Subtotal	1.530	2.332
	Total	3.862	
Mato Grosso do Sul	Instituições públicas (15,55%)	250	240
	Instituições privadas (84,45%)	930	1.730
	Subtotal	1.180	1.970
	Total	3.150	
Subtotal		8.514	11.103
Total de vagas em instituições públicas (5,74%)		1.125	
Total de vagas em instituições privadas (94,26%)		18.492	
Total geral de vagas na região centro-oeste		19.617	

Observa-se que na região Centro-Oeste são oferecidas por ano 19.617 vagas em cursos de Direito, sendo que 94,26% delas são ofertadas por instituições privadas.

Segundo o Cadastro Nacional de Advogados do Conselho Federal da OAB,¹⁴⁹ atualizado até 24/02/2006, a região Centro-Oeste possui 36.498 advogados. Levando-se em conta que a mesma região tem uma população de 13.020.767 habitantes,¹⁵⁰ conclui-se que há um advogado para cerca de 356 habitantes.

¹⁴⁹ Disponível em <http://www.oab.org.br/relatorioAdvOAB.asp>, acesso em 03/04/2006.

¹⁵⁰ Segundo informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), disponíveis em <http://www.ibge.gov.br/estadosat/>, acesso em 03/04/2006.

REGIÃO CENTRO-OESTE			
Estado	População	Advogados	Nº habitantes/advogado
Distrito Federal	2.333.108	12.935	180,37
Goiás	5.619.917	12.389	453,62
Mato Grosso	2.803.274	5.118	547,72
Mato Grosso do Sul	2.264.468	6.056	373,92
Região Centro-Oeste	13.020.767	36.498	356,75

Percebe-se, outrossim, que a relação habitantes/advogado não é a mesma em todas as unidades federativas da região, havendo uma gritante disparidade principalmente entre o Distrito Federal e os outros Estados.

2.3 Região Nordeste

Os cursos de Direito instalados na região Nordeste são os seguintes:

MARANHÃO				
Instituição	Município	Categoria administrativa	Vagas	
			Diurno	Noturno
Faculdade Santa Terezinha – CEST	São Luis	Privada	-x-	100
Faculdade de Imperatriz – FACIMP	Imperatriz	Privada	40	40
Unidade de Ensino Superior Dom Bosco – UNDB	São Luis	Privada	100	100
Centro Universitário do Maranhão – UNICEUMA	São Luis	Privada	500	440
Faculdade do Vale do Itapecurú – FAI	Caxias	Privada	50	50
Faculdade de Educação Santa Terezinha – FEST	Imperatriz	Privada	80	80
Faculdade Cândido Mendes do Maranhão – FACAM-MA	São Luis	Privada	50	50
Faculdade São José – FJS	Timon	Privada	100	-x-
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - FACSÁOLUIS	São Luis	Privada	50	50
Universidade Federal do Maranhão	São Luis	Pública	80	80
Universidade Federal do Maranhão	Imperatriz	Pública	-x-	35

PIAUI				
Instituição	Município	Categoria administrativa	Vagas	
			Diurno	Noturno
Faculdade de Ensino Superior de Floriano – FAESF	Floriano	Privada	30	30
Instituto de Ensino Superior de Teresina – IEST	Teresina	Privada	100	100
Faculdade das Atividades Empresariais de Teresina – FAETE	Teresina	Privada	80	80
Universidade Estadual do Piauí – UESPI ¹⁵¹	Teresina	Pública	115	75
Universidade Estadual do Piauí – UESPI	Floriano	Pública	-x-	40
Universidade Estadual do Piauí – UESPI	Piripiri	Pública	-x-	40

¹⁵¹ Todas as informações sobre a UESPI foram obtidas no seu site oficial, disponível em http://www.uespi.br/vestibular/2006/edital/Edital_Vestibular_UESPI_2006.pdf.

PIAUÍ (continuação)				
Instituição	Município	Categoria administrativa	Vagas	
			Diurno	Noturno
Universidade Estadual do Piauí – UESPI	Corrente	Pública	-x-	40
Universidade Estadual do Piauí – UESPI	Parnaíba	Pública	40	-x-
Universidade Estadual do Piauí – UESPI	Picos	Pública	40	-x-
Universidade Federal do Piauí – UFPI	Teresina	Pública	50	50
Faculdade dos Cerrados Piauienses – FCP	Corrente	Privada	-x-	100
Faculdade Piauiense – FAP	Parnaíba	Privada	80	80
Faculdade Piauiense – FAP	Teresina	Privada	100	100
Faculdade de Saúde, Ciências Humanas e Tecnológicas do Piauí – NOVAFAPI	Teresina	Privada	80	80
Faculdade Santo Agostinho – FSA	Teresina	Privada	80	80
Faculdade de Ciências Humanas e Jurídicas de Teresina – FCHJT	Teresina	Privada	100	150
Faculdade Integral Diferencial – FACID	Teresina	Privada	-x-	80
Centro de Ensino Superior do Vale do Parnaíba – CESVALE	Teresina	Privada	-x-	200
Faculdade São Gabriel – FSG	Teresina	Privada	40	40
Instituto de Ciências Jurídicas e Sociais Professor Camillo Filho – ICF	Teresina	Privada	80	80

CEARÁ				
Instituição	Município	Categoria administrativa	Vagas	
			Diurno	Noturno
Universidade Regional do Cariri – URCA	Crato	Pública	40	40
Instituto Ceará de Ensino e Cultura – ICEC	Fortaleza	Privada	-x-	100
Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Fortaleza – FACISA-FOR	Fortaleza	Privada	-x-	100
Faculdade Cearense	Fortaleza	Privada	50	50
Instituto Filosófico Teológico Nossa Senhora Imaculada Rainha do Sertão – IFTNSIRS	Quixadá	Privada	40	40
Universidade de Fortaleza – UNIFOR	Fortaleza	Privada	275	220
Faculdade Paraíso do Ceará – FAP	Juazeiro do Norte	Privada	100	100
Faculdade Sete de Setembro – FA7	Fortaleza	Privada	100	100
Universidade Federal do Ceará – UFC	Fortaleza	Pública	90	90
Faculdade Faria Brito – FFB	Fortaleza	Privada	100	50
Faculdade Christus – Christus	Fortaleza	Privada	96	144
Universidade Estadual do Vale do Acaraú – UVA	Sobral	Pública	-x-	30
Faculdade Integrada do Ceará – FIC	Fortaleza	Privada	150	150
Faculdade Integrada da Grande Fortaleza – FGF	Fortaleza	Privada	100	100
Instituto de Ensino Superior do Ceará – IESC	Fortaleza	Privada	-x-	120

RIO GRANDE DO NORTE				
Instituição	Município	Categoria administrativa	Vagas	
			Diurno	Noturno
Universidade Potiguar – UNP	Natal	Privada	540	690
Universidade Potiguar – UNP	Mossoró	Privada	-x-	210
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN	Caico	Pública	40	-x-
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN	Natal	Pública	82	82
Faculdade Câmara Cascudo – FCC	Natal	Privada	90	90
Faculdade Natalense para o Desenvolvimento do Rio Grande do Norte – FARN	Natal	Privada	80	120
Faculdade de Ciência e Tecnologia Mater Christi	Mossoró	Privada	-x-	80
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN	Mossoró	Pública	40	40
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN	Natal	Pública	-x-	40
Instituto Natalense de Ensino e Cultura – INEC	Natal	Privada	-x-	80
Faculdade de Natal – FAL	Natal	Privada	-x-	100

PARAÍBA				
Instituição	Município	Categoria administrativa	Vagas	
			Diurno	Noturno
Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas – FACISA	Campina Grande	Privada	-x-	100
Centro Universitário de João Pessoa – UNIPÊ	João Pessoa	Privada	240	240
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB	Guarabira	Pública	80	-x-
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB	Campina Grande	Pública	80	80
Universidade Federal da Paraíba – UFPB	João Pessoa	Pública	80	40
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG	Sousa	Pública	100	50
Faculdade Reinaldo Ramos – CESREI	Campina Grande	Privada	-x-	100
Instituto Paraíba de Educação e Cultura – IPEC	João Pessoa	Privada	-x-	100
Faculdade de Ensino Superior da Paraíba – FESP	João Pessoa	Privada	-x-	160
Instituto de Educação Superior da Paraíba – IESP	João Pessoa	Privada	80	80
Instituto Paraibano de Ensino Renovado – INPER	João Pessoa	Privada	-x-	100
Faculdade de Direito de Patos – FADIP	Patos	Privada	-x-	100
Faculdade de Campina Grande – FAC-CG	Campina Grande	Privada	120	120
Faculdade da Paraíba – FPB	João Pessoa	Privada	-x-	80

PERNAMBUCO				
Instituição	Município	Categoria administrativa	Vagas	
			Diurno	Noturno
Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO	Recife	Privada	360	360
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE	Recife	Pública	80	110
Faculdade Damas da Instrução Cristã – FADIC	Recife	Privada	-x-	100
Faculdade de Direito de Caruaru – FADICA	Caruaru	Privada	160	170
Instituto de Ensino Superior de Olinda – IESO	Olinda	Privada	-x-	200
Faculdade Maurício de Nassau – FMN	Recife	Privada	100	200
Faculdade de Ciências de Timbaúba – FACET	Timbaúba	Privada	-x-	100
Faculdade do vale do Ipojuca – FAVIP	Caruaru	Privada	100	100
Faculdade Marista – FMR	Recife	Privada	-x-	100
Faculdade dos Guararapes – FG	Jaboatão dos Guararapes	Privada	-x-	150
Instituto Pernambucano de Ensino Superior – IPESU	Recife	Privada	80	80
Faculdade Escritor Osman da Costa Lins – FACOL	Vitória de Sto. Antão	Privada	60	120
Faculdade Integrada do Recife – FIR	Recife	Privada	150	150
Faculdade Salesiana do Nordeste – FASNE	Recife	Privada	-x-	200
Instituto Pernambucano de Ensino e Cultura – IPEC	Recife	Privada	-x-	100
Faculdade de Ciências Humanas de Pernambuco – FCHPE	Recife	Privada	60	60
Faculdade de Olinda – FOCCA	Olinda	Privada	50	100
Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina – FACAPE	Petrolina	Pública	50	-x-
Faculdade Integrada de Pernambuco – FACIPE	Recife	Privada	50	100
Faculdade Boa Viagem – FBV	Recife	Privada	100	100
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Igarassu – FACIG	Igarassu	Privada	-x-	120
Faculdades Integradas Barros Melo – FIBAM	Olinda	Privada	180	120
Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP	Recife	Privada	480	120

ALAGOAS				
Instituição	Município	Categoria administrativa	Vagas	
			Diurno	Noturno
Faculdade de Alagoas – FAL	Maceió	Privada	40	40
Centro de Ensino Superior Archanjo Mikael de Arapiraca – CESAMA	Arapiraca	Privada	-x-	100
Instituto de Ensino Superior de Alagoas – IESA	Maceió	Privada	-x-	100
Faculdade de Ciências Contábeis Maceió – SEUNE	Maceió	Privada	200	-x-
Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais de Maceió – FAMA	Maceió	Privada	-x-	200
Instituto Maceió de Ensino e Cultura – IMEC	Maceió	Privada	-x-	100
Centro de Estudos Superiores de Maceió – CESMAC	Maceió	Privada	120	180
Instituto de Ensino Superior Santa Cecília – IESC	Arapiraca	Privada	-x-	100
Faculdade de Ciências Jurídicas de Alagoas – FCJAL	Penedo	Privada	50	50
Universidade Federal de Alagoas – UFAL	Maceió	Pública	100	50

SERGIPE				
Instituição	Município	Categoria administrativa	Vagas	
			Diurno	Noturno
Universidade Tiradentes – UNIT	Estância	Privada	-x-	50
Universidade Tiradentes – UNIT	Itabaiana	Privada	-x-	50
Universidade Tiradentes – UNIT	Aracaju	Privada	200	200
Faculdade de Sergipe – FaSe	Aracaju	Privada	100	100
Universidade Federal de Sergipe – UFS	São Cristóvão	Pública	50	50

BAHIA				
Instituição	Município	Categoria administrativa	Vagas	
			Diurno	Noturno
Universidade do Estado da Bahia – UNEB	Camaçari	Pública	50	-x-
Universidade do Estado da Bahia – UNEB	Juazeiro	Pública	50	-x-
Universidade do Estado da Bahia – UNEB	Salvador	Pública	50	-x-
Universidade do Estado da Bahia – UNEB	Paulo Afonso	Pública	40	-x-
Universidade do Estado da Bahia – UNEB	Jacobina	Pública	40	-x-
Instituto de Educação Superior Unyahna de Salvador – IESUS	Salvador	Privada	100	100
Instituto de Educação Superior Unyahna de Barreiras – IESUB	Barreiras	Privada	-x-	100
Faculdade São Francisco de Barreiras – FASB	Barreiras	Privada	100	100
Faculdade de Tecnologia e Ciências – FTC Salvador	Salvador	Privada	100	100
Faculdade Ruy Barbosa de Administração e de Direito – FRBA	Salvador	Privada	80	-x-
Faculdade Baiana de Ciências – FABAC	Lauro de Freitas	Privada	150	150
Faculdade Dois de Julho – F2J	Salvador	Privada	-x-	160
Faculdade Independente do Nordeste – FAINOR	Vitória da Conquista	Privada	100	100
Instituto Baiano de Ensino Superior – IBES	Salvador	Privada	-x-	100
Faculdade de Artes, Ciências e Tecnologia – FACET	Salvador	Privada	100	100
Faculdade de Tecnologia e Ciência de Vitória da Conquista – FTC	Vitória da Conquista	Privada	100	100
Faculdade do Sul da Bahia – FASB	Teixeira de Freitas	Privada	100	100
Faculdade Metropolitana de Camaçari – FAMEC	Camaçari	Privada	100	100
Faculdade de Tecnologia e Ciências de Itabuna - FTC	Itabuna	Privada	100	100
Faculdades Integradas do Extremo Sul da Bahia – UnisulBahia	Eunápolis	Privada	50	50
Universidade Salvador – UNIFACS	Salvador	Privada	100	100
Centro Universitário da Bahia – FIB	Salvador	Privada	50	50
Faculdade Jorge Amado – ASBEC	Salvador	Privada	50	50
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB	Vitória da Conquista	Pública	40	40
Universidade Católica de Salvador – UCSAL	Salvador	Privada	180	180
Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas – FACISA	Itamaraju	Privada	50	50
Faculdade Unime de Ciências Jurídicas – FCJ	L. Freitas	Privada	200	100
Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC	Ilhéus	Pública	50	50
Faculdade Anísio Teixeira de Feira de Santana – FAT	Feira de Santana	Privada	50	100
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – AGES	Paripiranga	Privada	50	50
Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO ¹⁵²	Salvador	Privada	-x-	-x-
Faculdade Dom Pedro II	Salvador	Privada	100	100
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS	Feira de Santana	Pública	-x-	40
Faculdade Regional da Bahia – FARB	Salvador	Privada	100	100
Faculdade Batista Brasileira – FBB	Salvador	Privada	100	100
Faculdade de Tecnologia Empresarial – FTE	Salvador	Privada	100	100
Universidade Federal da Bahia – UFBA	Salvador	Pública	200	-x-
Instituto Salvador de Ensino e Cultura – ISEC	Salvador	Privada	-x-	100
Faculdade Apoio	Lauro de Freitas	Privada	100	200
Faculdade São Tomaz de Aquino	Salvador	Privada	100	100
Faculdade São Salvador	Salvador	Privada	50	150

¹⁵² Não há informação alguma sobre as vagas para o curso de Direito da Universidade Salgado de Oliveira no campus Salvador, nem no cadastro do MEC e nem no site oficial da instituição.

Agrupando e totalizando as informações supra, tem-se o resultado abaixo:

REGIÃO NORDESTE			
Unidade federativa	Categoria administrativa	Vagas	
		Diurno	Noturno
Maranhão	Instituições públicas (9,4%)	80	115
	Instituições privadas (90,6%)	970	910
	Subtotal	1.050	1.025
	Total	2.075	
Piauí	Instituições públicas (19,92%)	245	245
	Instituições privadas (80,08%)	770	1.200
	Subtotal	1.015	1.445
	Total	2.460	
Ceará	Instituições públicas (11,26%)	130	160
	Instituições privadas (88,74%)	1.011	1.274
	Subtotal	1.141	1.434
	Total	2.575	
Rio Grande do Norte	Instituições públicas (13,48%)	162	162
	Instituições privadas (86,52%)	710	1.370
	Subtotal	872	1.532
	Total	2.404	
Paraíba	Instituições públicas (23,94%)	340	170
	Instituições privadas (76,06%)	440	1.180
	Subtotal	780	1.350
	Total	2.130	
Pernambuco	Instituições públicas (4,78%)	130	110
	Instituições privadas (95,22%)	1.930	2.850
	Subtotal	2.060	2.960
	Total	5.020	
Alagoas	Instituições públicas (10,49%)	100	50
	Instituições privadas (89,51%)	410	870
	Subtotal	510	920
	Total	1.430	
Sergipe	Instituições públicas (12,5%)	50	50
	Instituições privadas (87,5%)	300	400
	Subtotal	350	450
	Total	800	
Bahia	Instituições públicas (10,32%)	520	130
	Instituições privadas (89,68%)	2.560	3.090
	Subtotal	3.080	3.220
	Total	6.300	
Subtotal		10.858	14.336
Total de vagas em instituições públicas (11,7%)		2.949	
Total de vagas em instituições privadas (88,3%)		22.245	
Total geral de vagas na região nordeste		25.194	

Constata-se do quadro-resumo acima que na região Nordeste são oferecidas por ano 25.194 vagas em cursos jurídicos, sendo que apenas 11,7% delas são ofertadas por instituições públicas.

De acordo com o Cadastro Nacional de Advogados do Conselho Federal da OAB, a região Nordeste possui 56.218 advogados. De outra parte, informa o IBGE que a

população da mesma região é de 51.019.091 habitantes, fato que nos autoriza concluir que há um advogado para cerca de 907 habitantes.

REGIÃO NORDESTE			
Estado	População	Advogados	Nº habitantes/advogado
Maranhão	6.103.327	3.835	1.591,48
Piauí	3.006.885	2.638	1.139,83
Ceará	8.097.276	8.821	917,95
Rio Grande do Norte	3.003.087	3.952	759,89
Paraíba	3.595.886	5.327	675,03
Pernambuco	8.413.593	12.663	664,42
Alagoas	3.015.912	3.902	772,91
Sergipe	1.967.791	2.308	852,59
Bahia	13.815.334	12.772	1.081,68
Região Nordeste	51.019.091	56.218	907,52

Nesta região também se percebe que a relação habitantes/advogado não é a mesma em todos os Estados, existindo enormes desigualdades. Ressalta-se, a título de exemplo, que a relação habitantes/advogado no Estado do Maranhão é superior ao dobro da dos Estados do Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Alagoas.

2.4 Região Norte

A região Norte do país possui atualmente os seguintes cursos de Direito:

ACRE				
Instituição	Município	Categoria administrativa	Vagas	
			Diurno	Noturno
Universidade Federal do Acre – UFAC	Rio Branco	Pública	-x-	40
Faculdade da Amazônia Ocidental – FAAO	Rio Branco	Privada	60	60
Faculdade Barão do Rio Branco – FAB	Rio Branco	Privada	80	80

RONDÔNIA				
Instituição	Município	Categoria administrativa	Vagas	
			Diurno	Noturno
Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR	Porto Velho	Pública	-x-	40
Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR	Cacoal	Pública	50	50
Centro Universitário Luterano de Ji-Paraná – CEULJI/ULBRA	Ji-Paraná	Privada	50	100
Faculdade São Lucas – FSL	Porto Velho	Privada	-x-	100
Faculdade de Educação e Ciências Administrativas de Vilhena – FECAV	Vilhena	Privada	-x-	100
Faculdade de Ciências Humanas, Exatas e Letras de Rondônia – FARO	Porto Velho	Privada	100	100
Faculdades Integradas de Cacoal – UNESC	Cacoal	Privada	-x-	150
Instituto Luterano de Ensino Superior de Porto Velho – ULBRA ILES	Porto Velho	Privada	-x-	50
Faculdade Interamericana de Porto Velho – UNIRON	Porto Velho	Privada	120	120
Instituto de Ensino Superior de Rondônia – IESUR	Ariquemes	Privada	-x-	100

AMAZONAS				
Instituição	Município	Categoria administrativa	Vagas	
			Diurno	Noturno
Universidade do Estado do Amazonas – UEA	Manaus	Pública	45	45
Universidade do Estado do Amazonas – UEA	Parintins	Pública	-x-	40
Universidade Federal do Amazonas – UFAM	Manaus	Pública	63	63
Escola Superior Batista do Amazonas – ESBAM	Manaus	Privada	100	100
Centro Universitário de Ensino Superior do Amazonas – CIESA	Manaus	Privada	50	90
Centro Universitário Nilton Lins – UNINILTON LINS ¹⁵³	Manaus	Privada	-x-	-x-
Centro Universitário do Norte – UNINORTE	Manaus	Privada	100	100
Universidade Paulista – UNIP	Manaus	Privada	280	280
Faculdade Martha Falcão – FMF	Manaus	Privada	80	80
Centro Universitário Luterano de Manaus – CEULM/ULBRA	Manaus	Privada	50	100

RORAIMA				
Instituição	Município	Categoria administrativa	Vagas	
			Diurno	Noturno
Universidade Federal de Roraima – UFRR	Boa Vista	Pública	30	-x-
Faculdade de Direito de Boa Vista – FDBV	Boa Vista	Privada	80	80
Faculdade Atual da Amazônia – FAA	Boa Vista	Privada	40	40

PARÁ				
Instituição	Município	Categoria administrativa	Vagas	
			Diurno	Noturno
Universidade Federal do Pará – UFPA	Santarém	Pública	40	40
Universidade Federal do Pará – UFPA	Parauapebas	Pública	-x-	40
Universidade Federal do Pará – UFPA	Marabá	Pública	-x-	40
Universidade Federal do Pará – UFPA	Belém	Pública	120	80
Faculdade Ideal – FACI	Belém	Privada	-x-	150
Faculdade do Pará – FAP	Belém	Privada	100	100
Faculdade Integrada Brasil Amazônia	Belém	Privada	100	100
Faculdade de Belém – FABEL	Belém	Privada	50	100
Instituto de Ensino Superior do Pará	Belém	Privada	-x-	100
Centro Universitário do Estado do Pará – CESUPA	Belém	Privada	50	50
Universidade da Amazônia – UNAMA ¹⁵⁴	Ananindeua	Privada	150	100
Instituto Luterano de Ensino Superior de Santarém – ILES	Santarém	Privada	-x-	50
Faculdades Integradas do Tapajós – ISES	Santarém	Privada	-x-	60

¹⁵³ Não há informação alguma sobre as vagas para o curso de Direito do Centro Universitário Nilton Lins na unidade Manaus, nem no cadastro do MEC e nem no site oficial da instituição.

¹⁵⁴ Todas as informações sobre a Universidade da Amazônia foram obtidas no seu site oficial, disponível em <http://www.unama.br/graduacao/cursos/Direito/>.

AMAPÁ				
Instituição	Município	Categoria administrativa	Vagas	
			Diurno	Noturno
Universidade Federal do Amapá – UNIFAP	Macapá	Pública	-x-	50
Faculdade do Amapá – FAMAP	Macapá	Privada	80	80
Instituto de Ensino e Cultura do Amapá – IECA	Macapá	Privada	-x-	100
Centro de Ensino Superior do Amapá – CEAP	Macapá	Privada	125	109
Faculdade SEAMA	Macapá	Privada	50	50

TOCANTINS				
Instituição	Município	Categoria administrativa	Vagas	
			Diurno	Noturno
Fundação Universidade Federal do Tocantins – UFT	Palmas	Pública	50	50
Faculdade UNIRG	Gurupi	Pública	50	50
Instituto de Ensino e Pesquisa Objetivo – IEPO	Palmas	Privada	-x-	100
Faculdade Integrada de Ensino Superior de Colinas – FIESC	Colinas do Tocantins	Privada	-x-	50
Faculdade Católica Dom Orione – FACDO	Araguaína	Privada	-x-	200
Faculdade de Direito de Araguaína – ITPAC	Araguaína	Privada	60	60
Faculdade Católica do Tocantins – FACTO	Palmas	Privada	100	100
Faculdade de Ciências Jurídicas de Paraíso do Tocantins – FCJP	Paraíso do Tocantins	Privada	100	100
Centro Universitário Luterano de Palmas – CEULP	Palmas	Privada	50	100

Ao se congregarem os dados levantados, obtém-se o que segue:

REGIÃO NORTE			
Unidade federativa	Categoria administrativa	Vagas	
		Diurno	Noturno
Acre	Instituições públicas (12,5%)	-x-	40
	Instituições privadas (87,5%)	140	140
	Subtotal	140	180
	Total	320	
Rondônia	Instituições públicas (11,38%)	50	90
	Instituições privadas (88,62%)	270	820
	Subtotal	320	910
	Total	1.230	
Amazonas	Instituições públicas (15,36%)	108	148
	Instituições privadas (84,64%)	660	750
	Subtotal	768	898
	Total	1.666	
Roraima	Instituições públicas (11,11%)	30	-x-
	Instituições privadas (88,89%)	120	120
	Subtotal	150	120
	Total	270	
Pará	Instituições públicas (22,22%)	160	200
	Instituições privadas (77,78%)	450	810
	Subtotal	610	1.010
	Total	1.620	
Amapá	Instituições públicas (7,76%)	-x-	50
	Instituições privadas (92,24%)	255	339
	Subtotal	255	389
	Total	644	
Tocantins	Instituições públicas (16,39%)	100	100
	Instituições privadas (83,61%)	310	710
	Subtotal	410	810
	Total	1.220	
Subtotal		2.653	4.317
Total de vagas em instituições públicas (15,4%)		1.076	
Total de vagas em instituições privadas (84,6%)		5.894	
Total geral de vagas na região norte		6.970	

Vê-se que são oferecidas 6.970 vagas anuais em cursos de Direito na região Norte. Destas, 15,4% são ofertadas por instituições públicas e 84,6% por estabelecimentos de ensino particulares.

O Cadastro Nacional de Advogados do Conselho Federal da OAB revela que a região Norte tem 16.318 advogados, enquanto o IBGE, por sua vez, que a população desta parte do país alcança 14.698.878 habitantes, números que demonstram que há um advogado para 900 habitantes aproximadamente, conforme o quadro adiante:

REGIÃO NORTE			
Estado	População	Advogados	Nº habitantes/advogado
Rondônia	1.534.594	2.170	707,18
Acre	669.736	1.308	512,03
Amazonas	3.232.330	3.021	1.069,95
Roraima	391.317	416	940,66
Pará	6.970.586	6.882	1.012,87
Amapá	594.587	723	822,38
Tocantins	1.305.728	1.798	726,21
Região Norte	14.698.878	16.318	900,77

2.5 Região Sudeste

Os cursos de Direito atualmente autorizados/reconhecidos na região Sudeste são os abaixo identificados:

ESPÍRITO SANTO				
Instituição	Município	Categoria administrativa	Vagas	
			Diurno	Noturno
Faculdade de Ciências Sociais Sagrado Coração – UNILINHARES	Linhares	Privada	50	100
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES	Vitória	Pública	110	-x-
Centro Universitário São Camilo – Espírito Santo	Cachoeiro do Itapemirim	Privada	-x-	120
Centro Universitário Vila Velha – UVV	Vila Velha	Privada	300	200
Centro Universitário do Espírito Santo – UNESC	Colatina	Privada	50	150
Centro Universitário do Espírito Santo – UNESC	Serra	Privada	50	150
Faculdades Integradas Norte Capixaba – FANORTE	Linhares	Privada	-x-	100
Faculdades Integradas de Vitória – FDV	Vitória	Privada	150	50
Faculdade Novo Milênio – FNM	Vila Velha	Privada	80	160

ESPÍRITO SANTO (continuação)				
Instituição	Município	Categoria administrativa	Vagas	
			Diurno	Noturno
Faculdade de Direito de Cachoeiro do Itapemirim – FDCI	Cachoeiro do Itapemirim	Privada	100	100
Faculdade de Direito da Serra – NOVO MILÊNIO	Serra	Privada	-x-	100
Faculdades Integradas São Pedro – FAESA	Vitória	Privada	80	80
Faculdades Integradas Espírito Santenses – FIESA	Vitória	Privada	80	80
Faculdade de Aracruz – FACHA	Aracruz	Privada	40	80
Faculdade Brasileira	Vitória	Privada	50	100
Faculdade de Direito de Vila Velha – UNIVILA	Vila Velha	Privada	100	100
Faculdade Estácio de Sá de Vitória – FESV	Vitória	Privada	100	100
Faculdade Casa do Estudante – CASA	Aracruz	Privada	-x-	100
Instituto de Ensino Superior e Formação Avançada de Vitória – IESFAVI	Vitória	Privada	-x-	100
Faculdade Vale do Cricaré – FVC	São Mateus	Privada	50	50
Faculdade Batista de Vitória – FABAVI	Vitória	Privada	100	100
Faculdade de Castelo – FACASTELO	Castelo	Privada	100	100
Instituto de Ensino Superior de Nova Venécia – INESV	Nova Venécia	Privada	-x-	100
Instituto Vitória de Ensino e Cultura – IVEC	Vitória	Privada	-x-	100
Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais de Guarapari – Faculdades Doctum	Guarapari	Privada	40	60
Faculdade Espírito Santense de Ciências Jurídicas – PIO XII	Cariacica	Privada	40	110
Faculdade Estácio de Sá de Vila Velha – FESVV	Vila Velha	Privada	50	50
Faculdade São Geraldo – FSG	Cariacica	Privada	50	150
Centro de Ensino Superior de Vitória – CESV	Vitória	Privada	100	100
Faculdade Nacional – FINAC	Vitória	Privada	-x-	150

MINAS GERAIS				
Instituição	Município	Categoria administrativa	Vagas	
			Diurno	Noturno
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	B. Horizonte	Pública	200	200
Universidade Federal de Uberlândia – UFU	Uberlândia	Pública	80	80
Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES	Montes Claros	Pública	42	70
Fundação Universidade Federal de Viçosa – UFV	Viçosa	Pública	-x-	60
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF	Juiz de Fora	Pública	100	80
Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP ¹⁵⁵	Ouro Preto	Pública	40	40
Faculdade de Direito de Conselheiro Lafaiete – FDCL	Conselheiro Lafaiete	Pública	100	100
Universidade do Estado de Minas Gerais – UMG	Frutal	Pública	-x-	100
Centro Universitário do Triângulo – UNITRI	Uberlândia	Privada	410	410
Centro Universitário do Triângulo – UNITRI	Araguari	Privada	-x-	80
Faculdade de Direito de Leopoldina – Faculdades Doctum	Leopoldina	Privada	45	135
Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC	Teófilo Otoni	Privada	-x-	60
Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC	Barbacena	Privada	100	100
Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC	Ubá	Privada	60	100
Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC	Bom Despacho	Privada	60	60
Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC	Araguari	Privada	-x-	60
Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC	Uberlândia	Privada	60	60
Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC	Uberaba	Privada	-x-	100
Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC	Ipatinga	Privada	60	60
Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC	Juiz de Fora	Privada	60	60
Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Extrema – FAEX	Extrema	Privada	-x-	100
Faculdade Católica de Uberlândia – CATÓLICA	Uberlândia	Privada	-x-	50

¹⁵⁵ Todas as informações sobre a Universidade Federal de Ouro Preto foram obtidas no seu site oficial, disponível em <http://www.ufop.br/>.

MINAS GERAIS (continuação)				
Instituição	Município	Categoria administrativa	Vagas	
			Diurno	Noturno
Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE	Governador Valadares	Privada	50	50
Universidade José do Rosário Vellano – UNIFENAS	S. Sebastião do Paraíso	Privada	-x-	80
Universidade José do Rosário Vellano – UNIFENAS	Poços de Caldas	Privada	-x-	80
Universidade José do Rosário Vellano – UNIFENAS	B. Horizonte	Privada	80	80
Universidade José do Rosário Vellano – UNIFENAS	Campo Belo	Privada	-x-	80
Universidade José do Rosário Vellano – UNIFENAS	Alfenas	Privada	80	80
Faculdade Politécnica de Uberlândia – FPU	Uberlândia	Privada	-x-	200
Faculdade Aldete Maria Alves – FAMA	Iturama	Privada	50	100
Escola de Estudos Superiores de Viçosa – ESUV	Viçosa	Privada	90	180
Faculdade de Direito de Itabira – FDI	Itabira	Privada	-x-	100
Instituto de Ensino Superior Presidente Tancredo de Almeida Neves – IPTAN	São João Del Rei	Privada	50	50
Faculdade Atenas	Paracatu	Privada	100	100
Instituto de Ensino Superior Cenecista – INESC	Unai	Privada	80	80
Faculdades Integradas Pitágoras – FIP-MOC	Montes Claros	Privada	50	50
Centro de Estudos Superiores Aprendiz – CESA	Barbacena	Privada	-x-	120
Faculdade de Ciências Aplicadas de Minas – FACIMINAS	Uberlândia	Privada	100	100
Escola Superior Dom Helder Câmara – ESDHC	B. Horizonte	Privada	45	90
Faculdade de Minas – FAMINAS	Muriae	Privada	45	135
Faculdade de Sabará – SOECS	Sabará	Privada	80	-x-
Centro Universitário UNA – UNA	B. Horizonte	Privada	100	100
Faculdade Sudamérica – SUDAMÉRICA	Cataguases	Privada	50	100
Faculdade Asa de Brumadinho – FAB	Brumadinho	Privada	-x-	55
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUCMinas	Serro	Privada	-x-	120
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUCMinas	Poços de Caldas	Privada	60	60
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUCMinas	Betim	Privada	60	60
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUCMinas	Arcos	Privada	-x-	60
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUCMinas	B. Horizonte	Privada	300	180
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUCMinas	Contagem	Privada	120	60
Faculdade Estácio de Sá de Belo Horizonte – FESBH	B. Horizonte	Privada	100	100
Faculdade de Ciências Jurídicas e Gerenciais de Manhuaçu – Faculdades Doctum	Manhuaçu	Privada	50	100
Faculdade de Ciências Jurídicas de Diamantina – FCJ	Diamantina	Privada	50	50
Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO	Juiz de Fora	Privada	200	520
Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO	B. Horizonte	Privada	220	500
Faculdade Pitágoras de Administração Superior	B. Horizonte	Privada	-x-	200
Centro Universitário do Leste de Minas Gerais – UnilesteMG	Coronel Fabriciano	Privada	50	50
Faculdade de Direito de Passos – FADIPA	Passos	Privada	50	50
Faculdade de Direito Milton Campos – FDMC	Nova Lima	Privada	87	100
Faculdade de Direito do vale do Rio Doce – FADIVALE	Governador Valadares	Privada	50	200
Faculdades Integradas do Oeste de Minas – FADOM	Divinópolis	Privada	120	255
Centro Universitário do Planalto de Araxá – UNIARAXÁ	Araxá	Privada	61	125
Faculdade de Ciências Jurídicas de Juiz de Fora – Faculdades Doctum	Juiz de Fora	Privada	-x-	160
Faculdade Cenecista de Varginha – FACECA	Varginha	Privada	-x-	200
Faculdade Pitágoras de Ipatinga	Ipatinga	Privada	-x-	200
Faculdade de Direito de Teófilo Otoni – FADITO	Teófilo Otoni	Privada	60	60
Universidade Vale do Rio Verde – UNINCOR	Caxambu	Privada	60	60
Universidade Vale do Rio Verde – UNINCOR	Três Corações	Privada	-x-	50
Faculdades Integradas de Caratinga – FIC	Caratinga	Privada	50	50
Faculdade de Direito e Ciências Sociais do Leste de Minas – FADILESTE	Reduto	Privada	-x-	200
Faculdade de Ciências Humanas de Itabira – FACHI	Itabira	Privada	50	100
Faculdade de Direito Padre Arnaldo Janssin – FAJANSSEN	B. Horizonte	Privada	-x-	150
Instituto Machadense de Ensino Superior – IMES	Machado	Privada	60	60

MINAS GERAIS (continuação)				
Instituição	Município	Categoria administrativa	Vagas	
			Diurno	Noturno
Faculdade de Direito Santo Agostinho – FADISA	Montes Claros	Privada	150	150
Faculdade Estácio de Sá de Juiz de Fora – FESJF	Juiz de Fora	Privada	100	100
Faculdade de Direito de São Sebastião do Paraíso – DIREITO	S. Sebastião do Paraíso	Privada	45	45
Faculdade de Ciências Jurídicas e Gerenciais de Oliveira – FACIJUGO	Oliveira	Privada	-x-	50
Faculdade de Direito de Pedro Leopoldo – FADIPEL	Pedro Leopoldo	Privada	-x-	100
Instituto de Educação Superior do Alto São Francisco – IESASF	Piumhi	Privada	-x-	160
Centro Universitário de Formiga – UNIFORMG	Formiga	Privada	-x-	50
Centro Universitário de Lavras – UNILAVRAS	Lavras	Privada	-x-	60
Centro Universitário da Fundação Educacional Guaxupé – UNIFEG	Guaxupé	Privada	80	200
Faculdade de Talentos Humanos – FACTHUS	Uberaba	Privada	-x-	120
Faculdade de Ciências Sociais e da Saúde de Teófilo Otoni – Faculdades Doctum	Teófilo Otoni	Privada	40	80
Faculdade Metropolitana de Belo Horizonte – Metropolina-BH	B. Horizonte	Privada	50	50
Instituto Belo Horizonte de Ensino Superior – IBHES	B. Horizonte	Privada	-x-	100
Centro Universitário Metodista Izabele Hendrix – UNIZABELA	Nova Lima	Privada	60	60
Universidade de Itaúna – UI	Itaúna	Privada	75	75
Centro Universitário de Belo Horizonte – UNI-BH	B. Horizonte	Privada	90	40
Faculdade de Minas BH – FAMINAS-BH	B. Horizonte	Privada	50	150
Faculdade Vale do Gortuba – FAVAG	Nova Porteirinha	Privada	50	50
Instituto de Ensino Superior João Alfredo de Andrade – IJAA	Juatuba	Privada	-x-	80
Faculdade da Cidade de Santa Lucia – FACSAL	Santa Luzia	Privada	100	100
Faculdade de Ciências Gerenciais Alves Fortes – FACE-ALFOR	Além Paraíba	Privada	-x-	60
Faculdade do Noroeste de Minas – FINOM	Paracatu	Privada	-x-	200
Instituto de Ensino Superior de João Monlevade – IES/FUNCEC	João Monlevade	Privada	-x-	50
Universidade FUMEC – FUMEC	B. Horizonte	Privada	120	120
Instituto Superior de Ensino e Pesquisa de Ituiutaba – ISEPI	Ituiutaba	Privada	50	100
Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM	Patos de Minas	Privada	50	100
Faculdade de Ciências e Tecnologia de Unai - FACTU	Unai	Privada	-x-	100
Faculdade Santa Marta – FASAMA	S. Lourenço	Privada	-x-	120
Instituto de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – ICHSA	Três Pontas	Privada	-x-	50
Faculdade Novos Horizontes	B. Horizonte	Privada	80	100
Faculdade Divinópolis	Divinópolis	Privada	60	60
Universidade de Uberaba – UNIUBE	Uberlândia	Privada	55	-x-
Instituto Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior – INDES	Montes Claros	Privada	50	50
Faculdade Batista de Minas Gerais – FBMG	B. Horizonte	Privada	100	100
Instituto Sudeste Mineiro de Educação e Cultura – ISMEC	Juiz de Fora	Privada	-x-	100
Faculdades Integradas Vianna Júnior	Juiz de Fora	Privada	120	180
Faculdade de Direito do Sul de Minas – FDSM	Pouso Alegre	Privada	80	170
Faculdade de Pará de Minas – FAPAM	Pará de Minas	Privada	-x-	200
Faculdade Metodista Grambery – FMG	Juiz de Fora	Privada	40	80
Faculdade de Ensino Promove – Promove	B. Horizonte	Privada	60	60
Faculdade de Estudos Administrativos de Minas Gerais – FEAD-MG	B. Horizonte	Privada	50	100
Faculdade de Direito de Sete Lagoas – FADISETE	Sete Lagoas	Privada	50	200
Faculdade de Direito de Varginha – FADIVA	Varginha	Privada	120	240
Centro Universitário Newton Paiva	B. Horizonte	Privada	104	104

RIO DE JANEIRO				
Instituição	Município	Categoria administrativa	Vagas	
			Diurno	Noturno
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO	R. Janeiro	Pública	-x-	100
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ	R. Janeiro	Pública	156	156
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ	R. Janeiro	Pública	330	180
Universidade Federal Fluminense – UFF ¹⁵⁶	Niterói	Pública	200	-x-
Universidade Federal Fluminense – UFF ¹⁵⁷	Macaé	Pública	-x-	-x-
Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy – UNIGRANRIO	R. Janeiro	Privada	-x-	70
Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy – UNIGRANRIO	Silva Jardim	Privada	-x-	60
Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy – UNIGRANRIO	Duque de Caxias	Privada	60	120
Universidade Iguazu – UNIG	São João de Meriti	Privada	80	160
Universidade Iguazu – UNIG	Nova Iguazu	Privada	80	240
Universidade Iguazu – UNIG	Itaperuna	Privada	80	240
ABEU Centro Universitário – UNIABEU	Nilópolis	Privada	-x-	80
Universidade Veiga de Almeida – UVA	R. Janeiro	Privada	120	120
Universidade Veiga de Almeida – UVA	Cabo Frio	Privada	60	60
Centro Universitário de Barra Mansa – UBM	Barra Mansa	Privada	120	240
Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas Evandro Lins e Silva	R. Janeiro	Privada	100	100
Faculdade da Cidade de São Gonçalo – FACI	S. Gonçalo	Privada	-x-	100
Centro Universitário de Volta Redonda – UNIFOA	Volta Redonda	Privada	50	50
Centro Universitário Geraldo Di Biase – UGB	Volta Redonda	Privada	80	160
Escola de Direito do Rio de Janeiro – DIREITO RIO	R. Janeiro	Privada	100	-x-
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUCRio ¹⁵⁸	R. Janeiro	Privada	240	120
Centro Universitário Augusto Motta – UNISUAM	R. Janeiro	Privada	357	440
Instituto Superior Mendes de Almeida – IMA	Rio das Ostras	Privada	-x-	120
Universidade Gama Filho – UGF	R. Janeiro	Privada	750	400
Universidade Católica de Petrópolis – UCP ¹⁵⁹	Petrópolis	Privada	120	200
Faculdade Brasileira de Ciências Jurídicas – FBCJ	R. Janeiro	Privada	400	600
Faculdade Moraes Júnior – FMJ	R. Janeiro	Privada	40	80
Universidade Castelo Branco – UCB	R. Janeiro	Privada	110	160
Centro Universitário Moacyr Sreder Bastos – MSB	R. Janeiro	Privada	160	240
Centro Universitário Metodista Bennett – UNIBENNETT	R. Janeiro	Privada	55	100
Centro de Ensino Superior de Valença – CESVA	Valença	Privada	58	130
Faculdade Gama e Souza – FGS	R. Janeiro	Privada	40	40
Universidade Cândido Mendes – UCAM	Nova Friburgo	Privada	100	120
Universidade Cândido Mendes – UCAM	Niterói	Privada	210	210
Universidade Cândido Mendes – UCAM	Campos dos Goytacazes	Privada	40	120
Universidade Cândido Mendes – UCAM	R. Janeiro	Privada	950	770
Faculdade Santo Antonio de Pádua – FASAP	S. Antonio de Pádua	Privada	-x-	80
Instituto Superior de Ciências Humanas e Filosofia La Salle – ISCHF La Salle	Niteroi	Privada	75	75

¹⁵⁶ Todas as informações sobre a Universidade Federal Fluminense foram obtidas no seu site oficial, disponível em <http://www.uff.br/>.

¹⁵⁷ Embora conste no MEC a informação de que a UFF criou o curso de Direito na cidade de Macaé/RJ, no site oficial da IES se observa que não há um número de vagas definido e nem estão sendo abertos processos seletivos.

¹⁵⁸ Todas as informações sobre a PUC-Rio foram obtidas no seu site oficial, disponível em <http://www.puc-rio.br/>.

¹⁵⁹ Todas as informações sobre a Universidade Católica de Petrópolis foram obtidas no seu site oficial, disponível em <http://www.ucp.br/>.

RIO DE JANEIRO (continuação)				
Instituição	Município	Categoria administrativa	Vagas	
			Diurno	Noturno
Centro Universitário Fluminense – UNIFLU	Campos dos Goytacazes	Privada	197	290
Centro Universitário Plínio Leite – UNIPLI	Niterói	Privada	175	175
Centro Universitário Celso Lisboa – CEUCEL	R. Janeiro	Privada	100	50
Faculdades Unificadas Serra dos Órgãos	Teresópolis	Privada	-x-	100
Universidade Santa Úrsula – USU	R. Janeiro	Privada	120	120
Faculdade São José – FSJ	R. Janeiro	Privada	-x-	100
Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO	Campos dos Goytacazes	Privada	200	400
Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO	Niterói	Privada	400	400
Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO	S. Gonçalo	Privada	77	200
Centro Universitário da Cidade – UniverCidade	R. Janeiro	Privada	1.890	1.620
Universidade Estácio de Sá – UNESA	Duque de Caxias	Privada	50	50
Universidade Estácio de Sá – UNESA	R. Janeiro	Privada	1.420	1.340
Universidade Estácio de Sá – UNESA	Cabo Frio	Privada	50	50
Universidade Estácio de Sá – UNESA	Niterói	Privada	270	170
Universidade Estácio de Sá – UNESA	Macaé	Privada	-x-	150
Universidade Estácio de Sá – UNESA	Petrópolis	Privada	-x-	140
Universidade Estácio de Sá – UNESA	Queimados	Privada	-x-	50
Universidade Estácio de Sá – UNESA	São João de Meriti	Privada	40	80
Universidade Estácio de Sá – UNESA	Nova Friburgo	Privada	70	90
Universidade Estácio de Sá – UNESA	Campos dos Goytacazes	Privada	50	100
Universidade Estácio de Sá – UNESA	Resende	Privada	60	60
Universidade Estácio de Sá – UNESA	Nova Iguaçu	Privada	190	220
Universidade Estácio de Sá – UNESA	S. Gonçalo	Privada	-x-	80

SÃO PAULO				
Instituição	Município	Categoria administrativa	Vagas	
			Diurno	Noturno
Universidade Municipal de São Caetano do Sul – IMES	S. Caetano do Sul	Pública	160	240
Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo – FDSBC	S Bernardo do Campo	Pública	240	240
Universidade de Taubaté – UNITAU	Taubaté	Pública	160	320
Instituto Matonense Municipal de Ensino Superior – IMMES	Matão	Pública	-x-	50
Faculdades Adamantinenses Integradas – FAI	Adamantina	Pública	-x-	100
Instituto Municipal de Ensino Superior de Bebedouro Victório Cardassi – IMESB	Bebedouro	Pública	50	50
Universidade de São Paulo – USP ¹⁶⁰	São Paulo	Pública	225	235
Faculdades Integradas de Santa Fé do Sul – FUNEC	Santa. Fé do Sul	Pública	40	60
Instituto Municipal de Ensino Superior de Catanduva – FAFICA	Catanduva	Pública	50	50
Faculdade de Direito de Franca – FDC	Franca	Pública	130	150
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP	Franca	Pública	50	60
Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis – IMESA	Assis	Privada	50	50
Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas – FMU	São Paulo	Privada	600	750
Centro Universitário Padre Anchieta – UniAnchieta	Jundiaí	Privada	180	435

¹⁶⁰ Todas as informações sobre o Curso de Direito da Universidade de São Paulo foram obtidas no seu site oficial, disponível em <http://www.direito.usp.br/>.

SÃO PAULO (continuação)				
Instituição	Município	Categoria administrativa	Vagas	
			Diurno	Noturno
Centro Universitário de Rio Preto – UNIRP	S. José do Rio Preto	Privada	320	640
Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo – FDSBC	S Bernardo do Campo	Pública	240	240
Universidade do Grande ABC – UniABC	Sto. André	Privada	80	160
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP	São Paulo	Privada	350	150
Universidade Presbiteriana Mackenzie – Mackenzie	São Paulo	Privada	280	280
Faculdades Integradas Antonio Eufrásio de Toledo de Presidente Prudente – FIAETPP	Presidente Prudente	Privada	140	150
Universidade Ibirapuera – UNiB	São Paulo	Privada	-x-	320
Centro Universitário Fundação de Ensino Octávio Bastos – UNIFEOB	S. João da Boa Vista	Privada	180	180
Universidade Católica de Santos – UNISANTOS	Santos	Privada	225	300
Faculdades Integradas Claretianas – FIC	Rio Claro	Privada	120	120
Faculdade de Direito da Fundação Armando Álvares Penteado – FAAP	São Paulo	Privada	160	-x-
Faculdades Integradas de São Carlos – FADISC	São Carlos	Privada	120	240
Centro Universitário do Norte Paulista – UNORTE	S. José do Rio Preto	Privada	-x-	160
Universidade Paulista – UNIP	Santana de Parnaíba	Privada	400	400
Universidade Paulista – UNIP	São Paulo	Privada	2.960	3.160
Universidade Paulista – UNIP	Sorocaba	Privada	400	400
Universidade Paulista – UNIP	Limeira	Privada	200	400
Universidade Paulista – UNIP	Araçatuba	Privada	200	400
Universidade Paulista – UNIP	S. José do Rio Pardo	Privada	-x-	400
Universidade Paulista – UNIP	Araraquara	Privada	200	400
Universidade Paulista – UNIP	Jundiá	Privada	200	400
Universidade Paulista – UNIP	Campinas	Privada	800	800
Universidade Paulista – UNIP	S. José dos Campos	Privada	400	400
Universidade Paulista – UNIP	Assis	Privada	-x-	400
Universidade Paulista – UNIP	Ribeirão Preto	Privada	360	360
Universidade Paulista – UNIP	Bauru	Privada	200	400
Universidade Paulista – UNIP	S. José do Rio Preto	Privada	400	400
Universidade Paulista – UNIP	Santos	Privada	400	400
Faculdade de Direito da Alta Paulista - FADAP	Tupã	Privada	100	250
Centro Universitário Moura Lacerda – CUML	Ribeirão Preto	Privada	80	120
Faculdade Iteana de Botucatu – FITB	Botucatu	Privada	60	120
Instituto de Ensino Superior COC – UNICOC	Ribeirão Preto	Privada	100	50
Faculdade Casa Branca – FACAB	Casa Branca	Privada	100	100
Faculdade Bertiooga – FABE	Bertiooga	Privada	75	75
Faculdade de Administração de Santa Cruz do Rio Pardo – FASC	St. Cruz do Rio Pardo	Privada	75	75
Faculdades Integradas Torricelli – FIT	Guarulhos	Privada	100	100
Faculdade Pontal do Paranapanema	Presidente Prudente	Privada	100	100
Faculdade Carlos Drummond de Andrade – FCDA	São Paulo	Privada	125	125
Centro Regional Universitário de Espírito Santo do Pinhal – UNIPINHAL	Espírito Santo do Pinhal	Privada	-x-	240
Centro Universitário Módulo – MÓDULO	Caraguatatuba	Privada	70	70
Faculdade de Educação São Luís – FESL	Jaboticabal	Privada	50	100
Faculdade Integral Cantareira – FIC	São Paulo	Privada	100	100
Centro Universitário Anhanguera – UNIFIAN	Leme	Privada	-x-	80
Instituto Superior de Ciências Aplicadas – ISCA	Limeira	Privada	40	140
Centro Universitário Nove de Julho – UNINOVE	São Paulo	Privada	465	1.015

SÃO PAULO (continuação)				
Instituição	Município	Categoria administrativa	Vagas	
			Diurno	Noturno
Faculdades Integradas de Jahu – FIJ	Jaú	Privada	100	100
Faculdade de Direito de Bauru – FDB	Bauru	Privada	348	408
Centro Universitário Toledo – UNITOLEDO	Araçatuba	Privada	150	200
Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL	Americana	Privada	90	90
Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL	Lorena	Privada	60	120
Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL	São Paulo	Privada	-x-	90
Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL	Campinas	Privada	45	90
Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP	Lins	Privada	-x-	80
Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP	St. Bárbara D'Oeste	Privada	80	80
Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP	Piracicaba	Privada	80	80
Centro Universitário de Votuporanga – UNIFEV	Votuporanga	Privada	60	210
Universidade Globo – UNG	Guarulhos	Privada	100	100
Centro Universitário Eurípedes de Marília – UNIVEM	Marília	Privada	67	320
Universidade de Sorocaba – UNISO	Sorocaba	Privada	70	70
Universidade de Marília – UNIMAR	Marília	Privada	100	150
Universidade de Franca – UNIFRAN	Franca	Privada	180	240
Faculdade Tijuçussu – TIJUCUSSU	S. Caetano do Sul	Privada	-x-	200
Centro Universitário Adventista de São Paulo – UNASP	Engenheiro Coelho	Privada	100	100
Centro Universitário de Santo André – UNI-A	Sto. André	Privada	100	100
Universidade São Marcos – USM	São Paulo	Privada	120	320
Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL	São Paulo	Privada	360	720
Faculdade Integrada Metropolitana de Campinas – METROCAMP	Campinas	Privada	100	150
Faculdades Integradas Fafibe – FAFIBE	Bebedouro	Privada	-x-	120
Faculdade de Direito de Sorocaba – FADI	Sorocaba	Privada	100	100
Universidade do Vale do Paraíba – UNIVAP	S. José dos Campos	Privada	160	240
Universidade do Vale do Paraíba – UNIVAP	Jacareí	Privada	-x-	80
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE	Presidente Prudente	Privada	50	200
Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Atibaia – FAAT	Atibaia	Privada	100	100
Faculdade Doutor Francisco Maeda – FAFRAM	Ituverava	Privada	50	50
Centro Universitário Salesiano Auxilium – UNISALESIANO	Araçatuba	Privada	100	200
Faculdade de Jaguariúna – FAJ	Jaguariúna	Privada	50	100
Faculdade de Administração e Ciências Contábeis de São Roque – FACCSR	São Roque	Privada	50	100
Faculdades Integradas Campos Salles – FICS	São Paulo	Privada	100	100
Escola de Direito de São Paulo – EDESP	São Paulo	Privada	50	-x-
Faculdade da Aldeia de Carapicuíba – FALC	Carapicuíba	Privada	50	150
Faculdades Integradas de Itapetininga – FII	Itapetininga	Privada	-x-	282
Centro Universitário Metropolitano de São Paulo – FIG	Guarulhos	Privada	350	350
Universidade de Mogi das Cruzes – UMC	Mogi das Cruzes	Privada	80	200
Universidade de Mogi das Cruzes – UMC	São Paulo	Privada	60	180
Centro Universitário de Araraquara – UNIARA	Araraquara	Privada	120	250
Universidade de Ribeirão Preto – UNAERP	Ribeirão Preto	Privada	270	360
Universidade de Ribeirão Preto – UNAERP	Guarujá	Privada	90	90
Universidade São Francisco – USF	São Paulo	Privada	70	210
Universidade São Francisco – USF	Bragança Paulista	Privada	140	210
Centro Universitário FIEO – UNIFIEO	Osasco	Privada	200	400
Universidade Santa Cecília – UNISANTA	Santos	Privada	150	200
Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES	Santos	Privada	300	300
Faculdade Integração Zona Oeste – FIZO	Osasco	Privada	80	160
Faculdade Politécnica de Campinas – POLICAMP	Campinas	Privada	-x-	100
Faculdade Max Planck – AESI	Indaiatuba	Privada	-x-	100
Faculdade de Paulínia – FACP	Paulínia	Privada	-x-	100

SÃO PAULO (continuação)				
Instituição	Município	Categoria administrativa	Vagas	
			Diurno	Noturno
Faculdades Integradas de Bauru – FIB	Bauru	Privada	-x-	60
Centro Universitário Barão de Mauá – CBM	Ribeirão Preto	Privada	-x-	100
Faculdade Fernão Dias – FAFE	Osasco	Privada	100	100
Faculdade Anglo Latino – FAL	São Paulo	Privada	120	120
Faculdade Autônoma de Direito – FADISP	São Paulo	Privada	120	120
Faculdades Integradas Rio Branco – FRB	São Paulo	Privada	80	80
Faculdade Itana de Ibitinga – FITI	Ibitinga	Privada	100	100
Faculdades Integradas de Jacareí – FIJ	Jacareí	Privada	100	100
Faculdade do Litoral Sul – FLS	Registro	Privada	-x-	100
Faculdade Savonitti	Araraquara	Privada	120	120
Faculdade Taboão da Serra – FTS	Taboão da Serra	Privada	-x-	160
Centro Universitário Central Paulista – UNICEP	São Carlos	Privada	40	40
Faculdade Fênix de Bauru – FÊNIX	Bauru	Privada	-x-	100
Universidade de Santo Amaro – UNISA	São Paulo	Privada	240	600
Instituto de Ensino Superior de Bauru – IESB	Bauru	Privada	-x-	100
Faculdades Unificadas da Fundação Educacional de Barretos – Unificadas FEB	Barretos	Privada	50	80
Faculdade de Direito de Itu – FADITU	Itu	Privada	55	220
Universidade Cidade de São Paulo – UNICID	São Paulo	Privada	80	160
Centro Universitário Monte Serrat – UNIMONTE	Santos	Privada	60	60
Faculdade de Presidente Epitácio – FAPE	Presidente Epitácio	Privada	100	100
Universidade Metodista de São Paulo – UMESP	S Bernardo do Campo	Privada	100	100
Faculdades Integradas de Itararé – FAFIT-FACIC	Itararé	Privada	-x-	150
Faculdade de Direito Professor Damásio de Jesus – FDDJ	São Paulo	Privada	100	100
Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas Santa Rita de Cássia – FACEAS	São Paulo	Privada	-x-	120
Centro Universitário Capital – UNICAPITAL	São Paulo	Privada	100	300
Centro Universitário de Araras – UNAR	Araras	Privada	80	120
Faculdade Sudoeste Paulista – FSP	Avaré	Privada	-x-	120
Faculdade Eduvale de Avaré – EDUVALE	Avaré	Privada	-x-	120
Universidade Braz Cubas – UBC	Mogi das Cruzes	Privada	400	600
Faculdade Anchieta – IGABC	S Bernardo do Campo	Privada	50	50
Universidade São Judas Tadeu – USJT	São Paulo	Privada	360	270
Faculdade Radial São Paulo – FARSP	São Paulo	Privada	100	100
Faculdade das Américas – FAM	São Paulo	Privada	-x-	160
Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-Campinas	Campinas	Privada	180	180
Faculdade de Ciências Econômicas – Facamp ¹⁶¹	Campinas	Privada	100	-x-
Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio – CEUNSP	Salto	Privada	50	150
Faculdade de Direito de Mogi Mirim – FDMM	Mogi Mirim	Privada	-x-	120
Faculdades Integradas de Ourinhos – FIO	Ourinhos	Privada	50	100
Faculdade Campo Limpo Paulista – FACCAMP	C. Limpo Paulista	Privada	80	80
Faculdade Comunitária de Campinas – FAC	Campinas	Privada	150	150
União das Faculdades dos Grandes Lagos - UNILAGO	S. José do Rio Preto	Privada	80	80
Faculdade Editora Nacional – FAENAC	S. Caetano do Sul	Privada	100	100
Centro Universitário Ibero-Americano – UNIBERO	São Paulo	Privada	60	140
Faculdades Integradas de São Paulo – FISP	São Paulo	Privada	80	-x-
Faculdades Integradas de Valinhos – FAV	Valinhos	Privada	150	150
Faculdade de Direito e Administração Catanduva – FAECA	Catanduva	Privada	-x-	100
Instituto de Educação Superior de Boituva – FIB	Boituva	Privada	80	80

¹⁶¹ As informações sobre o número de vagas para o curso de Direito da Faculdade de Ciências Econômicas – Facamp de Campinas foram prestadas pela própria IES, em 08/05/2006, via correio eletrônico.

SÃO PAULO (continuação)				
Instituição	Município	Categoria administrativa	Vagas	
			Diurno	Noturno
Faculdade Estácio de Sá de Ourinhos – FAESO	Ourinhos	Privada	50	50
Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva – FAIT	Itapeva	Privada	50	50
Faculdades Integradas Teresa Martin – FATEMA	São Paulo	Privada	-x-	100
Faculdade Bandeirantes de Educação Superior	Suzano	Privada	100	100
Instituto Itapetiningano de Ensino Superior – IIES	Itapetininga	Privada	-x-	100
Faculdade Diadema – FAD	Diadema	Privada	50	100
Faculdade Marechal Rondon – FMR	S. Manuel	Privada	-x-	150
Faculdade de Ciências Gerenciais de Dracena – FCGD	Dracena	Privada	50	100
Faculdade FAPAN – FAPAN	S Bernardo do Campo	Privada	-x-	240
Faculdade Integrada de Mirassol – FAIMI	Mirassol	Privada	50	50
Instituto de Ensino Superior de Itapira – IESI	Itapira	Privada	-x-	100
Universidade Anhembi Morumbi – UAM	São Paulo	Privada	140	100
Faculdade Evolução – FAEV	São Roque	Privada	100	100
Centro Universitário Assunção – UNIFAI	São Paulo	Privada	100	100
Faculdade de Ciências Jurídicas e Gerenciais de Garça – FAEG	Garça	Privada	-x-	100
Universidade Bandeirante de São Paulo – UNIBAN ¹⁶²	S Bernardo do Campo	Privada	-x-	-x-
Universidade Bandeirante de São Paulo – UNIBAN	Osasco	Privada	-x-	-x-
Universidade Bandeirante de São Paulo – UNIBAN	São Paulo	Privada	-x-	-x-
Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO ¹⁶³	Osasco	Privada	-x-	-x-

Totalizando-se os dados apurados tem-se o seguinte:

REGIÃO SUDESTE			
Unidade federativa	Categoria administrativa	Vagas	
		Diurno	Noturno
Espírito Santo	Instituições públicas (2,24%)	110	-x-
	Instituições privadas (97,76%)	1.760	3.040
	Subtotal	1.870	3.040
	Total	4.910	
Minas Gerais	Instituições públicas (6,75%)	562	730
	Instituições privadas (93,25%)	5.842	11.989
	Subtotal	6.404	12.719
	Total	19.123	
Rio de Janeiro	Instituições públicas (4,9%)	686	436
	Instituições privadas (95,1%)	9.994	11.840
	Subtotal	10.680	12.276
	Total	22.956	
São Paulo	Instituições públicas (5,5%)	1.345	1.795
	Instituições privadas (94,5%)	21.150	32.865
	Subtotal	22.495	34.660
	Total	57.155	
Subtotal		41.449	62.695
Total de vagas em instituições públicas (5,44%)		5.664	
Total de vagas em instituições privadas (94,56%)		98.480	
Total geral de vagas na região sudeste		104.144	

¹⁶² Não foi encontrada nenhuma informação sobre o número de vagas para o curso de Direito nos *campi* da Uniban, tanto no site do MEC quanto no site oficial da instituição, disponível em <http://www.uniban.br/>.

¹⁶³ Embora a instituição conste no site do MEC, há a informação de que o curso de Direito encontra-se “sub-judice”. No site da própria IES não há menção alguma ao curso de Direito oferecido em Osasco/SP.

Observa-se que 104.144 vagas por ano são ofertadas em cursos de Direito na região Sudeste, sendo que as instituições privadas são responsáveis por 94,56% delas.

Nos moldes do Cadastro Nacional de Advogados do Conselho Federal da OAB, a região Sudeste possui 312.935 advogados. De acordo com o IBGE, a mesma região tem uma população de 78.472.017 habitantes, com o que se pode apurar que existe um advogado para cerca de 250 habitantes.

REGIÃO SUDESTE			
Estado	População	Advogados	Nº habitantes/advogado
Espírito Santo	3.408.365	6.499	524,44
Minas Gerais	19.237.450	46.362	414,94
Rio de Janeiro	15.383.407	88.219	174,37
São Paulo	40.442.795	171.855	235,33
Região Sudeste	78.472.017	312.935	250,76

2.6 Região Sul

Na Região Sul, os cursos jurídicos hodiernamente autorizados/reconhecidos, segundo o INEP, são os seguintes:

PARANÁ				
Instituição	Município	Categoria administrativa	Vagas	
			Diurno	Noturno
Faculdade Estadual de Direito do Norte Pioneiro – FUNDINOPI	Jacarézinho	Pública	-x-	70
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE	Foz do Iguaçu	Pública	-x-	40
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE	Francisco Beltrão	Pública	40	-x-
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE	M. Cândido Rondon	Pública	40	-x-
Universidade Estadual de Maringá – UEM	Maringá	Pública	80	80
Universidade Estadual de Londrina – UEL	Londrina	Pública	120	120
Universidade Federal do Paraná – UFPR	Curitiba	Pública	84	88
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG	Ponta Grossa	Pública	80	70

PARANÁ (continuação)				
Instituição	Município	Categoria administrativa	Vagas	
			Diurno	Noturno
Universidade Paranaense – UNIPAR ¹⁶⁴	Paranavaí	Privada	-x-	-x-
Universidade Paranaense – UNIPAR	Toledo	Privada	-x-	-x-
Universidade Paranaense – UNIPAR	Cascavel	Privada	80	80
Universidade Paranaense – UNIPAR	Cianorte	Privada	-x-	80
Universidade Paranaense – UNIPAR	Umuarama	Privada	80	160
Universidade Paranaense – UNIPAR	Francisco Beltrão	Privada	-x-	80
Universidade Paranaense – UNIPAR	Guaíra	Privada	-x-	80
Universidade Tuiuti do Paraná – UTP	Curitiba	Privada	200	200
Faculdades Integradas dos Campos Gerais – CESCAGE	Ponta Grossa	Privada	100	140
Centro Universitário de Maringá – CEUMAR	Maringá	Privada	120	180
Faculdade Mater Dei – FMD	Pato Branco	Privada	60	60
Faculdade Paranaense – FACCAR	Rolândia	Privada	100	100
Centro Universitário Positivo – UNICENP	Curitiba	Privada	100	100
Faculdade de Educação, Administração e Tecnologia de Ibaiti – FEATI	Ibaiti	Privada	50	50
Faculdades Integradas do Brasil – UNIBRASIL	Curitiba	Privada	180	180
Faculdade de Telêmaco Borba – FATEB	Telêmaco Borba	Privada	-x-	100
Faculdade Educacional de Medianeira – FACEMED	Medianeira	Privada	60	60
Faculdade Internacional de Curitiba – FACINTER	Curitiba	Privada	-x-	100
Faculdade Metropolitana de Maringá – UNIFAMMA	Maringá	Privada	-x-	100
Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de União da Vitória – UNIGUAÇU	União da Vitória	Privada	-x-	80
Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco	Cornélio Procopio	Privada	-x-	60
Faculdade OPET – FAO	Curitiba	Privada	90	90
Faculdade Pitágoras de Administração Superior de Curitiba – Pitágoras	Curitiba	Privada	-x-	200
Faculdades Integradas Santa Cruz de Curitiba – FARESC	Curitiba	Privada	100	100
Faculdade Dom Bosco – FDB	Curitiba	Privada	100	100
Faculdade Metropolitana de Curitiba – FAMEC	São José dos Pinhais	Privada	50	50
Instituto Foz do Iguaçu de Ensino e Cultura – IFIEC	Foz do Iguaçu	Privada	100	-x-
Faculdade Educacional de Araucária – FACEAR	Araucária	Privada	100	100
Faculdade Cenequista Presidente Kennedy – FCPK	Campo Largo	Privada	-x-	80
Faculdade de Direito Francisco Beltrão – CESUL	Francisco Beltrão	Privada	50	50
Faculdade de Direito de Guarapuava – UNICAMPO	Guarapuava	Privada	50	50
Faculdade Nobel	Maringá	Privada	50	150
Faculdades Integradas Curitiba – FIC	Curitiba	Privada	360	360
Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC/PR	Curitiba	Privada	240	240
Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC/PR	Londrina	Privada	60	60
Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC/PR	São José dos Pinhais	Privada	120	120
Faculdade Integrado de Campo Mourão – CIES	Campo Mourão	Privada	50	100
Centro Universitário Filadélfia – UniFil	Londrina	Privada	50	150
Faculdade do Norte Novo de Apucarana – FACNOPAR	Apucarana	Privada	40	40
Faculdade Educacional de Dois Vizinhos – FAED	Dois Vizinhos	Privada	-x-	100
Centro Universitário Campos de Andrade - UNIANDRADE	Curitiba	Privada	600	1.000
Faculdade Assis Gurgacz – FAG	Cascavel	Privada	100	300

¹⁶⁴ A secretaria acadêmica da UNIPAR em Paranavaí informou, via e-mail, que não são oferecidas vagas para o curso de Direito na referida cidade desde o ano de 2004. As informações sobre o número de vagas para os cursos de Direito da UNIPAR em Cianorte, Umuarama, Francisco Beltrão, Cascavel e Guaíra foram prestadas pelas próprias secretarias dos *campi*, nos dias 18 e 19/05/2006, via correio eletrônico. Nenhuma informação foi obtida sobre o número de vagas na *campus* de Toledo.

PARANÁ (continuação)				
Instituição	Município	Categoria administrativa	Vagas	
			Diurno	Noturno
Instituto Catuai de Ensino Superior – ICES	Cambé	Privada	50	50
Faculdade Dinâmica das Cataratas – UDC	Foz do Iguaçu	Privada	50	50
Faculdade de Apucarana – FAP	Apucarana	Privada	-x-	150
Faculdade Norte Paranaense – UNINORTE	Londrina	Privada	50	100
Faculdade Metropolitana Londrinense – UMP	Londrina	Privada	60	165
Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná - UNICS	Palmas	Privada	-x-	60
Faculdade Educacional de Ponta Grossa – UNIÃO	Ponta Grossa	Privada	70	100
Universidade Norte do Paraná – UNOPAR	Bandeirantes	Privada	90	90
Universidade Norte do Paraná – UNOPAR	Arapongas	Privada	50	210
Universidade Norte do Paraná – UNOPAR	Londrina	Privada	160	450
Centro Universitário Franciscano do Paraná – UNIFAE	Curitiba	Privada	40	40
Faculdades Unificadas de Foz do Iguaçu – UNIFOZ	Foz do Iguaçu	Privada	50	50
Instituto Superior do Litoral do Paraná – ISULPAR	Paranaguá	Privada	50	50
Faculdade Maringá – CESPARG	Maringá	Privada	87	88
Faculdade Novo Ateneu de Guarapuava – FG	Guarapuava	Privada	60	60
Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Cascavel – FCSAC	Cascavel	Privada	50	225
Faculdades Integradas do Vale do Ivaí – UNIVALE	Ivaiporã	Privada	80	80
Instituto de Ensino Superior de Foz do Iguaçu – IESFI	Foz do Iguaçu	Privada	-x-	100
Faculdade Jaguariaíva – FAJAR	Jaguariaíva	Privada	-x-	80
Faculdade Cristo Rei – FACCREI	Cornélio Procópio	Privada	-x-	80
Faculdade de Ensino Superior do Centro do Paraná – UCP	Pitanga	Privada	-x-	150

SANTA CATARINA				
Instituição	Município	Categoria administrativa	Vagas	
			Diurno	Noturno
Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL	Florianópolis	Pública	-x-	50
Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL	Palhoça	Pública	100	50
Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL	Icará	Pública	30	-x-
Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL	Araranguá	Pública	-x-	50
Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL	Florianópolis	Pública	-x-	50
Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL	Tubarão	Pública	50	50
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	Florianópolis	Pública	80	80
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC	Criciúma	Pública	50	50
Universidade Regional de Blumenau – FURB	Blumenau	Pública	200	200
Centro Universitário de Jaraguá do Sul – UNERJ	Jaraguá do Sul	Privada	40	50
Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí – UNIDAVI	Rio do Sul	Privada	50	100
Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí – UNIDAVI	Presidente Getúlio	Privada	-x-	45
Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí – UNIDAVI	Ituporanga	Privada	-x-	50
Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí – UNIDAVI	Taio	Privada	-x-	50
Faculdade de Direito de Joinville – FDJ	Joinville	Privada	-x-	100
Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC	Pinhalzinho	Privada	-x-	50
Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC	São Miguel do Oeste	Privada	50	50
Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC	Xanxerê	Privada	50	50
Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC	Videira	Privada	50	50
Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC	Joacaba	Privada	250	300
Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI	São José	Privada	60	120
Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI	Itajaí	Privada	160	160
Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI	Balneário Camboriú	Privada	70	70

SANTA CATARINA (continuação)				
Instituição	Município	Categoria administrativa	Vagas	
			Diurno	Noturno
Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI	Biguaçu	Privada	-x-	110
Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI	Piçarras	Privada	-x-	50
Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI	Tijucas	Privada	-x-	55
Faculdade Metropolitana de Guarimir – FAMEG	Guarimir	Privada	-x-	50
Faculdade Exponencial – FIE	Chapecó	Privada	50	100
Centro de Educação Superior – CESFEBAVE	Orleans	Privada	-x-	50
Faculdade Sinergia – SINERGIA	Navegantes	Privada	-x-	80
Faculdade Anita Garibaldi – FAAG	São José	Privada	80	80
Faculdade Cenequista de Joinville – FACE – FCJ	Joinville	Privada	100	100
Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE	Joinville	Privada	176	144
Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE	São Bento do Sul	Privada	44	44
Centro Universitário de Brusque – Unifebe	Brusque	Privada	50	50
Faculdade Metropolitana de Blumenau – FAMEBLU	Blumenau	Privada	80	80
Universidade Comunitária Regional de Chapecó – UNOCHAPECÓ	Chapecó	Privada	100	50
Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC	Lages	Privada	100	50
Instituto de Ensino Superior da Grande Florianópolis – IESGF	São José	Privada	-x-	100
Faculdade de Ciências Sociais de Florianópolis – FCSA	Florianópolis	Privada	155	205
Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina – FESSC	São José	Privada	100	100
Centro de Educação Superior de Blumenau – CESBLU	Blumenau	Privada	100	100
Faculdade de Direito de Lages	Lages	Privada	80	80
Centro Universitário do Vale do Itajaí – FACIVI	Indaial	Privada	80	80
Instituto Santa Catarina de Educação e Cultura – ISCEC ¹⁶⁵	São José	Privada	-x-	-x-
Instituto Blumenauense de Ensino Superior – IBES	Blumenau	Privada	80	80
Universidade do Contestado – UnC	Concórdia	Privada	50	50
Universidade do Contestado – UnC	Caçador	Privada	50	50
Universidade do Contestado – UnC	Canoinhas	Privada	-x-	50
Universidade do Contestado – UnC	Curitibanos	Privada	-x-	50
Universidade do Contestado – UnC	Mafra	Privada	50	50
Universidade do Contestado – UnC	Porto União	Privada	-x-	50

RIO GRANDE DO SUL				
Instituição	Município	Categoria administrativa	Vagas	
			Diurno	Noturno
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	Santa Maria	Pública	40	40
Fundação Universidade Federal do Rio Grande – FURG ¹⁶⁶	Rio Grande	Pública	30	60
Universidade Federal de Pelotas – UFPEl	Pelotas	Pública	60	-x-
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS ¹⁶⁷	Porto Alegre	Pública	70	70
Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ	Cruz Alta	Privada	50	100
Universidade Luterana do Brasil – ULBRA	Gravataí	Privada	60	80
Universidade Luterana do Brasil – ULBRA	Torres	Privada	-x-	100
Universidade Luterana do Brasil – ULBRA	Canoas	Privada	120	200
Universidade Luterana do Brasil – ULBRA	Carazinho	Privada	40	40
Universidade Luterana do Brasil – ULBRA	S. Jerônimo	Privada	-x-	50
Universidade Luterana do Brasil – ULBRA	Santa Maria	Privada	50	70
Universidade Luterana do Brasil – ULBRA	Cachoeira do Sul	Privada	-x-	60
Universidade Luterana do Brasil – ULBRA	Guaíba	Privada	-x-	100
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS	S. Leopoldo	Privada	150	150
Faculdade Metodista de Santa Maria – FAMES	Santa Maria	Privada	45	45

¹⁶⁵ Não foi encontrada nenhuma informação no site do MEC sobre o número de vagas para o curso de Direito do Instituto Santa Catarina de Educação e Cultura, assim como não se encontrou o site da referida instituição, embora inúmeras diligências tenham sido realizadas com tal objetivo.

¹⁶⁶ As informações sobre o número de vagas para o curso de Direito da FURG foram obtidas no site oficial da IES, disponível em <http://www.furg.br>, acesso em 18/05/2006.

¹⁶⁷ Todas as informações sobre o curso de Direito da UFRGS foram obtidas no site oficial da IES, disponível em <http://www.prograd.ufrgs.br>, acesso em 18/05/2006.

RIO GRANDE DO SUL (continuação)				
Instituição	Município	Categoria administrativa	Vagas	
			Diurno	Noturno
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI	Frederico Westphalen	Privada	60	60
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI	Erechim	Privada	60	60
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI	Sto. Ângelo	Privada	60	60
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI	Santiago	Privada	50	60
Universidade da Região da Campanha – URCAMP	Bagé	Privada	100	100
Universidade da Região da Campanha – URCAMP	Santana do Livramento	Privada	-x-	100
Universidade da Região da Campanha – URCAMP	Alegrete	Privada	-x-	100
Universidade da Região da Campanha – URCAMP	São Gabriel	Privada	-x-	120
Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC	Sta. Cruz Sul	Privada	114	171
Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC	Capão da Canoa	Privada	-x-	50
Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC	Venancio Aires	Privada	-x-	50
Faculdade Meridional – IMED	Passo Fundo	Privada	40	80
Universidade de Passo Fundo – UPF	Passo Fundo	Privada	211	110
Universidade de Passo Fundo – UPF	Sarandi	Privada	-x-	60
Universidade de Passo Fundo – UPF	Casca	Privada	-x-	55
Universidade de Passo Fundo – UPF	Soledade	Privada	-x-	50
Universidade de Passo Fundo – UPF	Palmeira das Missões	Privada	-x-	55
Universidade de Passo Fundo – UPF	Lg Vermelha	Privada	-x-	50
Universidade de Passo Fundo – UPF	Carazinho	Privada	-x-	55
Universidade de Caxias do Sul – UCS	Vacaria	Privada	-x-	70
Universidade de Caxias do Sul – UCS	Caxias do Sul	Privada	280	140
Universidade de Caxias do Sul – UCS	Bento Gonçalves	Privada	60	70
Universidade de Caxias do Sul – UCS	Farroupilha	Privada	-x-	60
Universidade de Caxias do Sul – UCS	Guaporé	Privada	-x-	70
Universidade de Caxias do Sul – UCS	Canela	Privada	-x-	70
Faculdade de Direito São Judas Tadeu de Porto Alegre – SJT	Porto Alegre	Privada	100	-x-
Faculdade de Direito de Porto Alegre – CESUPA	Porto Alegre	Privada	100	100
Faculdades Riograndenses – FARGS	Porto Alegre	Privada	-x-	100
Centro Universitário La Salle – UNILASALLE	Canoas	Privada	90	90
Centro Universitário Franciscano – UNIFRA	Santa Maria	Privada	80	80
Faculdade Palotina – FAPAS	Santa Maria	Privada	-x-	100
Escola Superior do Ministério Público – ESMP	Porto Alegre	Privada	100	100
Centro Universitário Ritter dos Reis – Ritter dos Reis	Porto Alegre	Privada	100	100
Centro Universitário Ritter dos Reis – Ritter dos Reis	Canoas	Privada	250	100
Faculdade de Administração do Planalto – FAPLAN	Passo Fundo	Privada	100	100
Faculdade de Direito de Santa Maria – FADISMA	Santa Maria	Privada	100	100
Instituto Cenequista de Ensino Superior de Santo Ângelo- IESA	Sto. Ângelo	Privada	-x-	163
Faculdade Dom Alberto – FDA	Sta. Cruz Sul	Privada	50	100
Universidade Católica de Pelotas – UCPEL	Pelotas	Privada	180	100
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS	Viamão	Privada	-x-	60
Faculdade Atlântico Sul de Pelotas	Pelotas	Privada	50	100
Faculdade Atlântico Sul do Rio Grande	Rio Grande	Privada	50	100
Faculdade da Serra Gaúcha – FSG	Caxias do Sul	Privada	50	50
Centro Universitário Feevale – FEEVALE	Novo Hamburgo	Privada	80	120
Centro Universitário Univates – UNIVATES	Lajeado	Privada	60	180
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI	Ijuí	Privada	55	110
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI	Santa Rosa	Privada	55	110
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI	Três Passos	Privada	-x-	55

Agrupando-se os dados apurados na Região Sul, obtém-se o resultado abaixo exposto:

REGIÃO SUL			
Unidade federativa	Categoria administrativa	Vagas	
		Diurno	Noturno
Paraná	Instituições públicas (6,9%)	444	468
	Instituições privadas (93,1%)	4.437	7.858
	Subtotal	4.881	8.326
	Total	13.207	
Santa Catarina	Instituições públicas (16,08%)	510	580
	Instituições privadas (83,92%)	2.305	3.383
	Subtotal	2.815	3.963
	Total	6.778	
Rio Grande do Sul	Instituições públicas (4,25%)	200	170
	Instituições privadas (95,75%)	3.200	5.139
	Subtotal	3.400	5.309
	Total	8.709	
Subtotal		11.096	17.598
Total de vagas em instituições públicas (8,26%)		2.372	
Total de vagas em instituições privadas (91,74%)		26.322	
Total geral de vagas na região sul		28.694	

Constata-se que na Região Sul são oferecidas 28.694 vagas por ano em cursos de Direito. Destas, apenas 8,26% são públicas e 91,74% privadas.

De acordo com o Cadastro Nacional de Advogados do Conselho Federal da OAB, 78.595 advogados estão inscritos na entidade na Região Sul, que tem uma população, segundo o IBGE, de 26.973.511 habitantes, dados que conduzem à afirmação de que existe um advogado para cerca de 343 habitantes.

REGIÃO SUL			
Estado	População	Advogados	Nº habitantes/advogado
Paraná	10.261.856	26.075	393,55
Santa Catarina	5.866.568	12.772	459,33
Rio Grande do Sul	10.845.087	39.748	272,84
Região Sudeste	26.973.511	78.595	343,19

2.7 Brasil

Objetivando uma visão global dos cursos de Direito existentes no Brasil, assim como dos advogados devidamente inscritos na OAB, consolidam-se os dados apurados nos tópicos anteriores, obtendo-se os resultados seguintes:

Região	Vagas autorizadas em Cursos de Direito		População	Advogados	Nº habitantes/ advogado
	Públicas	Privadas			
Centro-Oeste	1.125 (5,7%)	18.492 (94,3%)	13.020.767	34.498	356,75
Nordeste	2.949 (11,7%)	22.245 (88,3%)	51.019.091	56.218	907,52
Norte	1.076 (15,4%)	5.894 (84,6%)	14.698.878	16.318	900,77
Sudeste	5.664 (5,4%)	98.480 (94,6%)	78.472.017	312.935	250,76
Sul	2.372 (8,3%)	26.322 (91,7%)	26.973.511	78.595	343,19
Brasil	13.186 (7,1%)	171.433 (92,9%)	184.184.264	498.564	369,42

Observa-se que são oferecidas anualmente no Brasil 184.619 vagas em cursos de Direito, sendo que somente 7,1% delas são ofertadas por instituições públicas e 92,9% por estabelecimentos particulares, embora o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001, estabeleça que se deve assegurar que o setor público tenha uma expansão de vagas tal que, no mínimo, mantenha uma proporção nunca inferior a 40% do total.

Além disso, também se notou, levando-se em conta a população estimada do país e o número de advogados inscritos na OAB, que no Brasil existe um advogado para cada grupo de 369 habitantes.

Outra constatação que importa realizar é o número de vagas disponibilizadas pelas universidades e pelos centros universitários, instituições com autonomia, comparando-o com as vagas oferecidas por instituições isoladas de ensino superior.¹⁶⁸ É o que se faz no

¹⁶⁸ Para diferenciar as universidades e centros universitários das instituições isoladas, levou-se em conta a classificação atribuída pelo próprio MEC, olvidando-se propositalmente da realidade de cada instituição, se é ou não pluridisciplinar e se efetivamente realiza atividades regulares de ensino, pesquisa e extensão. Assim, para o MEC, a classificação acadêmica das instituições é a seguinte: 1) Instituições Universitárias: são instituições pluridisciplinares, públicas ou privadas, de formação de quadros profissionais de nível superior, que

quadro adiante:

Região (% vagas no país)	Estado	Vagas autorizadas em cursos de Direito		
		Total	Universidades e Centros Universitários	Instituições isoladas
Centro-Oeste (10,62%)	Distrito Federal	6.300	5.180 (82,3%)	1.120 (17,7%)
	Goiás	6.305	3.580 (56,8%)	2.725 (43,2%)
	Mato Grosso	3.862	1.500 (38,8%)	2.362 (61,2%)
	Mato Grosso do Sul	3.150	2.540 (80,6%)	610 (19,4%)
	Região Centro-Oeste	19.617	12.800 (65,2%)	6.817 (34,8%)
Nordeste (13,64%)	Maranhão	2.075	1.135 (54,7%)	940 (45,3%)
	Piauí	2.460	490 (20%)	1.970 (80%)
	Ceará	2.575	785 (30,5%)	1.790 (69,5%)
	Rio Grande do Norte	2.404	1.764 (73,4%)	640 (26,6%)
	Paraíba	2.130	990 (46,5%)	1.140 (53,5%)
	Pernambuco	5.020	1.510 (30,1%)	3.510 (39,9%)
	Alagoas	1.430	150 (10,5%)	1.280 (89,5%)
	Sergipe	800	600 (75%)	200 (25%)
	Bahia	6.300	1.310 (20,8%)	4.990 (79,2%)
Região Nordeste	25.194	8.734 (34,7%)	16.460 (65,3%)	
Norte (3,78%)	Acre	320	40 (12,5%)	280 (87,5%)
	Rondônia	1.230	290 (23,6%)	940 (76,4%)
	Amazonas	1.666	1.306 (78,4%)	360 (21,6%)
	Roraima	270	30 (11,1%)	240 (88,9%)
	Pará	1.620	710 (43,8%)	910 (56,2%)
	Amapá	644	50 (7,8%)	594 (92,2%)
	Tocantins	1.220	250 (20,5%)	970 (79,5%)
	Região Norte	6.970	2.676 (38,4%)	4.294 (61,6%)
Sudeste (56,41%)	Espírito Santo	4.910	1.130 (23%)	3.780 (77%)
	Minas Gerais	19.123	8.331 (43,6%)	10.792 (56,4%)
	Rio de Janeiro	22.956	20.618 (89,8%)	2.338 (10,2%)
	São Paulo	57.155	40.962 (71,7%)	16.193 (28,3%)
	Região Sudeste	104.144	71.041 (68,2%)	33.103 (31,8%)
Sul (15,55%)	Paraná	13.207	6.212 (47%)	6.995 (53%)
	Santa Catarina	6.778	4.648 (68,6%)	2.130 (31,4%)
	Rio Grande do Sul	8.709	6.686 (76,8%)	2.023 (23,2%)
	Região Sul	28.694	17.546 (61,1%)	11.148 (38,9%)
Brasil		184.619	112.797 (61,1%)	71.822 (38,9%)

Vê-se que apenas nas regiões Norte e Nordeste o número de vagas oferecidas por estabelecimentos de ensino superior sem autonomia é superior ao número de vagas

desenvolvem atividades regulares de ensino, pesquisa e extensão. Dividem-se em: a) universidades; b) universidades especializadas; e c) centros universitários. 2) Instituições Não Universitárias, que se subdividem em: a) Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e os Centros de Educação Tecnológica (CETs); b) Faculdades Integradas - são instituições de educação superior públicas ou privadas, com propostas curriculares em mais de uma área do conhecimento; tem o regimento unificado e é dirigida por um diretor geral; pode oferecer cursos em vários níveis sendo eles de graduação, cursos seqüenciais e de especialização e programas de pós-graduação (mestrado e doutorado); c) Faculdades Isoladas - são instituições de educação superior públicas ou privadas, com propostas curriculares em mais de uma área do conhecimento; são vinculadas a um único mantenedor e com administração e direção isoladas; também podem oferecer cursos em vários níveis sendo eles de graduação, cursos seqüenciais e de especialização e programas de pós-graduação (mestrado e doutorado); e d) Institutos Superiores de Educação - são instituições públicas ou privadas que ministram cursos em vários níveis sendo eles de graduação, cursos seqüenciais e de especialização, extensão e programas de pós-graduação (disponível em . <http://portal.mec.gov.br/sesu/>, acesso em 12/11/2006).

ofertadas pelas universidades e centros universitários, não se podendo olvidar que estas duas regiões representam somente 17,42% do total de vagas em cursos jurídicos do país.

No Sudeste, região que oferece mais da metade das vagas de todo o Brasil (56,41%), os Estados de São Paulo e do Rio de Janeiro são os que mais ofertam vagas através de universidades e centros universitários (71,7% e 89,8%, respectivamente). Nas demais regiões, as vagas criadas pelas instituições com autonomia se destacam no Distrito Federal (82,3%) e nos Estados de Mato Grosso do Sul (80,6%), Rio Grande do Norte (73,4%), Sergipe (75%), Amazonas (78,4%) e Rio Grande do Sul (76,8%).

Outrossim, tais dados demonstram que a expansão do ensino do Direito no Brasil não adveio, necessária ou exclusivamente, da abertura de novas instituições isoladas, tendo em vista que os estabelecimentos de ensino superior dotados de autonomia, como as universidades e centros universitários, após a autorização para a abertura de um curso de Direito, têm a faculdade de aumentar sua oferta de vagas à revelia do Estado.

A proliferação dos cursos de Direito ora constatada não é suficiente e ainda mantém o Estado muito longe de atingir as metas previstas para o ensino superior no Plano Nacional de Educação, onde se fixou, em 2001, o objetivo de “prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos”.¹⁶⁹ Segundo SCHWARTZMAN, a escolarização da população de 18 a 24 anos hoje se situa em menos de 12% e atingir a meta proposta no Plano Nacional de Educação significa aumentar as atuais 3,9 milhões de matrículas no ensino superior para cerca de 11 milhões em 2010. Diante de tais dados, conclui SCHWARTZMAN que “o crescimento do setor privado é fundamental para o atendimento da demanda e será decisivo para se atingir as metas do Plano Decenal de Educação de prover até o final da década, educação superior para pelo menos 30% da

¹⁶⁹ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>.

população na faixa etária de 18 a 24 anos”.¹⁷⁰

Por fim, ressalta-se a necessidade de se analisar todos os números apresentados neste capítulo com extrema cautela. Isso porque, por exemplo, é sabido que nem todos os advogados inscritos na Ordem dos Advogados do Brasil efetivamente exercem a advocacia, fato que torna muito relativo o número de habitantes por advogado exposto nas tabelas. Outro ponto que merece atenção refere-se ao número de vagas oferecidas pelas instituições de ensino, pois é cediço que muitas delas não são preenchidas após os processos seletivos. Além disso, nem todos que ingressam num curso de Direito o terminam, razão pela qual o número de vagas não reflete o número de bacharéis em Direito. Também impõe destacar que a quantidade de cursos jurídicos constantes do site oficial do INEP não é a mesma aqui apresentada, uma vez que, para o MEC, diferentes turnos na mesma instituição de ensino são considerados, às vezes, como cursos distintos e, da mesma forma, diferentes localizações geográficas na mesma cidade são consideradas como unidades distintas. Assim, para o MEC existem hoje no Brasil 947 cursos de Direito autorizados/reconhecidos, enquanto o levantamento ora realizado evidenciou a existência de 854. Derradeiramente, salienta-se que as tabelas apresentadas mostram, por si só, que os 854 cursos jurídicos não se traduzem por igual número de instituições de ensino.

Derradeiramente, mister demonstrar, através de um exemplo, a cautela que se deve ter na análise dos números ora apresentados.

O Grupo de Trabalho MEC-OAB estudou a relação candidato-vaga nos processos seletivos dos cursos de Direito realizados no ano de 2003, objetivando responder se tanta oferta implicava em igual demanda. Para o referido grupo de trabalho, constatou-se que a relação candidato-vaga sofreu uma intensa redução, caindo em mais da metade num período

¹⁷⁰ SCHWARTZMAN, Jacques. *O financiamento das instituições de ensino superior no Brasil*. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IEA), [s.d.], p. 30 e 42; disponível em <http://www.iea.usp.br/iea/observatorios/ensinosuperior/autonomiafinanciamento/schwartzmanfinanciamento.pdf>, acesso em 12/11/2006.

de sete anos. Eis os números apurados:¹⁷¹

Relação candidato-vaga em vestibulares e outros processos seletivos em Direito

Ano	Candidatos	Vagas	Relação
1995	484.136	55.706	8,69
2003	629.257	197.988	3,17

Eis uma das razões pelas quais se deve analisar os dados apresentados neste capítulo com precaução.

2.8 O elitismo das universidades públicas: um breve estudo de caso

Merece atenção uma sucinta análise dos candidatos aprovados no vestibular realizado no ano de 2005 para o curso de Direito oferecido pela Universidade de São Paulo (USP).

A escolha da referida instituição se justifica por se tratar de uma universidade pública, antiga e que oferece um curso de Direito que é tido como um dos melhores do país.

Com efeito, o rendimento dos alunos egressos da USP nos concursos e exames nacionais e regionais causa inveja a toda e qualquer instituição de ensino. A título de exemplo, o curso de Direito obteve oito notas “A” no Provão¹⁷² e sempre se encontra em primeiro lugar no ranking de aprovação no Exame de Ordem divulgado pela OAB/SP.¹⁷³

¹⁷¹ Grupo de Trabalho MEC-OAB, *Relatório Final*, p. 26.

¹⁷² Informação obtida no site do INEP, disponível em <http://www.resultadosenc.inep.gov.br/conceito.action?inst=55&cidade=50308&curso=2>, acesso em 18/05/2006.

¹⁷³ Para exemplificar, em notícia divulgada pela OAB em 29/09/2002, constou o seguinte: “Tomando por base os Exames 116 e 117, o curso de Direito da Universidade de São Paulo (Largo São Francisco) aparece em 1º lugar, com 95,81% de habilitados no 116º e 87,25% no 117º Exame”. Em 02/08/2004, outra notícia no mesmo sentido: “No Ranking do Exame 123, a primeira classificada foi a Faculdade de Direito da USP, com 90,79% de aproveitamento; ...”. Em 18/10/2004: “Pela primeira vez, a OAB SP divulga nesta segunda-feira (18/10) o ranking da segunda fase dos Exame de Ordem, dos anos de 2001 a 2003, abrangendo dos Exames nº 117 ao nº 121. (...) Nos rankings divulgados pela OAB SP, a Universidade de São Paulo, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e a Universidade Mackenzie mantiveram as três primeiras colocações, nesta ordem”.

Não se pretende aqui averiguar se o mérito de tal rendimento é mesmo da instituição, ou dos alunos, ou de ambos. O que interessa, e que não se pode negar, é que o curso de Direito da USP é famoso e atrai inúmeros candidatos em seus processos seletivos, até mesmo porque se trata de uma instituição pública, como já dito, e, pois, seus cursos são gratuitos.

Ressaltando que o ensino deve ser ministrado com base no princípio constitucional da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (CF, art. 206, I), que o dever do Estado com a educação deve ser efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino (CF, art. 208, V) e que o Plano Nacional de Educação estabelece que “há necessidade da expansão das universidades públicas para atender à demanda crescente dos alunos, sobretudo os carentes”,¹⁷⁴ é de se esperar que as universidades públicas, como a USP, também admitam em seu corpo discente alunos pobres na acepção fática e legal empregada ao termo. Vale salientar que não se está afirmando que a universidade pública destina-se somente aos carentes, mas sim que estes também devem ter acesso a elas.

Todavia, não é isso o que ocorre na USP e nem na quase totalidade das instituições de ensino superior públicas.

Explica LEOPOLDO E SILVA que o estabelecimento público de ensino superior

destina-se a todos aqueles que cumprem os requisitos de ingresso. Ocorre que as universidades públicas mais conceituadas têm uma história caracterizada pela manutenção de um elevado padrão de ensino e de exigências, o que já está presente, pelo menos em parte, nos exames de ingresso. Essas exigências estão largamente distanciadas do preparo que o aluno do colégio público recebe. Juntando-se a isto o número cada vez mais elevado de postulantes, o resultado é o afunilamento que, na prática, se traduz nas diferenças sócio-econômicas.¹⁷⁵

(notícias retiradas do site da OAB/SP, disponível em <http://www.oabsp.org.br/main3.asp?pg=3.2>, acesso em 18/05/2006)

¹⁷⁴ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>, acesso em 18/05/2006 (grifo nosso).

¹⁷⁵ LEOPOLDO E SILVA, Franklin. “Reflexões sobre o conceito e a função da universidade pública”. In: *Estudos Avançados*, Mai/Ago 2001, vol. 15, n° 42. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2001, p. 298.

Para corroborar tal afirmação, far-se-á um breve estudo dos alunos ingressantes na USP no ano de 2005, especificamente daqueles que restaram aprovados no processo seletivo para entrada no curso de Direito.

A Fundação Universitária para o Vestibular – FUVEST, no processo seletivo realizado no ano de 2005 na USP, submeteu os candidatos a um “questionário de avaliação sócio-econômica”.¹⁷⁶ Dos candidatos aprovados e chamados para a primeira matrícula no curso de Direito, apurou-se que 75% fizeram seus estudos de ensino fundamental somente em escola particular e 81% realizaram o ensino médio apenas em estabelecimentos privados.¹⁷⁷ Averiguou-se, ainda, que a renda familiar mensal era superior a R\$ 3.000,00 na casa de 78,7% dos candidatos aprovados e acima de R\$ 1.500,00 na residência de 93,8% deles, salientando-se que tal rendimento familiar mensal era obtido por apenas uma pessoa em 30,2% dos casos e por duas em 60,4%.¹⁷⁸

É evidente, enfim, que os alunos que conseguiram ingressar no curso de Direito da USP não fazem parte da grande massa da população, mas sim de uma elite detentora de recursos financeiros a que poucos têm acesso. Segundo o IBGE, o rendimento médio mensal de todos os trabalhos da população ocupada no Brasil, ou seja, ignorando-se os desempregados sem rendimento, foi de apenas R\$ 765,90 em 2004,¹⁷⁹ impondo informar que os 40% mais pobres desta população ocupada possuíam um rendimento médio mensal de somente R\$ 226,27, isto é, uma renda inferior a um salário mínimo.¹⁸⁰

Importa enfatizar que propositalmente não se está discutindo a causa do elitismo das universidades públicas, mas apenas demonstrando ser incontestável o fato de que elas estão marcadas por esta característica.

¹⁷⁶ FUNDAÇÃO UNIVERSITÁRIA PARA O VESTIBULAR. *Questionário de Avaliação Sócio-Econômica: Candidatos chamados para a primeira matrícula*. São Paulo: FUVEST, 2005, disponível em http://www.fuvest.br/vest2005/download/qase_1matr_car.pdf, acesso em 19/05/2006.

¹⁷⁷ FUVEST, *Questionário de Avaliação Sócio-Econômica*, p. 63.

¹⁷⁸ FUVEST, *Questionário de Avaliação Sócio-Econômica*, p. 64.

¹⁷⁹ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica n° 17: Síntese de Indicadores Sociais 2005*. Rio de Janeiro: IBGE, 2006, p. 140.

¹⁸⁰ IBGE, *Estudos e Pesquisas*, p. 146.

O resultados apurados no processo seletivo para o curso de Direito da USP se repetem, com pouca variação, nas demais universidades públicas do país.

Para exemplificar, na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), dos alunos aprovados no vestibular/2006 para o curso noturno de Direito, 80% deles tem família com renda mensal superior a 5 salários mínimos.¹⁸¹ Já no processo seletivo para o curso de Direito da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), 62,1% dos candidatos inscritos possuíam renda familiar superior a 11 salários mínimos e 91,5% renda mensal acima de 4 salários mínimos.¹⁸² Na Universidade Estadual de Londrina (UEL), dos alunos que foram aprovados no vestibular/2003 para o curso de Direito matutino, 71,67% tinha uma renda familiar mensal superior a R\$ 1.400,00.¹⁸³ Na Universidade Federal da Bahia (UFBA), no ano de 2004, dos candidatos classificados no concurso vestibular, em todas as áreas do conhecimento, cerca de 65% tinha uma renda familiar acima de 5 salários mínimos.¹⁸⁴ No ano de 2000, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), das pessoas que ingressaram em todos os cursos oferecidos, 81,56% tinham uma renda familiar superior a 5 salários mínimos.¹⁸⁵

Conclui-se, então, com LEOPOLDO E SILVA, para quem democratização do ensino significa, dentre outras coisas,

que o acesso à universidade não dependa de condições sócio-econômicas e que os critérios de ingresso não favoreçam as pessoas que detêm situação sócio-econômica privilegiada. O que se pode constatar, até mesmo estatisticamente, é que a condição

¹⁸¹ UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. *Processo Seletivo 2006*. Cuiabá: UFMT, 2006, p. 22, disponível em http://cgi.ufmt.br/vestibular/concursos/ufmt2006/documentos/perfil/processo_seletivo_2006_167_direito__bacharelado_noturno_cuiaba.pdf, acesso em 19/05/2006.

¹⁸² Informação disponível em <http://vestibular.unirio.br/>, acesso em 19/05/2006.

¹⁸³ Informação disponível em <http://www.cops.uel.br/vestibular/2003/docs/socioeconomico/socioUEL200315.pdf>, acesso em 19/05/2006.

¹⁸⁴ UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *Perfil sócio-econômico dos candidatos inscritos e classificados no concurso vestibular da UFBA: 2001-2004*. Salvador: UFBA, setembro/2005, p. 22, disponível em http://www.proplad.ufba.br/perfil_demanda01-04.pdf, acesso em 19/05/2006.

¹⁸⁵ UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS. ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL. *Subsídios para uma proposta de políticas de assistência ao estudante*. Rio de Janeiro: UFRJ, setembro/2000, disponível em <http://www.pr1.ufrj.br/pr1/ceg/politicaassistenciaestudante.doc>, acesso em 19/05/2006.

sócio-econômica parece representar papel decisivo no ingresso em várias carreiras, principalmente nas universidades públicas mais bem conceituadas.¹⁸⁶

Afirma RISTOFF que a “crise do elitismo” consiste hoje num dos grandes “matadores silenciosos” da universidade brasileira. Segundo ele, a crise do elitismo se refere a “uma crise quantitativa com enorme impacto qualitativo sobre a futura sociedade brasileira”, e diz respeito às restrições ao amplo acesso da população ao ensino superior.¹⁸⁷

Por outro lado, as constatações acima não autorizam a afirmação de que as pessoas carentes têm livre e fácil acesso às instituições de ensino superior particulares ou que estas não são elitistas. Mas não se pode negar que os estabelecimentos privados de ensino superior têm contribuído muito mais que as universidades públicas para a democratização do ensino, tendo em vista a enorme disparidade existente entre o número de alunos matriculados nos cursos privados e nos públicos, conforme demonstrou, por exemplo, o levantamento feito pelo Grupo de Trabalho MEC-OAB, segundo o qual há uma forte concentração das matrículas no ensino privado, que respondeu em 2003 por 88,1% do total das matrículas em cursos de Direito.¹⁸⁸

¹⁸⁶ Franklin Leopoldo e Silva, “Reflexões sobre o conceito e a função da universidade pública”, p. 297. Para Florestan Fernandes, o aspecto central do processo de democratização do ensino, em termos sociológicos, “está na distribuição equitativa das oportunidades educacionais”. Para ele, “um país tende a democratizar seu sistema de ensino quando procura atenuar ou abolir as barreiras extra-educacionais que restrinjam o uso do direito à educação e o convertam, aberta ou disfarçadamente, em privilégio social”. Afirma, ainda, que “não existe democracia sem democratização do ensino”, tendo em vista que esta oferece uma das vias (a principal) de “funcionamento normal e de dinamização da ordem democrática, pois ela a encaminha para o progresso material, intelectual e social das coletividades humanas” (FERNANDES, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus/USP, 1966, p.123-124).

¹⁸⁷ RISTOFF, Dilvo. “A tríplice crise da universidade brasileira”. In: TRINDADE, Hégio. (org.). *Universidade em ruínas na república dos professores*. Petrópolis: Vozes. Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999, p. 205.

¹⁸⁸ Franklin Leopoldo e Silva, “Reflexões sobre o conceito e a função da universidade pública”, p. 24-25.

3 ALGUNS ATORES DO ENSINO DO DIREITO NO BRASIL

Um estudo sobre o ensino do Direito no Brasil não pode deixar de lado a análise dos seus atores, ou seja, mister se faz identificar as entidades relacionadas com o ensino do Direito no país e quais suas atribuições legais e/ou estatutárias, pontuando também os momentos em que podem e/ou devem interferir na criação e gestão das instituições de ensino superior, assim como de quais meios são dotados para a fiscalização destas.

Destarte, neste capítulo serão averiguados, estritamente nos pontos mencionados, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Conselho Nacional de Educação (CNE), os Conselhos Estaduais de Educação (CEE), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDi) e as instituições de ensino.

3.1 O Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação

O Ministério da Educação (MEC) 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, contando, no desempenho de suas funções, com a colaboração do Conselho Nacional de Educação e das Câmaras que o compõem.¹⁸⁹

A atual estrutura organizacional do MEC foi fixada pelo Decreto nº 5.159/2004. Dentre os diversos órgãos que o compõem, encontra-se a Secretaria de Educação

¹⁸⁹ Vide art. 6º, *caput* e § 1º, da Lei nº 4.024/61, alterada pela Lei nº 9.131/95.

Superior, constituída do Departamento de Política da Educação Superior, do Departamento de Desenvolvimento da Educação Superior, do Departamento de Modernização e Programas da Educação Superior, do Departamento de Supervisão da Educação Superior e Departamento de Residência e Projetos Especiais na Saúde (Dec. nº 5.159/04, Anexo I, art. 2º, II, *c*).

É competência da Secretaria de Educação Superior: a) planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da política nacional de educação superior; b) propor políticas de expansão e de supervisão da educação superior, em consonância com o Plano Nacional de Educação; c) promover e disseminar estudos sobre a educação superior e suas relações com a sociedade; d) promover o intercâmbio com outros órgãos governamentais, entidades nacionais e internacionais sobre matéria de sua competência; e) apoiar técnica e financeiramente as instituições de ensino superior; f) articular-se com outros órgãos e instituições governamentais e não-governamentais visando à melhoria da educação superior; g) atuar como órgão setorial de ciência e tecnologia do Ministério para as finalidades previstas na legislação que dispõe sobre o Sistema Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico; h) subsidiar a elaboração de projetos e programas voltados à atualização do Sistema Federal de Ensino; i) zelar pelo cumprimento da legislação educacional no âmbito da educação superior; j) subsidiar a formulação da política de oferta de financiamento e de apoio ao estudante do ensino superior gratuito e não gratuito e supervisionar os programas voltados àquelas finalidades; e k) estabelecer políticas e executar programas voltados à residência médica, articulando-se com os vários setores afins, por intermédio da Comissão Nacional de Residência Médica (Dec. nº 5.159/04, Anexo I, art. 17).

Ao Departamento de Política da Educação Superior, segundo o mencionado Decreto, compete: subsidiar, no âmbito da educação superior, a implementação do Plano Nacional de Educação; realizar estudos e propor políticas estratégicas para o desenvolvimento da educação superior, inclusive de formação de professores e inclusão social; estabelecer

estratégias de implementação das diretrizes aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação; interagir com o Conselho Nacional de Educação com vistas ao aprimoramento da legislação e normas da educação superior e dos processos avaliativos; propor e apoiar políticas de cooperação internacional, em seu âmbito de atuação; e promover a integração dos bancos de dados da educação superior e garantir a publicidade dos seus programas de avaliação (art. 18).

Já o Departamento de Desenvolvimento da Educação Superior tem como tarefas apoiar as instituições de ensino superior por meio de recursos orçamentários para a execução de suas atividades, avaliar o desempenho gerencial das instituições federais de ensino superior, analisar os processos de prestação de contas das instituições orientadas ou supervisionadas, promover o acompanhamento orçamentário e a apuração de custos destas mesmas instituições e coordenar e acompanhar a execução das atividades de gestão dos hospitais vinculados às instituições federais de ensino superior (art. 19).

Quanto ao Departamento de Modernização e Programas da Educação Superior, compete-lhe promover, coordenar e definir critérios para a implantação, o acompanhamento e a avaliação dos programas de apoio às instituições de ensino superior e aos hospitais universitários, desenvolver e monitorar projetos especiais de fomento, visando à modernização e a qualificação das instituições de ensino superior e dos hospitais universitários, apoiar a execução de programas especiais visando à integração do ensino superior com a sociedade e, particularmente, a interação com a realidade local e regional, coordenar e acompanhar os programas de apoio ao estudante, com o objetivo de democratizar o acesso à educação superior e garantir a sua manutenção, promover e apoiar programas de cooperação entre as instituições de ensino superior públicas e privadas e apoiar e promover projetos especiais relacionados com o ensino de graduação (art. 20).

Por fim, restou ao Departamento de Supervisão da Educação Superior as seguintes funções: a) promover a supervisão das instituições que integram o Sistema Federal

de Educação Superior; b) propor critérios para a implementação de políticas e estratégias para a organização e a supervisão da educação superior; c) definir diretrizes e instrumentos para credenciamento e recredenciamento de instituições de ensino superior, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores; d) organizar, acompanhar e coordenar as atividades de comissões designadas para ações de supervisão da educação superior; e) promover ações de supervisão relacionadas ao cumprimento da legislação educacional e à indução da melhoria dos padrões de qualidade; f) gerenciar o sistema de informações e acompanhamento de processos relacionados à avaliação e supervisão do ensino superior; g) interagir com o Conselho Nacional de Educação com vistas ao aprimoramento da legislação e normas do ensino superior relativos à supervisão, subsidiando aquele Conselho em suas avaliações para o credenciamento e recredenciamento de instituições de ensino superior, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos; e h) propor programas e projetos a partir da interação com as instituições de ensino superior, visando especialmente à melhoria dos cursos de graduação e das atividades de extensão (art. 21).

Percebe-se que o Ministério da Educação está extremamente ligado ao Conselho Nacional de Educação, o qual é composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior e tem atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional. É competência do Conselho Nacional de Educação: a) subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação; b) manifestar-se sobre questões que abrangem mais de um nível ou modalidade de ensino; c) assessorar o Ministério da Educação 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 da Educação; 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; e g) elaborar o seu regimento, a ser aprovado pelo Ministro da Educação.¹⁹⁰

A Câmara de Educação Superior, que interessa ao presente trabalho, tem como atribuições: 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, para os cursos de graduação; d) deliberar sobre os relatórios encaminhados pelo Ministério da Educação 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 recredenciamento periódico de instituições de educação superior, inclusive de universidades, com base em relatórios e avaliações apresentados pelo Ministério da Educação; 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, com base na avaliação dos cursos; h) analisar questões relativas à aplicação da legislação referente à educação superior; i) assessorar o Ministro da Educação nos assuntos relativos à educação superior.¹⁹¹

Vale ressaltar que o Conselho Nacional de Educação, por seu Conselho Pleno e por suas Câmaras, manifesta-se por meio dos seguintes atos normativos: a) Indicação – ato propositivo subscrito por um ou mais Conselheiros, contendo sugestão justificada de estudo

¹⁹⁰ Vide art. 7º, *caput* e § 1º, da Lei nº 4.024/61, alterada pela Lei nº 9.131/95.

¹⁹¹ Vide art. 9º, § 2º, da Lei nº 4.024/61, alterada pela Lei nº 9.131/95.

sobre qualquer matéria de interesse do CNE; b) Parecer – ato pelo qual o Conselho Pleno ou qualquer das Câmaras pronuncia-se sobre matéria de sua competência; e c) Resolução – ato decorrente de parecer, destinado a estabelecer normas a serem observadas pelos sistemas de ensino sobre matéria de competência do Conselho Pleno ou das Câmaras. Quando uma indicação é aprovada em sessão plenária, independentemente do mérito da proposição, será designada comissão para estudo da matéria e conseqüente elaboração de parecer. Toda deliberação final do Conselho Pleno e das Câmaras depende de homologação do Ministro de Estado da Educação, o qual poderá devolvê-la para reexame.

Enfim, não restam dúvidas quanto a importância do papel do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação no que se refere ao ensino superior no Brasil. São eles os responsáveis pela autorização e reconhecimento dos cursos superiores do país, pela avaliação dos mesmos, pela elaboração das diretrizes curriculares nacionais e pela confecção e execução do Plano Nacional de Educação, dentre outras funções.

3.2 Os Conselhos Estaduais de Educação

Cada unidade federativa do país tem um Conselho Estadual de Educação, sendo que as estruturas e atribuições pouco diferenciam de Estado para Estado. A título de exemplo, adotar-se-á para estudo neste tópico o Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo, criado pela Lei Estadual nº 7.940/63.

Hodiernamente, a estrutura e função do Conselho Estadual de Educação no Estado de São Paulo (CEESP) estão estabelecidas na Lei Estadual nº 10.403/71, que dispõe,

em seu art. 1º, tratar-se de órgão normativo, deliberativo e consultivo do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, vinculado, tecnicamente, ao Gabinete do Secretário da Educação.

As atribuições do CEESP são as seguintes: I - formular os objetivos e traçar normas para a organização do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo; II - elaborar e manter atualizado o Plano Estadual de Educação, com aprovação do Governador; III - fixar critérios para o emprego de recursos destinados à Educação, provenientes do Estado, da União, dos Municípios ou de outra fonte, assegurando-lhe aplicação harmônica e bem assim pronunciar-se sobre convênios de ação interadministrativa; IV - fixar normas para a concessão de auxílio do Estado a entidades sem fins lucrativos, mantenedoras de escolas, visando assegurar o ensino gratuito aos menores, dos sete aos quatorze anos, portadores de deficiência, doença ou desvio da normalidade; V - fixar critérios para a concessão de bolsas de estudo no ensino ulterior ao do primeiro grau, bem como para a fixação do respectivo valor e forma de sua restituição; VI - pronunciar-se sobre a instituição de fundações ou associações de fins escolares, cuja manutenção seja total ou parcialmente feita pelo Poder Público estadual, e aprovar-lhes os respectivos estatutos; VII - fixar normas para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de ensino do primeiro e segundo graus mantidos pelo Estado, e aprovar os respectivos regimentos e suas alterações; VIII - fixar normas para a instalação, autorização de funcionamento e reconhecimento de estabelecimentos de ensino do primeiro e segundo graus, municipais ou privados, bem como para aprovação dos respectivos regimentos e suas alterações; IX - fixar normas para a fiscalização dos estabelecimentos antes referidos, dispondo inclusive sobre casos de cassação de funcionamento ou de reconhecimento; X - autorizar a instalação e o funcionamento de universidades estaduais e municipais ou mantidas por fundações ou associações instituídas pelo Poder Público estadual ou municipal; aprovar-lhes os estatutos e regimentos gerais e suas alterações; reconhecê-las e aos novos cursos que venham a ser por elas criados nas formas dos respectivos estatutos ou

regimentos gerais; XI - autorizar a instalação e o funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior estaduais e municipais, ou mantidos por fundações ou associações instituídas pelo Poder Público estadual ou municipal, assim como de seus novos cursos; aprovar-lhes os regimentos e suas alterações e reconhecê-los; XII – fiscalizar, inclusive através de apreciação dos relatórios anuais, os estabelecimentos isolados de ensino superior, facultada a delegação, total e parcial, de competência à Secretaria da Educação, que a exercerá de acordo com normas fixadas pelo Conselho; XIII - proceder na forma do artigo 49 da Lei Federal n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, à verificação periódica das universidades e estabelecimentos isolados de ensino superior acima referidos, para os fins previstos no artigo 48 da mesma lei; XIV - exercer o controle dos resultados obtidos pelos estabelecimentos isolados de ensino superior, mantidos pelo Estado, ou por fundações ou associações pelo mesmo instituídas, quanto ao atendimento das suas finalidades e objetivos institucionais, assim como proceder à análise do seu custo e produtividade, facultada a delegação, total ou parcial, de competência à Secretaria da Educação, que a exercerá, de acordo com normas fixadas pelo Conselho; XV - pronunciar-se sobre a incorporação, ao Estado, de escolas de qualquer grau e, bem assim, sobre a transferência de estabelecimento de ensino superior e de um para outro mantenedor, quando o patrimônio houver sido constituído, no todo, ou em parte, por contribuições do Estado, do Município ou da União; XVI - aprovar a reunião dos estabelecimentos isolados de ensino superior referidos em federações de escolas, ou sua incorporação a universidades; XVII - fixar as condições para a admissão, a qualquer título, em cargos e funções do magistério estadual do primeiro e segundo graus, assim como as condições de provimento, carreira e regimes de trabalho dos docentes dos estabelecimentos isolados de ensino superior estadual ou municipal; XVIII - fixar normas para a admissão nas funções de docentes dos estabelecimentos isolados de ensino superior, mantidos pelo Estado, fundações ou associações por ele instituídas e aprovar em cada caso, a

admissão; XIX - fixar normas para a admissão nas funções de docentes dos estabelecimentos isolados de ensino superior, mantidos pelos Municípios ou fundações ou associações instituídas pelo Poder Público municipal, e aprovar, em cada caso, as indicações feitas; XX - fixar critérios para a avaliação de títulos de candidatos aos concursos para o provimento efetivo de qualquer cargo da carreira docente nos estabelecimentos isolados de ensino superior, mantidos pelo Estado, e aprovar a constituição das respectivas bancas examinadoras; XXI - fixar normas e decidir sobre a cassação de autorização de funcionamento ou de reconhecimento de qualquer curso ou escola vinculados ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo; XXII - promover correções em qualquer estabelecimento vinculado ao Sistema Estadual de Ensino e sugerir providências; XXIII - dispor sobre as adaptações necessárias à transferência de alunos de uma para outra escola ou curso, inclusive de estabelecimento de país estrangeiro, em relação ao ensino médio e aos estabelecimentos isolados de ensino superior referidos; XXIV - fixar normas sobre os cursos de aprendizagem de que trata o artigo 51 da Lei Federal n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação alterada pelo Decreto-Lei Federal n. 937, de 13 de outubro de 1969, e aprovar os relatórios anuais das entidades responsáveis pelos referidos cursos; XXV - sugerir medidas que visem ao aperfeiçoamento do ensino; XXVI - emitir parecer sobre assuntos ou questões de sua competência, que lhe sejam submetidos pelo Governo do Estado; XXVII - julgar, em última instância, recursos por estrita arguição de ilegalidade das decisões finais das universidades e dos estabelecimentos isolados de ensino superior; XXVIII - exercer as demais atribuições que a legislação federal confere aos conselhos estaduais de educação e, bem assim, no que couber, no âmbito estadual, as que são consignadas ao Conselho Federal de Educação em relação ao sistema de ensino da União; e XXIX - elaborar seu regimento, submetendo-o à aprovação do Governador.

De maneira proposital e exageradamente sucinta, constata-se que, no que toca ao ensino superior, ficam reservadas ao Conselho Estadual de Educação praticamente as

mesmas funções que cabem ao Conselho Nacional de Educação, só que exclusivamente relativas às instituições de ensino superior estaduais e municipais, ou mantidas por fundações ou associações instituídas pelo Poder Público estadual ou municipal.

3.3 A Ordem dos Advogados do Brasil

A Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), segundo a Lei nº 8.906/94, é entidade prestadora de serviço público, dotada de personalidade jurídica e forma federativa, e tem por finalidade defender a Constituição, a ordem jurídica do Estado democrático de direito, os direitos humanos, a justiça social, pugnar pela boa aplicação das leis, pela rápida administração da justiça e pelo aperfeiçoamento da cultura e das instituições jurídicas, e promover, com exclusividade, a representação, a defesa, a seleção e a disciplina dos advogados em toda a República Federativa do Brasil. A OAB não mantém com órgão da Administração Pública qualquer vínculo funcional ou hierárquico e tem como órgãos o Conselho Federal, os Conselhos Seccionais, as Subseções e as Caixas de Assistência dos Advogados.¹⁹²

Tamanho é poder da OAB sobre a classe dos advogados no Brasil que se tornou obrigatória aos bacharéis em Direito a aprovação no Exame de Ordem para admissão no quadro de advogados.¹⁹³

¹⁹² Vide arts. 44 e 45 da Lei nº 8.906/94.

¹⁹³ Vide art. 8º, IV, da Lei nº 8.906/94 e Provimento nº 81/96 do Conselho Federal da OAB. A título de ilustração, recorda-se que foi durante o Baixo Império romano que “as regras de acesso à profissão foram codificadas, perseguindo ao menos duas finalidades: dar ao ofício um certo nível social e assegurar um recrutamento criterioso do ponto de vista técnico”. Os candidatos ao ingresso na ordem dos advogados deviam reunir um certo número de qualidades de ordem social e profissional, sendo que a exigência de uma condição social privilegiada era o reflexo de uma sociedade cada vez mais estratificada (MADEIRA, Hécio Maciel França. *História da Advocacia: origens da profissão de advogado no direito romano*. São Paulo: RT, 2002, p. 70-71).

Dentre as atribuições do Conselho Federal da OAB, merece destaque a prevista no inciso XV do art. 54 do Estatuto da Advocacia e da OAB, que estabelece o dever de “colaborar com o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos, e opinar, previamente, nos pedidos apresentados aos órgãos competentes para criação, reconhecimento ou credenciamento desses cursos”.

O Regulamento Geral do Estatuto, em seu art. 83, aprovado pelo Conselho Federal da OAB, complementa prescrevendo que “compete à Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal opinar previamente nos pedidos para criação, reconhecimento e credenciamento dos cursos jurídicos referidos no art. 54, XV, do Estatuto”, e, no parágrafo único do mesmo dispositivo, estatui que “o Conselho Seccional em cuja área de atuação situar-se a instituição de ensino superior interessada será ouvido, preliminarmente, nos processos que tratem das matérias referidas neste artigo, devendo a seu respeito manifestar-se no prazo de 30 (trinta) dias”.

A Comissão de Ensino Jurídico é uma comissão permanente criada pelo Provimento nº 76/92 do Conselho Federal da OAB. Suas atribuições foram repetidas e aumentadas pela Resolução nº 06/2000, que instituiu o regimento interno de todas as comissões permanentes e temporárias. Referida resolução prescreveu que compete às comissões permanentes: a) assessorar o Conselho Federal e sua Diretoria no encaminhamento das matérias de sua competência; b) elaborar trabalhos escritos, inclusive pareceres, promover pesquisas, seminários e demais eventos que estimulem o estudo, a discussão e a defesa dos temas respectivos; c) cooperar e promover intercâmbios com outras organizações de objetivos iguais ou assemelhados; d) criar e manter atualizado centro de documentação relativo a suas finalidades; e) acompanhar, em conjunto com a Assessoria Parlamentar do Conselho Federal, a tramitação dos projetos de lei relativos às suas áreas de atuação, propondo as modificações legislativas que tenham como objetivo o aprimoramento da legislação pertinente; f) estimular

a criação e o funcionamento, nos Conselhos Seccionais, de comissões congêneres, garantindo a coordenação de suas atividades, em nível nacional; g) manter contato permanente com as comissões congêneres dos Conselhos Seccionais, informando-as sobre as atividades desenvolvidas e as diligências realizadas no sentido da mútua colaboração; e h) propor, nos limites de sua competência, a política nacional de atuação do Conselho Federal, nela harmonizadas as atividades das comissões dos Conselhos Seccionais e Subseções. A mesma resolução fez menção às funções específicas da Comissão de Ensino Jurídico, estabelecendo que tem o dever de opinar previamente sobre os pedidos de criação, reconhecimento e credenciamento de cursos jurídicos, promover a interação da OAB com as faculdades de direito, estabelecendo padrões de comunicação, e unir esforços com os Conselhos Seccionais no processo de melhoria da qualidade do ensino jurídico.

Não se pode olvidar que a Comissão de Ensino Jurídico (CEJ) do Conselho Federal da OAB emitiu a Instrução Normativa nº 01/1997, que dispõe sobre os pedidos de autorização de cursos jurídicos novos. O artigo 1º da referida instrução estabelece que a CEJ, ao receber os pedidos de autorização de cursos jurídicos novos, considerará os seguintes dados que deverão ser comprovados pela instituição interessada: I - população do município, indicada pelo IBGE, que não poderá ser inferior a 100 mil habitantes, levando-se em conta a proporção máxima de 100 vagas iniciais anuais para cada 100 mil habitantes; II - instituições de ensino médio existentes no município, com respectivos números de alunos; III - cursos de graduação em geral, autorizados ou reconhecidos, inclusive os jurídicos existentes no município, com respectivas vagas anuais, e os cursos de pós-graduação, se houver; no caso de capitais e regiões metropolitanas, apenas os cursos jurídicos; IV - havendo cursos jurídicos no município, a relação média candidato/vaga nos vestibulares mais recentes; V - composição dos órgãos da administração da justiça e segurança instalados no município, como tribunais, juizados, OAB, ministério público, defensoria pública, delegacias, penitenciárias, órgãos

notariais e de registro público; VI - total de advogados inscritos da OAB local; VII - órgão ou entidades que possam absorver estagiários; VIII - livrarias jurídicas e bibliotecas de órgãos jurídicos franqueados à consulta pública; e IX - *curricula vitae* e cópias dos diplomas relativos à mais alta titulação dos professores, com respectivas declarações de compromisso com o curso. Prescreve, ainda, que “a instituição interessada poderá considerar os dados relativos à área equivalente a um raio inferior a 50 km do centro do município” (§ 1º) e que se os dados forem considerados satisfatórios, a CEJ apreciará o projeto, considerando os indicadores de avaliação externa apropriados ao pedido de autorização, relativamente aos seguintes campos: a) qualificação do corpo docente, regime de trabalho, plano de carreira e de capacitação; b) qualidade da organização didático-pedagógica, incluindo ensino, pesquisa, extensão, estágio e número de alunos por turma; c) infra-estrutura destinada ao curso, acervo bibliográfico disponível (30% do total mínimo exigível) e plano de aquisição de restante, além de instalações do núcleo de prática jurídica (§ 2º).

É gritante a interferência da OAB na autorização e no reconhecimento dos cursos de Direito no Brasil, chegando ao ponto de estabelecer critérios para tanto.

Todavia, mister ressaltar que é discutível a constitucionalidade das suas atribuições, notadamente diante do contido na Constituição Federal de 1988, que estabeleceu que “o ensino é livre à iniciativa privada”, desde que cumpridas “as normas gerais da educação nacional” e com “autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público” (artigo 209). Prescreveu, ainda, que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; (...) VII - garantia de padrão de qualidade”.

Analisando os mencionados dispositivos, RODRIGUES explica que

a ordem constitucional brasileira garante a liberdade e o pluralismo, mas exige a preservação da qualidade. Para garantir que essa qualidade seja mantida, estabelece

a necessidade da avaliação, por parte do Poder Público. Isso significa que o Poder Público tem de garantir, de um lado, flexibilidade suficiente para que as IES possam, nas suas propostas pedagógicas, realizar os mandamentos constitucionais e, de outro, que o exercício da liberdade de ensinar possui como limites, também fixados pelo Poder Público, os padrões de qualidade a serem exigidos mediante processos avaliativos oficiais. Ou seja, a Constituição Federal coloca como princípio a liberdade de ensino pelas IES (a ser garantida, em nível pedagógico, pela definição de diretrizes curriculares que assegurem, pela sua flexibilidade, o exercício dessa autonomia), condicionada ao controle da qualidade (a ser exercido pelo poder público através dos mecanismos de autorização e de avaliação periódica). (...) A essa condição – controle de qualidade pelo Poder Público – adiciona, no inciso I do mesmo artigo 209 da Constituição Federal, a condição de que haja o ‘cumprimento das normas gerais da educação nacional’. Deve-se entender, relativamente a esse dispositivo, a necessidade de cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Isso não significa que não seja necessário cumprir as demais normas de Direito Educacional, mas sim que a leitura constitucional impõe um critério hierárquico: primeiramente os princípios contidos no próprio texto da Lei Maior; posteriormente as normas gerais da educação nacional (LDB); na sequência se colocam os demais textos normativos – leis especiais, leis gerais, decretos, resoluções, portarias. E, nesse sentido, a LDB não pode se sobrepor à Constituição e nem as demais normas de Direito Educacional à LDB. (...) Essa observação guarda grande importância, tendo em vista que o emaranhado de Portarias, Resoluções e Decretos existentes nessa área nem sempre respeita o conteúdo material do texto constitucional e da LDB – nessa situação a condição para o exercício da liberdade de ensino se encontra no cumprimento das normas hierarquicamente superiores, e não no cumprimento das disposições definidas pelo CNE ou pelo Ministério da Educação, através de seus diversos órgãos, quando contrariarem os princípios constitucionais e as normas gerais da educação brasileira. (...) Situação mais grave ocorre quando se exige cumprimento de condições estabelecidas por corporações profissionais, como a Ordem dos Advogados do Brasil, ao incluir como requisito para a criação de novos cursos de Direito a necessidade social, condição não inserida quer no texto constitucional, quer nas normas gerais da educação brasileira. Também quando se nega às universidades a sua autonomia, expressamente garantida no artigo 207 da Constituição Federal e no artigo 53 da LDB, exigindo-lhes, para a criação de cursos de determinadas áreas, a manifestação de órgãos estranhos ao sistema, bem como a autorização do Ministério da Educação.¹⁹⁴

RODRIGUES arremata sua tese afirmando que é dentro desse contexto principiológico que é necessário analisar o estabelecimento de condições específicas por corporações profissionais, como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), ao incluir como requisito para a criação de novos cursos de Direito a necessidade social. Relativamente à essa exigência, segundo RODRIGUES, pode ser dito:

(a) que a OAB não possui competência legal para definir qualquer condição para o exercício do direito de ensinar e qualquer restrição à liberdade de ensinar das Instituições de Ensino Superior; (b) que a própria exigência de que a OAB seja ouvida, presente no artigo 54 da Lei nº 8.906/94 (Estatuto da OAB), é de constitucionalidade e legalidade discutível, tendo em vista que nem a Constituição

¹⁹⁴ RODRIGUES, Horácio Wanderley. “O direito educacional e a autonomia das instituições de ensino superior – parte 2”. In: *Revista @prender Virtual*. São Paulo: CM Consultoria de Administração S/C Ltda., julho e agosto/2003, disponível em http://www.aprendervirtual.com/ver_noticia.php?codigo=51, acesso em 15/01/2004.

Federal e nem as normas gerais da educação nacional se referem à essa espécie de manifestação como condição para o exercício da liberdade de ensinar. Ao lado disso, essa exigência fere o princípio da isonomia, tendo em vista que os Cursos de Direito formam bacharéis e não advogados; a exigência, para ser isonômica, teria de incluir os órgãos representativos das demais profissões e carreiras jurídicas, em especial a magistratura e o ministério público; e (c) que a exigência de necessidade social, entendida a partir da relação entre população e número de vagas, não preenche critérios qualitativos – os únicos constitucionalmente previstos -, bem como não está inserida nas normas gerais da educação brasileira, constituindo-se em condição inexigível.¹⁹⁵

No mesmo sentido a opinião de BASTOS, ao sustentar que

a autorização é uma competência que o estatuto ou qualquer lei não pode transferir à OAB, assim como o reconhecimento, figura administrativa mais frágil, tem uma natureza, na prática, confirmativa da autorização. Na verdade, estes atos são privativos do poder público, o que significa, na forma do estatuto, que a OAB não tem competência para autorização de cursos, embora possa, opinando previamente sobre o pedido de criação que deverá instruir o processo no órgão competente, influir ou ilustrar a decisão das autoridades competentes, assim como pode ocorrer no processo de reconhecimento de cursos já autorizados e em funcionamento.¹⁹⁶

Constitucionais ou não as disposições normativas acima mencionadas, é fato incontestável que a OAB tem interferido, ou ao menos opinado, na autorização e no reconhecimento de cursos de Direito no Brasil.

O Conselho Federal da OAB informou que no período de fevereiro/2004 a outubro/2005 a Comissão de Ensino Jurídico da entidade examinou um total de 172 processos de autorização para a abertura de cursos de Direito em vários Estados brasileiros. Noticiou, ainda, que, desse total, apenas 13 receberam parecer favorável da OAB, mas a sua grande maioria foi acolhida pelo Ministério da Educação.¹⁹⁷

¹⁹⁵ RODRIGUES, Horácio Wanderley. “O direito educacional e a autonomia das instituições de ensino superior – parte 3”. In: *Revista @prender Virtual*. São Paulo: CM Consultoria de Administração S/C Ltda., set. e out./2003, disponível em http://www.aprendervirtual.com/ver_noticia.php?codigo=82, acesso em 15/01/2004.

¹⁹⁶ BASTOS, Aurélio Wander. *O ensino jurídico no Brasil*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000, p. 376. Ainda no mesmo sentido a lição de Celso Fernandes Campilongo, que é expresso ao afirmar que “não compete à Ordem avaliar externamente os cursos jurídicos. (...) A excelência acadêmica não possui os mesmos critérios da eficiência profissional. Academia é uma coisa, advocacia, outra, completamente diferente” (“OAB – Ensino Jurídico”. In: OAB. CONSELHO FEDERAL. *OAB Ensino Jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas*. 2ª ed. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1996, p. 88). Também José Eduardo Faria se posiciona de maneira taxativa, postulando que “a OAB não tem de avaliar coisa alguma” (“O ensino jurídico”. In: OAB. CONSELHO FEDERAL. *OAB Ensino Jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas*. 2ª ed. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1996, p. 164).

¹⁹⁷ Notícia divulgada no site oficial do Conselho Federal da OAB, sob o título “OAB já examinou 172 pedidos de novos cursos de Direito”, disponível em <http://www.oab.org.br/noticia.asp?id=5414>, acesso em 18/04/2006.

De qualquer maneira, a influência da OAB nos cursos de Direito está evidentemente aumentando com o tempo. Prova disso é o disposto no Decreto nº 3.860/2001, que prevê expressamente que a criação e o reconhecimento de cursos jurídicos em instituições de ensino superior, inclusive em universidades e centros universitários, devem ser submetidos à manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, que deve manifestar-se no prazo máximo de cento e vinte dias, contados da data do recebimento do processo, remetido pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (art. 28 e § 1º). A determinação de se ouvir a OAB nos processos de autorização e reconhecimento de cursos de Direito foi repetida no Decreto nº 5.773, de 09/05/2006, reduzindo-se o prazo para sessenta dias, prorrogáveis por igual período (arts. 28, § 2º, e 36).

Não se pode olvidar também da comissão formada pelo Ministério da Educação, denominada Grupo de Trabalho MEC-OAB, instituída por meio das Portarias nº 3.381, de 20 de outubro de 2004, e nº 484, de 16 de fevereiro de 2005, ambas do próprio MEC, com a finalidade de realizar estudos para consolidar os parâmetros já estabelecidos para a análise dos pedidos de autorização de novos cursos de Direito, cujo relatório final já foi ressaltado no capítulo 2 deste trabalho.

Todavia, impõe salientar neste tópico que o Grupo de Trabalho MEC-OAB, ao tratar do papel da Ordem dos Advogados do Brasil, lembrou em seu relatório final que, embora o interesse pela melhoria do padrão de qualidade do ensino jurídico superior seja também da magistratura e do Ministério Público, é preciso reconhecer que a OAB vem desempenhando um papel de extrema relevância, amplamente reconhecido nos julgamentos dos Mandados de Segurança nº 8.219-DF e nº 8.592-DF, ambos por ela impetrados contra atos do Ministério da Educação que, importavam, respectivamente, na edição da Portaria nº 2.402, de 09 de novembro de 2001, e na homologação do Parecer CES/CNE nº 146, de 03 de abril de 2002. Lembrou-se no relatório que no primeiro mandado de segurança

restou consignado que ‘compete à OAB a aferição da capacidade para o exercício profissional da advocacia, atribuição que lhe é conferida pelo artigo 8º, inciso I, da Lei nº 8.906/94, aspecto que reforça, sobremaneira, seu interesse na preservação de qualidade mínima para o desempenho do mister, sem o perigo de péssimos profissionais, por deficiente formação acadêmica, colocarem em risco a defesa dos direitos, seja na advocacia contenciosa, seja na consultoria preventiva’. Remetendo ao artigo 133 da Constituição Federal, o acórdão chega a lembrar que ‘a qualidade do exercício da cidadania é diretamente proporcional à qualidade profissional do advogado. (...) O Ministro Franciulli Netto afirmou que ‘a análise quanto ao programa, a qualidade e o currículo dos cursos de Direito deve ficar a cargo da OAB, entidade que, apesar de não ter poder de veto, tem participação fundamental no processo de melhoria do ensino jurídico no Brasil.¹⁹⁸

A Portaria nº 1.874, de 02/06/2005, do Ministro da Educação, é outra demonstração de força da OAB e de que sua legitimidade para participar nos processos de autorização e reconhecimento de cursos de Direito é reconhecida pelo MEC. Estabelece referida norma que a Secretaria de Educação Superior (SESu), exercendo sua prerrogativa de supervisão, por meio do Departamento de Supervisão do Ensino Superior (DESUP), deverá nomear comissões de supervisão, no sentido de verificar *in loco* as condições de oferta de cursos jurídicos (art. 1º). Estatui, outrossim, que a Ordem dos Advogados do Brasil, autarquia de regime especial, entidade responsável, por lei, de fiscalizar a profissão regulamentada, poderá protocolizar junto à Secretaria de Educação Superior comunicados sobre a existência de cursos jurídicos que, por meio de documentos comprobatórios em poder da entidade, apresentem indícios de irregularidades ou de condições precárias de funcionamento (art. 2º). Prevê, por fim, que após análise dos comunicados, de que trata seu artigo 2º, a SESu, por intermédio do Departamento de Supervisão do Ensino Superior, constituirá Comissões de Supervisão, cabendo à OAB a indicação de seu representante, a fim de acompanhar os trabalhos (art. 3º).

Embora sejam gritantes as tentativas da OAB em participar dos processos de autorização e reconhecimento dos cursos de Direito, embora tenha até fixado critérios mínimos para o funcionamento de cursos jurídicos e em que pese o MEC reconhecer essa

¹⁹⁸ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. GRUPO DE TRABALHO MEC-OAB. *Relatório Final*. Brasília: MEC, 2005, p. 12.

legitimidade da OAB, estão com razão aqueles que defendem a inconstitucionalidade da sua participação nesses processos. Mesmo que se admita sua interferência, seu parecer jamais poderá ser decisivo, devendo sempre ser meramente consultivo.

3.4 A Associação Brasileira de Ensino do Direito – ABEDi

Trata-se a Associação Brasileira de Ensino do Direito, conhecida como ABEDi, de uma pessoa jurídica de direito privado, sem fins econômicos, com sede e foro na cidade do Rio de Janeiro/RJ, destinada a promover o desenvolvimento e a elevação da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão em Direito.¹⁹⁹

A ABEDi, fundada em reunião realizada no dia 14/11/2001 na sede do Instituto dos Advogados Brasileiros, na cidade do Rio de Janeiro/RJ,²⁰⁰ tem como objetivos: I – congregar especialistas e entidades vinculadas à pesquisa e à educação em direito; II – promover e divulgar estudos e debates sobre ensino, pesquisa e extensão em graduação e pós-graduação em direito; III – elaborar propostas de elevação da qualidade do ensino, isoladamente ou em conjunto com autoridades públicas, entidades interessadas e instituições de ensino de direito; IV – colaborar com os processos de avaliação dos cursos de graduação em direito e dos programas de pós-graduação em direito; V – promover eventos sobre o Ensino do Direito, preferencialmente em conjunto com outras instituições interessadas; VI – organizar e manter publicações impressas e/ou virtuais sobre o Ensino do Direito; VII – manter grupos de trabalho regulares, voltados à discussão de temas relacionados com o Ensino do Direito; VIII – dirigir proposições aos órgãos públicos competentes nas matérias

¹⁹⁹ Art. 1º do Estatuto da ABEDi, disponível em <http://www.abedi.org/estatuto.php>, acesso em 22/04/06.

²⁰⁰ Ata de fundação disponível em <http://www.abedi.org/documentos.php>, acesso em 22/04/06.

atinentes ao Ensino do Direito; IX – recorrer, administrativa e/ou judicialmente, das decisões dos órgãos públicos competentes que influenciarem o Ensino do Direito (artigo 3º do Estatuto).

A ABEDi se mostrou uma instituição séria e que efetivamente busca atingir seus objetivos estatutários. Sempre muito bem presidida e dirigida, a ABEDi organizou e continua promovendo eventos na área do Direito. Seus congressos nacionais se realizam anualmente e constituem verdadeiro campo de apresentação e discussão de temas que envolvem o ensino do Direito. Além disso, seus associados mantêm uma discussão diária num ambiente virtual proporcionado pela entidade, de onde também surgem inúmeras idéias e propostas de soluções para os problemas do ensino jurídico.

A seriedade de seus propósitos e o empenho de seus dirigentes fizeram com que a ABEDi tivesse enorme influência na elaboração das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Direito, hoje dispostas na Resolução CNE/CES nº 09/2004.

Com efeito, em 06/05/2002 a ABEDi encaminhou ao Ministro da Educação ofício no qual expressava sua discordância com o conteúdo do Parecer CNE/CES nº 146/2002. Asseverava o documento que o Parecer desconsiderava o que a cultura da área desenvolveu ao longo da última década acerca dos padrões de qualidade e de indicadores de avaliação, longamente discutidos e aprimorados, com o concurso de comissões de especialistas da SESu e do INEP e inúmeros consultores e avaliadores convidados, além da Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da OAB. Bradava também que, ao contrário do que se anunciou, o CNE não ouviu em audiências públicas as entidades interessadas e os membros da comissão da SESu que elaborou os estudos das novas diretrizes, em julho de 2000, segundo as regras do Edital nº 4/97 da SESu/MEC, sistematizando as várias sugestões recebidas, mantendo os fundamentos conceituais da Portaria 1.886 e tornando-os mais flexíveis. Alertava, outrossim, que ao eliminar o caráter nacional dos cursos

jurídicos, suprimindo os conteúdos materiais mínimos – confundidos com currículos mínimos – especialmente os profissionalizantes; ao permitir, perigosamente, a conclusão do curso em apenas três anos, a critério de cada IES, neles incluída a formação prática, entre outros retrocessos, o CNE colocava em risco os projetos pedagógicos seriamente construídos pelos cursos, nos últimos anos, o conteúdo do Provão e os instrumentos de avaliação das condições de ensino, cujos avaliadores estão sendo treinados pelo INEP, até mesmo porque o sistema introduzido em 1997 ainda não havia completado seu ciclo de amadurecimento, não havendo razão para serem desprezadas a reflexão e a experiência acumuladas pela área de direito e a interlocução proveitosa que tem havido nos campos acadêmico, profissional e governamental.²⁰¹

Em 21/11/2002 a ABEDi reuniu-se com a CES/CNE buscando saídas para o embate que situava, de um lado, a academia e a OAB e, de outro, o CNE. Tendo em vista as impugnações lançadas contra os pareceres CNE/CES nº 100/2002 e nº 146/2002, o debate demonstrou que as divergências concentravam-se em quatro itens específicos: a) carga horária e duração do curso; b) conteúdos curriculares; c) monografia; e d) estágio curricular. Encerrada a primeira reunião e tomando por base as convergências construídas durante o debate, a diretoria da ABEDi redigiu uma proposta de texto para a Resolução que fixaria as novas diretrizes curriculares. A redação foi realizada emendando, incluindo ou suprimindo itens do texto que acompanhava o Parecer CNE/CES nº 146/2002, a partir de aspectos consensuados e de pontos sobre os quais a ABEDi considerava não serem possíveis novas concessões.²⁰²

Uma segunda reunião se realizou em 02/12/2002 e a ABEDi apresentou sua nova proposta. Além da CES/CNE, fez-se presente a Comissão de Ensino Jurídico da OAB,

²⁰¹ RODRIGUES, Horácio Wanderlei. “A ABEDi e as novas diretrizes curriculares para os cursos de Direito”. In: *Anuário ABEDi*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005, ano 3, nº 3, p. 55.

²⁰² Horácio Wanderlei Rodrigues, “A ABEDi e as novas diretrizes curriculares para os cursos de Direito”, p. 56-57.

que endossou a proposta da associação. Nessa ocasião a ABEDi, reconhecendo a importância de assegurar a participação dos mais diversos protagonistas, tanto acadêmicos quanto profissionais, insistiu na necessidade de realização de uma audiência pública para que a comunidade expressasse suas opiniões.²⁰³

A ABEDi organizou, então, em novembro de 2003, na cidade de Florianópolis, o II Congresso Brasileiro de Ensino do Direito. A convite da diretoria da Associação, compareceu o conselheiro José Carlos de Almeida, à época presidente do CNE, que participou de painel sobre as diretrizes curriculares e debateu com a comunidade acadêmica, recebendo consistentes manifestações em favor da monografia final obrigatória, do estágio curricular realizado no âmbito das próprias IES e da definição expressa dos conteúdos curriculares mínimos do eixo profissionalizante. Nessa ocasião, a ABEDi pleiteou novamente a realização de uma audiência pública sobre as novas diretrizes curriculares para a área do Direito.²⁰⁴

Em 16/12/2003 foram realizadas duas audiências públicas, sendo que a primeira teve por objeto discussão acerca da duração dos cursos da área de Ciências Sociais Aplicadas (onde se inclui o Direito) e a segunda abordou especificamente as diretrizes curriculares dos Cursos de Direito. Na primeira audiência a ABEDi manifestou-se favorável a uma carga horária mínima de 3.700 horas, a um curso com duração mínima de cinco anos e a um tempo máximo de integralização equivalente ao tempo mínimo mais 50%. A Associação também argumentou no sentido de que as atividades complementares e o estágio deveriam responder, em conjunto, por no máximo 20% da carga horária total do curso. Ocorreu ainda, nessa primeira audiência, um amplo debate sobre a diferenciação de critérios para cursos diurnos e noturnos. A ABEDi defendeu critérios iguais para ambos os turnos, ressalvado o disposto na Portaria MEC nº 1.886/94 – ou seja, a limitação das atividades noturnas diárias a um máximo de quatro horas. A segunda audiência foi direcionada tão somente aos Cursos de

²⁰³ Horácio Wanderlei Rodrigues, “A ABEDi e as novas diretrizes curriculares para os cursos de Direito”, p. 57-58.

²⁰⁴ Horácio Wanderlei Rodrigues, “A ABEDi e as novas diretrizes curriculares para os cursos de Direito”, p. 58.

Direito, restringindo-se o debate a três agentes: ABEDi, OAB e CES/CNE. Fundamentalmente, a posição da Associação consistiu em: a) elogiar a exigência de elaboração de um projeto pedagógico para os Cursos de Direito; b) questionar o significado da idéia de pós-graduação *lato sensu* integrada; c) sugerir que os conteúdos fundamentais não fossem adjetivados; d) insistir na necessidade de inclusão dos conteúdos profissionalizantes, recuperando a sugestão de conteúdos da proposta de 2000 da Comissão de Especialistas da SESu, com a exclusão das adjetivações “Civil” e “Penal” relativas ao Direito Processual; e) enfatizar a importância de um momento concentrado em que o aluno seja solicitado a demonstrar – através de monografia, trabalho de conclusão de curso ou simplesmente trabalho de curso – as habilidades e competências adquiridas ao longo do curso; e f) insistir na necessidade de se trabalhar o estágio como uma etapa curricular no âmbito da própria IES. Nessa ocasião, o conselheiro José Carlos de Almeida, relator das diretrizes, comprometeu-se a examinar todos os pontos suscitados e recordou as reuniões anteriores entre ABEDi, OAB e CES/CNE, onde um árduo consenso foi alcançado acerca de várias divergências.²⁰⁵

O relevante papel desempenhado pela ABEDi restou expressamente reconhecido pelo MEC no Parecer CNE/CES nº 55/2004, no qual se afirmou que,

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.

Esclareceu-se no Parecer, ainda, que sua elaboração contou com “as contribuições (...) de diversas entidades públicas e privadas, em particular da Associação

²⁰⁵ Horácio Wanderlei Rodrigues, “A ABEDi e as novas diretrizes curriculares para os cursos de Direito”, p. 59-60.

Brasileira de Ensino do Direito – ABEDi, e de outras associações correlatas, além da profunda discussão em congressos e audiências públicas”.

Segundo RODRIGUES, “apesar do difícil trabalho de construção de consensos e superação de divergências, o Parecer CNE/CES nº 55, de 18 de fevereiro de 2004, não traduziu as expectativas geradas pelo debate anterior, descumprindo em grande parte o acordo entre os envolvidos no processo. Essa situação originou o Pedido de Reconsideração apresentado pela ABEDi à CES/CNE em 4 de março de 2004”. A este pedido foi juntada a minuta da proposta de texto para a Resolução que fixaria as novas diretrizes curriculares, já apresentada à CES/CNE por ocasião da reunião de 02 de dezembro de 2002 e da audiência pública de 16 de dezembro de 2003.²⁰⁶

O Pedido de Reconsideração da ABEDi²⁰⁷ foi apreciado pela CES/CNE em 08 de julho de 2004, dando origem ao Parecer CNE/CES nº 211/2004, no qual a ABEDi é citada diretamente inúmeras vezes.

Lembra RODRIGUES que

apenas os pedidos referentes à carga horária e à duração dos Cursos de Direito não foram contemplados no texto de Resolução que acompanha esse Parecer e que acabou se transformando na Resolução CNE/CES nº 9/2004 – a matéria será objeto de Resolução específica. Os demais pedidos foram parcial ou integralmente atendidos. (...) No período de 29 de setembro a 1º de outubro de 2004, a ABEDi realizou em São Paulo o III Congresso Brasileiro de Ensino do Direito. Casualmente ou não, a Resolução CNE/CES nº 9 é datada de 29 de setembro de 2004, tendo sido publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 1º de outubro do mesmo ano.²⁰⁸

Enfim, não restam dúvidas de que a ABEDi se mostrou uma instituição séria e verdadeiramente preocupada com o ensino do Direito no Brasil. Do mesmo modo, salta aos olhos sua influência na política educacional e na regulamentação dos cursos de Direito no país, ora exercida em decorrência das oportunidades que lhe foram dadas pelos órgãos

²⁰⁶ Horácio Wanderlei Rodrigues, “A ABEDi e as novas diretrizes curriculares para os cursos de Direito”, p. 60 e 63

²⁰⁷ Disponível em http://www.abedi.org/diretrizes/dto12_ped_recons.doc, acesso em 22/04/2006.

²⁰⁸ Horácio Wanderlei Rodrigues, “A ABEDi e as novas diretrizes curriculares para os cursos de Direito”, p. 63-75.

governamentais, ora imposta através de manifestações em documentos e nos congressos que organiza.

3.5 Os empresários da educação e o ensino superior na Carta de 1988

3.5.1 Os princípios constitucionais e a educação

A Constituição Federal estabelece, em seu artigo 206, que o ensino será ministrado com base nos princípios da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (inciso II), do “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” (inciso III), e da “garantia de padrão de qualidade” (inciso VII), dentre outros.

No intuito de demonstrar o significado e a relevância de um princípio constitucional, mister, neste ponto, um excursão.

Ao definir princípio, DE PLÁCIDO E SILVA diz que,

derivado do latim *principium* (origem, começo), em sentido vulgar quer exprimir o começo de vida ou o primeiro instante em que as pessoas ou as coisas começam a existir. É, amplamente, indicativo do começo ou da origem de qualquer coisa. No sentido jurídico, notadamente no plural, quer significar as normas elementares ou os requisitos primordiais instituídos como base, como alicerce de alguma coisa. E, assim, princípios revelam o conjunto de regras ou preceitos, que se fixaram para servir de normas a toda espécie de ação jurídica, traçando, assim, a conduta a ser tida em qualquer operação jurídica. Desse modo, exprimem sentido mais relevante que o da própria norma ou regra jurídica. Mostram-se a própria razão fundamental de ser das coisas jurídicas, convertendo-se em perfeitos axiomas. Princípios Jurídicos, sem dúvida, significam os pontos básicos, que servem de ponto de partida ou de elementos vitais do próprio Direito. Indicam o alicerce do Direito.²⁰⁹

²⁰⁹ *Vocabulário Jurídico*. Rio de Janeiro: Forense, 1989, vol. IV.

Também merece destaque a opinião de MELLO, para quem

princípio é, por definição, mandamento nuclear de um sistema, verdadeiro alicerce dele, disposição fundamental que se irradia sobre diferentes normas compondo-lhes o espírito e servindo de critério para sua exata compreensão e inteligência, precisamente por definir a lógica e a racionalidade do sistema normativo, no que lhe confere a tônica que lhe dá sentido harmônico (...). Violar um princípio é muito mais grave do que transgredir uma norma. A desatenção ao princípio implica ofensa não apenas a um específico mandamento obrigatório, mas a todo sistema de comandos. É a mais grave forma de ilegalidade ou inconstitucionalidade, conforme o escalão do princípio atingido, porque representa insurgência contra todo o sistema, subversão de seus valores fundamentais (...).²¹⁰

DANTAS, após apresentar sua definição de princípios, afirma, com propriedade,

que

correta é a posição dos que advertem para a distinção entre Princípios e Normas, (...). ... se tanto o Princípio quanto a Norma consagrados nos textos constitucionais refletem um posicionamento ideológico (opção política frente a diferentes valores) ..., existe entre eles hierarquização. A partir desta, o primeiro ocupa posição de destaque, irradiando, em decorrência e necessariamente, o conteúdo daquela.²¹¹

²¹⁰ MELLO, Celso Antonio Bandeira de. *Elementos de Direito Administrativo*. São Paulo: RT, 1991, p. 230. Na mesma linha a aula de Geraldo Ataliba: "... princípios são linhas mestras, os grandes nortes, as diretrizes magnas do sistema jurídico. Apontam os rumos a serem seguidos por toda a sociedade e obrigatoriamente perseguidos pelos órgãos do governo (poderes constituídos). Eles expressam a substância última do querer popular, seus objetivos e desígnios, as linhas mestras da legislação, da administração e da jurisdição. Por estas não podem ser contrariados; têm que ser perseguidos até as últimas conseqüências." (*República e Constituição*. São Paulo: RT, 1985, p. 6-7).

²¹¹ DANTAS, Ivo. *Princípios Constitucionais e Interpretação Constitucional*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 1995, p. 59-60. O mesmo autor estabelece relação entre os princípios fundamentais e o disposto no preâmbulo da Carta de 1988. Assim postula: "Bem oportuno é lembrarmos que a Constituição Federal brasileira de 1988 faz uso da expressão valores supremos quando, em seu Preâmbulo elege p 'Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias'... Os valores aqui referidos, a Constituição os retoma, exatamente, no Título I – Dos Princípios Fundamentais". Ivo Dantas atribui tamanha relevância aos princípios fundamentais que conclui pela possibilidade de normas constitucionais inconstitucionais. Eis seu raciocínio: "A existência de Princípios Fundamentais como expressão de uma técnica legislativa utilizada pelo constituinte, representa uma hierarquia interna na própria Constituição. Tais princípios se encontram acima das demais matérias que compõem o próprio texto constitucional, sobre estas exercendo uma força vinculante, sobretudo, no instante do exercício interpretativo. Em outras palavras, responderemos positivamente à indagação ao título do livro de Otto BACHOF: existem **Normas Constitucionais Inconstitucionais?**." (*Instituições de Direito Constitucional Brasileiro*. 2ª ed. Curitiba: Juruá, 2001, p. 376-381 – negrito original)

Evidente, pois, a importância que merecem os princípios previstos na Constituição Federal de 1988, até mesmo porque possuem hierarquia superior a das normas.²¹²

A infração de um princípio constitucional implica em desrespeito à própria Constituição, representando por isso mesmo uma inconstitucionalidade de conseqüências muito mais graves do que a violação de uma simples norma, mesmo constitucional. A doutrina vem insistindo na acentuação da importância dos princípios para iluminar a exegese dos mandamentos constitucionais. Enfim, “é o princípio que iluminará a inteligência da simples norma; que estabelecerá o conteúdo e os limites da eficácia de normas constitucionais esparsas, as quais têm que harmonizar-se com ele”.²¹³

BONAVIDES é enfático ao defender a superioridade dos princípios, os quais, para ele, uma vez colocados no ápice da pirâmide normativa, “elevam-se ao grau de norma das normas, de fonte das fontes. São qualitativamente a viga-mestra do sistema, o esteio da legitimidade constitucional, o penhor da constitucionalidade das regras de uma Constituição”.²¹⁴

²¹² Na lição de José Cretella Júnior, “princípio é, antes de tudo, ponto de partida. Princípios de uma ciência são as proposições básicas, fundamentais, típicas que condicionam todas as estruturas subsequentes. Princípio, neste sentido, são os alicerces, os fundamentos da ciência” (*Tratado de Direito Administrativo*. Rio de Janeiro: Forense, 1978, p. 18).

²¹³ BORGES, José Souto Maior. *Lei Complementar Tributária*. São Paulo: RT, 1975, p. 13-14. Tratando das garantias processuais, José Augusto Delgado também defende a hegemonia dos princípios ao ressaltar a necessidade de reconhecimento da sua importância, eis que, “após se articularem com normas de diferentes tipos e características, passam a ser facho que ‘ilumina’ a compreensão das regras processuais constitucionais e as de posição hierárquica menor” (A Supremacia dos Princípios nas Garantias Processuais do Cidadão. In: TEIXEIRA, Sávio de Figueiredo (coord.). *As Garantias do Cidadão na Justiça*. São Paulo: Saraiva, 1993, p. 64)

²¹⁴ BONAVIDES, Paulo. *Curso de Direito Constitucional*. 6ª ed. São Paulo: Malheiros Editores, 1996, p. 265. A função interpretativa dos princípios é evidenciada por Humberto Quiroga Lavié, quando classifica a estrutura constitucional positiva de um Estado e distribui as funções às suas diferentes espécies. Eis sua lição: “Como parte de la estructura constitucional positiva del Estado, encontramos tres subestructuras fundamentales que funcionan como elementos integradores de su ser: la estructura normativa, la estructura orgánica y la estructura de principios constitucionales. Lãs tres estructuras tienen íntima relación com el todo y le dan funcionalidad: la normativa formula la teoría sobre lãs normas y los actos jurídicos constitucionales y los clasifica; la orgánica define lãs competencias de los poderes públicos, y la de los principios constitucionales devela los criterios interpretativos utilizados por la ciencia” (*Derecho Constitucional*. Buenos Aires: Depalma, 1987, p. 81). No mesmo sentido, ainda, os ensinamentos de Coqueijo Costa: “Princípio fundamental é algo que devemos admitir como pressuposto de todo ordenamento jurídico e aflora de modo expresse em múltiplas e diferentes normas, nas quais o legislador muitas vezes necessita mencioná-lo. São linhas diretrizes que informam algumas normas e inspiram direta ou indiretamente uma série de soluções, promovem e embasam a aprovação de normas, orientam

Os princípios constitucionais devem ser rigorosamente respeitados, sob pena de todo o ordenamento jurídico se corromper, pois vinculam, de modo inexorável, o entendimento e a aplicação das normas jurídicas, influenciando na interpretação até mesmo das normas constitucionais. Assim, caso um dispositivo constitucional possua mais de um sentido, deverá ele ser interpretado com vistas a fixar o sentido que possibilita uma sintonia com o princípio que lhe for mais próximo, o mesmo ocorrendo na hipótese de uma aparente antinomia entre textos constitucionais.²¹⁵

Nota-se, pois, que os princípios constitucionais traçam a conduta a ser tida em qualquer operação jurídica, constituem a pedra angular de toda e qualquer norma, exprimem sentido mais relevante que o da própria norma ou regra jurídica, constituem um mandamento nuclear, embasam a interpretação de todas as normas e solucionam eventuais casos não previstos.

Demonstrados o conceito e a importância dos princípios constitucionais, mister a análise específica dos princípios relacionados à educação na Constituição Federal de 1988 e antes mencionados.

Vale repetir que, dentre os princípios previstos na Carta de 1988, por ora três interessam ao presente estudo: a) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; b) pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; c) garantia de padrão de qualidade.

O princípio da liberdade de ensinar, previsto no inciso II do artigo 206 da Carta Magna, conduz ao entendimento, dentre outros, de que compete à instituição de ensino decidir sobre o projeto pedagógico dos cursos que oferece, assim como decidir sobre o modo de sua

a interpretação das existentes e resolvem os casos não previstos” (Processo do Trabalho: Princípios e Peculiaridades. In *Curso de Direito do Trabalho - em homenagem a Mozart Victor Russomano*. São Paulo: Saraiva, 1985, p. 686).

²¹⁵ NUNES, Luiz Antônio Rizzatto. *O Princípio Constitucional da Dignidade da Pessoa Humana: Doutrina e Jurisprudência*. São Paulo: Saraiva, 2002, p. 37. E o mesmo autor conclui em seguida: “Na realidade, o princípio funciona como vetor para o intérprete. E o jurista, na análise de qualquer problema jurídico, por mais trivial que ele possa ser, deve, preliminarmente, alçar-lhe ao nível dos grandes princípios, a fim de verificar em que direção eles apontam. Nenhuma interpretação será havida por jurídica se atritar com um princípio constitucional.”

execução. Esta liberdade de ensinar atribui aos estabelecimentos educacionais o direito de julgar e eleger o que concebe como adequado para seus discentes.

Na realidade, o direito à liberdade de ensinar tem duas feições, quais sejam, a liberdade das instituições de ensino, que por conta disso estão autorizadas a criarem escolas, e a liberdade dentro das instituições educacionais, esta consistente tanto na liberdade para decisão sobre o projeto pedagógico quanto na liberdade dos professores no interior das salas de aula.

Portanto, a liberdade de ensinar garantida na Constituição Federal brasileira autoriza a conclusão de que as instituições de ensino têm o direito de criar estabelecimentos de estudo de qualquer nível, ou, em outras palavras, possibilita o funcionamento das escolas particulares concomitantemente com as do Estado.

Esta “coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” é exatamente outro princípio previsto na Carta Magna (artigo 206, III). Ambos os princípios estão umbilicalmente ligados ao disposto no artigo 209 da Lei Maior, *in verbis*: “o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I – cumprimento das normas gerais da educação nacional; II – autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público”.

Convém ressaltar que todos estes princípios e normas referentes à educação possuem relação e estão subordinados ao princípio da livre iniciativa, elevado a fundamento da República Federativa do Brasil no artigo 1º, IV, da Carta Magna.

3.5.2 MEC x Instituições privadas

O disposto na Constituição Federal e acima ressaltado importa salientar porque a iniciativa privada na área da educação superior vem sendo objeto de desvelado preconceito do Ministério da Educação, que chega ao ponto do desrespeito e da ilegalidade.

É o que se constata, por exemplo, do *site* oficial da “Reforma da Educação Superior” mantido pelo MEC,²¹⁶ no qual se encontra, sob o título “Contra a mercantilização do ensino superior”, a informação de que “o Ministério da Educação adotou, em 2004, uma série de medidas legais para regular a expansão da educação superior privada (...)”, mencionando-se as seguintes: a) suspensão por 180 dias do recebimento de credenciamento de instituições e de novas autorizações de curso (Portaria nº 1217/04); b) constituição de um Comitê Técnico de Coordenação para apoio à atividade regulatória de novos credenciamentos (Portaria nº 1263/04); c) priorização dos credenciamentos e das autorizações segundo a análise da demanda regional (Portaria nº 1264/04); d) regulamentação das solicitações de credenciamento simultaneamente a solicitações de autorização de vários cursos, para impedir a “reserva de vagas” incompatível com as necessidades regionais (Portaria nº 2477/04); e e) priorização da autorização de cursos superiores cujos projetos pedagógicos sejam inovadores e que contribuam significativamente para a melhoria da qualidade da educação superior (Portaria nº 3065/04).²¹⁷

Ainda em tom preconceituoso, enumera o Ministério da Educação cinco razões para a reforma da educação superior: a) a expansão desenfreada das universidades privadas no Brasil; b) a mercantilização do ensino superior; c) a necessidade de democratização do acesso ao ensino superior, expandindo-o especialmente para a população de baixa renda; d) a necessidade de se garantir a qualidade do ensino superior e de constituir a universidade pública um elemento de referência; e e) a necessidade de uma gestão democrática e participativa das instituições públicas e privadas.²¹⁸

²¹⁶ Disponível em <http://www.mec.gov.br/reforma>, acesso em 30/04/2006.

²¹⁷ Disponível em <http://www.mec.gov.br/reforma/feito.asp>, acesso em 30/04/2006.

²¹⁸ Disponível em <http://www.mec.gov.br/reforma/cinco.asp>, acesso em 30/04/2006.

Em julho de 2005 o MEC apresentou a segunda versão do Anteprojeto de Lei da Educação Superior.²¹⁹ No mesmo período, distribuiu por todo o país um panfleto informativo sobre a reforma da educação superior, no qual constava, dentre outras coisas, a afirmação de que

apesar das críticas de alguns setores, que desejam, por motivações diversas, a manutenção da situação atual de Ensino Superior, a reforma foi, sempre, pautada por cinco objetivos: 1) a valorização da universidade pública; 2) o combate à mercantilização da Educação Superior; 3) a busca pela qualidade do Ensino; 4) a democratização do acesso; e 5) a implantação de uma gestão democrática e eficiente.

Asseverou, ainda, sob o título “Fortalecer as universidades públicas”, que,

para o Governo Federal, a educação, em todas as suas etapas, é um bem público. (...) Nos últimos anos, as universidades públicas não tiveram a atenção devida no Brasil: sua participação nas matrículas caiu de 41%, em 1992, para apenas 29%, em 2003. Por outro lado, foi incentivada a ampliação das instituições privadas, com frágil regulação do Estado. Com a Reforma da Educação Superior, o Ministério da Educação quer criar condições para uma efetiva autonomia financeira, qualificar a estrutura das instituições federais de ensino superior e abrir mais vagas públicas.

Em outro trecho do informativo, agora sob o título “Impedir a mercantilização do ensino superior”, o MEC expõe que

houve uma rápida expansão da iniciativa privada no ensino superior nos últimos anos. O número de matrículas triplicou entre 1992 e 2003. Esse processo ocorreu sem o devido controle de qualidade, com a criação de inúmeras escolas sem corpo docente qualificado e sem infra-estrutura mínima necessárias ao seu funcionamento. Conter a expansão desordenada e consolidar o papel regulador do Estado, definindo normas gerais adequadas e critérios claros de autorização e supervisão de cursos, são princípios constitucionais presentes na proposta de reforma universitária.

Identificando as medidas a serem tomadas em relação às instituições privadas, explicita o MEC que

o texto do projeto reafirma a importância de se preservar a função social do ensino superior. Isso significa que a expansão do ensino superior poderá ocorrer, desde que vinculada ao interesse público. (...) Com a Reforma, as instituições privadas terão de publicar o valor de suas mensalidades com maior antecedência. O período mínimo para divulgação da proposta de contrato, que era de 45 dias antes da data final para

²¹⁹ Disponível em http://www.mec.gov.br/reforma/menu_documentos_tipo.asp?tipo=Documentos, acesso em 30/04/2006.

matrícula, passará a ser de 120 dias. (...) A legislação brasileira concede isenções fiscais a instituições de ensino filantrópicas e sem fins lucrativos. Para garantir o retorno social desse benefício, a Reforma Universitária tornará mais rigorosos os critérios de controle de instituições que tenham esse caráter, reduzindo as possibilidades de desvio de recursos, por parte da chamada ‘pilarantropia’. (...) É preciso estabelecer regras para que aquelas instituições que atuam com objetivo de lucro o façam sem prejuízo aos interesses nacionais. Por isso, pelo menos 70% do capital total e do capital votante das mantenedoras de instituições com fins lucrativos devem pertencer a brasileiros natos ou naturalizados há mais de 10 anos.

Por fim, objetivando “construir uma gestão democrática”, defende o MEC que

a organização de universidades e centros universitários deverá ser definida por um órgão colegiado, com participação de docentes em efetivo exercício da função, estudantes, pessoal técnico e administrativo e até pessoas de fora da instituição. As mantenedoras das particulares só poderão indicar até 20% dos representantes do Colegiado Superior, para assegurar a autonomia da instituição.²²⁰

O preconceito em relação às instituições de ensino particulares é evidente, assim como a inconstitucionalidade de algumas disposições do anteprojeto de lei da educação superior.

SCHWARTZMAN e MOURA CASTRO lembram, com razão, que

a regulação do setor privado requer uma compreensão de sua lógica de funcionamento. Onde quer que o setor privado opere, é necessário que as receitas geradas pela cobrança de mensalidades permitam cobrir os custos e deixem um mínimo de excedente. Se isso não acontecer, o setor privado não vai oferecer cursos em determinadas especialidades ou regiões, a não ser que seja subsidiado. Se, por outro lado, instituições privadas identificarem áreas onde possa haver suficiente demanda, elas vão se fazer presentes, independente da existência ou não de um diagnóstico governamental sobre a ‘necessidade social’ desses cursos. (...) A justificativa para uma política restritiva de criação de novos cursos no setor privado em nome da ‘necessidade’ ou ‘interesse’ social desses cursos, parte do suposto equivocado de que o setor público tem condições de prever a demanda presente ou futura do mercado de trabalho, e que tem a responsabilidade de equilibrar a oferta e a demanda de profissionais. (...) Na prática, o governo acaba por criar reservas de mercado para determinados grupos profissionais ou para certas categorias de instituições – no caso, universidades. (...) (o setor privado) ... se move agilmente em busca dos mercados menos atendidos, isto é, onde há mais demanda e menos oferta. Dentro de sua lógica, tentará cobrar tanto quanto os alunos estejam dispostos a pagar. Tentará, igualmente, obter o máximo de diferença entre custos e receita. A política pública que ignora esses princípios dá seu primeiro passo em falso. Acusar o setor privado de ter interesses comerciais é ignorar o motor da economia de mercado. O grande atrativo do sistema de mercado é a sua capacidade de auto-regulação. Quando há escassez e preços altos, aumentam os incentivos para investir, aumentando, portanto, a oferta. Quando sobram vagas, há um incentivo para abandonar o mercado ou reduzir a oferta, fugindo dos desperdícios. Se o mercado

²²⁰ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Informativo MEC: Reforma da Educação Superior*. Brasília: MEC, julho/2005.

das grandes capitais se torna desinteressante, as oportunidades estarão nas cidades pequenas. Aliás, foi por isso que houve uma dramática descentralização do ensino privado, em contraste com o ensino público federal que dificilmente sai das capitais. Nesse caso, o setor privado exerceu melhor um papel social do que o federal. Diante de um sistema auto-regulado e que, em alguns casos, faz bem o que o Estado tende a fazer mal, o pior cenário é uma intervenção canhestra do governo, controlando anuidades ou proibindo a oferta. É retirar do privado o que este tem de bom.²²¹

Quanto à proposta de que somente 30% do capital das instituições de ensino superior possa ser detido por não brasileiros, e que os dirigentes universitários devam ser brasileiros, demonstrou o MEC, nas palavras de SCHWARTZMAN e MOURA CASTRO, um “nacionalismo obsoleto e mal informado”. Primeiro porque, segundo os autores,

não há nenhuma chance de que o ensino superior brasileiro seja dominado por instituições estrangeiras, dada a presença central do setor público estatal, ainda que minoritária no ensino de graduação. Ademais, é muito pequeno o número de investidores estrangeiros interessados em se estabelecer em outros países na área da educação superior. Por outro lado, sem elas perdem-se a fertilização, as boas idéias e a tecnologia que podem ser trazidas por instituições de países mais avançados do que o nosso. (...) É extraordinário que o MEC haja sido tomado por tamanho nível de xenofobia. (...) Esta proposta é uma tentativa inapta para lidar com uma questão muito mais ampla. Existem fortes tendências à internacionalização do ensino superior, que se dão através de convênios entre instituições de diferentes países, cursos oferecidos à distância, ‘campus avançados’ de grandes universidades em outros países, programas de bolsas de estudo no exterior, adoção da língua inglesa na produção de trabalhos científicos, e outros mecanismos. Podem existir problemas, como ocorre quando instituições inidôneas de outros países oferecem títulos de qualidade duvidosa, muitas vezes em parcerias com instituições brasileiras, públicas ou privadas. Mas estes desvios podem ser controlados, e os aspectos positivos são muito mais importantes, já que é por meio de suas universidades, sobretudo, que os países estabelecem pontes e laços de cooperação com os principais centros de formação e de pesquisa do mundo, e difundem sua cultura. Em todo o mundo, hoje, os países buscam fortalecer as dimensões internacionais de sua educação superior, estimulando o intercâmbio, o ensino e o uso da língua inglesa, estabelecendo parcerias, compatibilizando currículos, desenvolvendo pesquisas conjuntas, trazendo professores do exterior, e ampliando os programas de bolsa de estudo para estudantes avançados. Tudo isto, aparentemente, está sendo visto pelo Ministério da Educação como uma ameaça, e não como um campo aberto de possibilidades.²²²

O artigo 5º, XII, do anteprojeto de lei em questão estabelece que “a instituição de ensino superior cumprirá seu compromisso social mediante a garantia de: (...) XII – gestão democrática das atividades acadêmicas, com organização colegiada, assegurada a participação

²²¹ SCHWARTZMAN, Simon. MOURA CASTRO, Cláudio de. “A nova reforma do MEC: mais polimento, mesmas idéias”. In: *Estudos: Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior*. Ano 23, nº 35. Brasília: ABMES, novembro/2005, p. 11-12.

²²² SCHWARTZMAN, Simon. MOURA CASTRO, Cláudio de. *Reforma da Educação Superior: Uma Visão Crítica*. Brasília: Funadesp, 2005, p. 19-20.

dos diversos segmentos da comunidade institucional; (...)”. Já o artigo 31 dispõe que a organização da universidade e do centro universitário será definida por seus colegiados superiores, na forma de seus estatutos e regimentos, assegurada a participação no colegiado superior de representantes dos docentes, dos estudantes, do pessoal técnico e administrativo e da sociedade civil, observada a participação majoritária de docentes em efetivo exercício na instituição, sendo pelo menos 50% destes mestres e doutores. O parágrafo único deste artigo estatui que nas universidades e nos centros universitários, comunitários ou particulares, os integrantes do colegiado superior indicados pela mantenedora não poderão exceder a 20% (vinte por cento) da representação total, independentemente do cargo e da atividade que exerçam na instituição de ensino superior.

A pretexto de criar uma gestão democrática, a proposta do MEC viola gritantemente a Constituição Federal ao invadir e desrespeitar a autonomia dos estabelecimentos particulares de ensino.

A esse respeito, SCHWARTZMAN e MOURA CASTRO evidenciam, com propriedade, que

os donos e os executivos, somados, são minoria em tais conselhos. O mais grave é que a lei concede enormes poderes aos referidos conselhos. Deles procedem as normas, as diretrizes acadêmico-administrativas e a fiscalização do que faz a instituição. Qual empresa privada tem conselhos que priva os donos e seus executivos de mandar e de escolher os seus dirigentes? Que instituição privada concede a um tal conselho a autoridade para fixar diretrizes e fiscalizar? Trata-se de uma proposta de interferência totalmente descabida, truncando o gerenciamento e o funcionamento de instituições privadas. É uma volta ao autoritarismo.²²³

Com efeito, não deve o Poder Público impor ingerência na administração das instituições privadas de ensino, sob o pretexto de garantir uma gestão democrática (art. 5º, XII do Anteprojeto de Lei). Tal ingerência é claramente ilegal, lembrando que o artigo 206, inciso VI, da Constituição Federal cobra uma gestão democrática do ensino **público**, e não do ensino privado.

²²³ Simon Schwartzman e Cláudio de Moura Castro, *Reforma da Educação Superior: Uma Visão Crítica*, p. 21.

Outro ponto do anteprojeto que merece crítica é a disposição contida no parágrafo único de seu artigo 41, que instituiu que as orientações gerais referentes aos critérios para autorização de novos cursos de graduação na área da saúde serão estabelecidas pelo Ministério da Educação, após manifestação do Conselho Nacional de Saúde e Conselho Nacional de Educação. Tal disposição torna evidente que a autorização de novos cursos fica subordinada aos interesses corporativos da área de saúde. Vale lembrar que o Decreto nº 3.860/2001 já previa que a criação de cursos de graduação em medicina, em odontologia e em psicologia, por universidades e demais instituições de ensino superior, deveria ser submetida à manifestação do Conselho Nacional de Saúde (artigo 27), do mesmo modo que não se pode olvidar que tal manifestação nunca foi aceita pelo Conselho Nacional de Educação, sob o argumento de que não admitia que as autorizações de curso fossem pautadas por critérios de mercado, mas somente de qualidade.

Sobre esta disposição do anteprojeto de lei, SCHWARTZMAN e MOURA CASTRO afirmam, com acerto, que “o MEC abre mão de sua soberania para governar o ensino de tais carreiras em suas próprias instituições, e restringe, inconstitucionalmente, a liberdade de ensino do setor privado”. Para eles,

é assunto controvertido se os conselhos profissionais deveriam ou não ter direito de regular o exercício da profissão. Certamente não é correto que tenham poder de veto sobre a educação. Ao presentear as corporações de ofício de saúde com uma lei que permite a elas impor um ferrolho sobre a abertura de cursos, o poder público dá um passo para trás, já que, por trás da retórica de controle de qualidade dos conselhos, estão quase sempre as agendas latentes ou explícitas de restringir a concorrência. (...) No fundo, o que prevalece é a idéia de que a criação de novos cursos superiores privados deva ser regulada por uma suposta ‘demanda social’, a ser definida, nesse caso, pelas corporações profissionais do setor de saúde. (...) Sem esperar pela aprovação do anteprojeto de lei, medida recente do Ministério da Educação já aplica esse critério para a autorização de novos cursos das instituições particulares. É uma prática antagônica ao princípio fundamental da liberdade de ensino, da livre iniciativa e da liberdade do exercício das profissões. Se uma pessoa ou um grupo privado decide criar uma faculdade em qualquer área, sem recursos públicos, corre um risco assumido, cabendo ao governo somente avaliar a qualidade do empreendimento, não sua pertinência. Por outro lado, caberia sim ao governo estabelecer as prioridades de investimento e crescimento de suas próprias instituições, matéria não prevista na legislação proposta.²²⁴

²²⁴ Simon Schwartzman e Cláudio de Moura Castro, *Reforma da Educação Superior: Uma Visão Crítica*, p. 25-26.

Revela no mínimo curioso o fato de o anteprojeto de lei sob comento nada ter mencionado sobre a Ordem dos Advogados do Brasil, até mesmo porque, do mesmo modo como ocorria com o setor da saúde, o Decreto nº 3.860/2001 também previa que a criação e o reconhecimento de cursos jurídicos em instituições de ensino superior, inclusive em universidades e centros universitários, deveriam ser submetidos à manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (artigo 28). Ou se trata de puro esquecimento, ou efetivamente o Ministério da Educação não tem a intenção de ouvir a OAB para a criação e o reconhecimento de cursos de Direito.

De qualquer maneira, salta aos olhos que o anteprojeto de lei é nitidamente preconceituoso em relação ao ensino privado e inconstitucional em seu posicionamento a respeito. Não pode o Ministério da Educação ultrapassar o limite da sua responsabilidade, que é a de certificar a qualidade da educação superior, e passar a decidir que espécies de cursos o setor privado pode criar e como as instituições privadas devem se organizar.

É preciso ressaltar, todavia, em respeito ao debate, que muitos discordam do posicionamento ora adotado. CHAÚÍ, por exemplo, entende que a identificação entre o Estado e o capital “aparece de maneira clara na substituição do conceito de *direitos* pelo de *serviços*, que leva a colocar *direitos* (como a saúde, a educação e a cultura) no setor de *serviços* estatais, destinados a se tornar não-estatais”. Para ela, tal procedimento encolhe o espaço público dos direitos e amplia o espaço privado não só onde isso seria possível (nas atividades ligadas à produção econômica), mas também onde não é admissível (no campo dos direitos sociais conquistados). Enfatiza CHAÚÍ que o Estado, “ao colocar a educação no campo dos serviços, deixa de considerá-la um direito dos cidadãos e passa a tratá-la como qualquer outro serviço público, que pode ser terceirizado ou privatizado”.²²⁵

²²⁵ CHAÚÍ, Marilena de Souza. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora Unesp, 2001, p. 177. A mesma autora, em outra obra, afirma que “a política neoliberal recrudescer a estrutura histórica da sociedade

A desobrigação do Estado para com a educação, na opinião de CUNHA, “teve no ensino superior diretamente mantido pelo Ministério da Educação seu efeito mais danoso”, pois “as verbas destinadas às universidades foram drasticamente cortadas, a ponto de muitas delas terem de paralisar importantes atividades de ensino, de pesquisa e de prestação de serviços”.²²⁶

SGUISSARDI e SILVA JÚNIOR dizem que o Estado, hoje, “submete-se ao mercado, à racionalidade do capital”, e que esse movimento “tem-se manifestado em todas as atividades humanas, mas, especialmente, no campo educacional”. Contam que as esferas pública e privada permanecem relacionadas e distintas entre si, mas os discursos sobre a possibilidade de espaços constituídos por zonas de intersecção do público e do privado proliferam na mídia e em estudos de defensores das correntes políticas públicas de conformação do privado. Para eles, preconiza-se a possibilidade de um campo educacional, especialmente no nível superior, “como *propriedade pública não-estatal*, como serviço não-exclusivo do Estado”. Concluem que

as políticas públicas para a educação superior brasileira e as reações dos diferentes setores (público e privado), realizadas de formas distintas, acabam por promover um reordenamento nesse espaço social em uma mesma direção: a do fortalecimento do processo de mercantilização de tal esfera e a transformação das identidades das IES públicas e privadas, segundo a mesma lógica – com maior explicitação nas privadas, uma vez que tal processo acentua sua natureza.²²⁷

Ao criticar os atos do então presidente Fernando Henrique Cardoso, SILVA JÚNIOR afirma que o “processo de reconfiguração da educação superior brasileira parece ter

brasileira, centrada no espaço privado e na divisão social sob a forma da carência popular e do privilégio dos dominantes, pois a nova forma do capitalismo favorece três aspectos de reforço dos privilégios: 1) a destinação preferencial e prioritária dos fundos públicos para financiar os investimentos do capital; 2) a privatização como transferência aos próprios grupos oligopólicos dos antigos mecanismos estatais de proteção dos oligopólios, com a ajuda substantiva dos fundos públicos; 3) a transformação de direitos sociais (como educação, saúde e habitação) em serviços privados adquiridos no mercado e submetidos à sua lógica” (CHAUÍ, Marilena de Souza. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000, p. 94).

²²⁶ CUNHA, Luiz Antônio. GÓES, Moacyr de. *O golpe na educação*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989, p. 52.

²²⁷ SILVA JÚNIOR, João dos Reis. SGUISSARDI, Valdemar. *Novas faces da educação superior no Brasil: reformas do Estado e mudanças na produção*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 262-267.

como resultado a emergência e possível consolidação do que se denominaria espaço social do aparentemente semi-privado e do semi-público, quando, de fato, são privados apresentados com esses pomposos neologismos”. Para ele, “as transformações das esferas pública e privada fazem-se com prejuízo do estatuto público estatal, indicando que as instituições estatais públicas tendem ao desaparecimento no médio prazo”.²²⁸

Em que pesem posicionamentos balizados como o de CHAUI, CUNHA, SGUISSARDI e SILVA JÚNIOR, não é correta a afirmação de que a educação deixa de ser direito social quando o Estado permite a coexistência de instituições de ensino públicas e privadas. Com efeito, possibilitar a convivência conjunta não significa impedir o Estado de investir na educação pública e gratuita, muito menos desincumbi-lo de tal obrigação. Com ou sem instituições privadas de ensino, a educação não perde a característica de direito social e não deixa de ser dever do Estado promovê-la.

A Constituição Federal brasileira, ao tratar da ordem econômica e financeira, estabelece que “a ordem econômica, fundada na valorização do trabalho e na **livre iniciativa**, tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social, observados os seguintes princípios: (...) IV – **livre concorrência**; (...)” (artigo 170 - grifos nossos).

O artigo 173 da Carta Magna, por sua vez, prescreve que “ressalvados os casos previstos nesta Constituição, a exploração direta da atividade econômica pelo Estado só será permitida quando necessária aos imperativos da segurança nacional ou a relevante interesse coletivo, conforme definidos em lei”, isto é, a regra é que a atividade econômica é livre à iniciativa privada, constituindo exceção quando delegada ao Estado nos casos de relevante interesse coletivo. Não restam dúvidas, pois, da importância que a Lei Maior atribui à

²²⁸ SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã, 2002, p. 68.

iniciativa privada como fundamental partícipe da ordem econômica e financeira do país, tendo até elevado a livre concorrência a princípio da atividade econômica.

Equivoca-se o Ministério da Educação ao defender que “a educação, em todas as suas etapas, é um bem público”.²²⁹ Se assim se caracterizasse, faria a educação parte do rol de bens da União mencionados no artigo 20 da Carta Magna, o que não ocorre. Educação é um processo, não um bem público. A educação “é livre à iniciativa privada” (CF, art. 209) e não uma concessão pública. O fato de ser competência exclusiva da União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (CF, art. 22, XXIV) não autoriza a afirmação de que a educação é um bem público. Enfim, embaraça o MEC os conceitos de bem público e de direito social (CF, art. 6º).

Também não pode o MEC se declarar “contra a mercantilização do ensino superior”²³⁰. Age, desta maneira, de forma indubitavelmente inconstitucional. Ora, se o ensino é livre à iniciativa privada (CF, art. 209), se são princípios constitucionais da educação a liberdade de ensinar e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (CF, art.

²²⁹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Informativo MEC: Reforma da Educação Superior*. Brasília: MEC, julho/2005.

²³⁰ MEC, *Informativo MEC*. O discurso da OAB também sempre foi no mesmo sentido. Após traçar as características que entende peculiares aos profissionais do Direito, Rubens Approbato Machado assevera que, em razão delas, “os cursos jurídicos não podem ser vistos com um mero produto de interesse mercantilista”. Para ele, “a situação atual, com a proliferação abusiva de Faculdades de Direito e de desproporcionais expansões de ‘campus’ universitário, está causando enormes prejuízos à sociedade brasileira e à própria Nação, ao jogar no mercado bacharéis despreparados, muitos dos quais sequer conseguem passar no exame de ordem, que é um simples teste de apuração mínima de conhecimentos hauridos na escola; não conseguem ultrapassar os concursos públicos para as diversas carreiras jurídicas, transformando esses infelizes em uma enorme legião de diplomados sem perspectivas” (*Advocacia e Democracia*. Brasília: OAB Editora, 2003, p. 22-23). Aliás, é bom que se diga que o discurso de Approbato, então presidente da OAB, é repetição de uma linha de pensamento da entidade que existe praticamente desde quando foi criada. É o que se percebia, por exemplo, na década de 70: “Na verdade, as profundas transformações político-sócio-econômicas atravessadas pelo Brasil na última década geraram, de certa forma, uma situação toda peculiar para o advogado. A educação universitária recebeu enorme incentivo. Tal explosão, saudável em muitos aspectos, criou em algumas profissões verdadeiro cataclismo, com resultados tremendamente prejudiciais. Veja-se o que acontece ao ensino do Direito. A criação desordenada de dezenas de Faculdades expõe à vida e às agruras da competição milhares de moços despreparados, em difícilíssima condição de sobrevivência. As autoridades responsáveis pela legalização desses cursos ignoraram sistematicamente as advertências e apelos da Ordem no sentido de se proceder com moderação. (...) O Brasil já tem advogados demais. O curso de Direito, porém, não exige aparelhagem custosa ou infra-estrutura material extraordinária. Assim, torna-se fácil, à custa da nobreza e qualidade da profissão, apresentar aos olhos das outras nações os famosos dados que colocam nosso país entre os primeiros no campo educacional. (...) A Seção de São Paulo da Ordem dos Advogados do Brasil foi a primeira a reforçar seus baluartes e resistir contra a indiscriminada criação de faculdades de Direito”. (OAB. SEÇÃO DE SÃO PAULO. FERNANDES, Paulo Sérgio Leite (conselheiro designado). *Na defesa das prerrogativas do advogado*. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 1976, p. 6-7)

206, II e III), se a atividade econômica no país tem como princípio a livre concorrência (Cf, art. 170, IV) e se são fundamentos da República Federativa do Brasil os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa (CF, art. 1º, IV), não há como impedir que qualquer pessoa, física ou jurídica, objetive criar uma instituição de ensino e oferecer cursos com o intuito de obter lucro, desde que, é claro, atenda aos padrões mínimos de qualidade previstos na legislação em vigor. Isso é “mercantilizar” o ensino superior e, em que pese o posicionamento do MEC, é absolutamente constitucional.

Alcança as raias do absurdo a postura do MEC de priorizar credenciamentos e autorizações segundo a análise da demanda regional (Portaria nº 1.264/04) e autorizações de cursos superiores cujos projetos pedagógicos sejam inovadores (Portaria nº 3065/04). Julgar o que vem a ser demanda regional ou um projeto inovador não é competência do Ministério da Educação.

A Carga Magna brasileira é clara ao determinar o direito da iniciativa privada de oferecer produtos e serviços de acordo com sua capacidade, assim como o direito de escolha da profissão. Desse modo, o fato de já existir oferta em larga escala ou pouca demanda não autoriza o Poder Público a limitar a oferta por parte da iniciativa privada.

Acredita-se, enfim, ser inconstitucional a análise de mercado e de necessidade social por parte do MEC quando da autorização de cursos para as faculdades, tratando-se de verdadeira repreensão prévia de instituições que possuem a liberdade e o direito de criarem seus próprios projetos pedagógicos, o mesmo ocorrendo com relação às restrições de vagas nos cursos. Em outras palavras, não se precisa de autorização para algo que já é direito. Inúmeras são as normas e os princípios constitucionais violados pelos procedimentos utilizados pelo MEC e por suas colocações em relação às instituições privadas, assim como pelo anteprojeto de lei em questão: a) princípio da livre iniciativa, elevado a fundamento da República Federativa do Brasil (art. 1º, IV); b) liberdade de expressão da atividade

intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença (art. 5º, IX); c) princípio da livre concorrência (art. 170, IV), pois o fato de as universidades terem liberdade para desenvolverem seus cursos sem necessidade de prévia autorização é uma incitação à superioridade dos mercados e ao banimento da concorrência; d) princípio da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (art. 206, II); e) princípio do pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (art. 206, III); f) descumprimento da obrigação do Estado de garantir e promover o acesso de todos ao ensino superior (art. 208), pois ao restringir a oferta restringe também o acesso; g) garantia de ensino livre à iniciativa privada (art. 209); e h) proibição de qualquer censura de natureza política, ideológica e artística em relação à manifestação do pensamento, a criação, a expressão e a informação, sob qualquer forma, processo ou veículo (art. 220, *caput* e § 2º).

A ingerência do Ministério da Educação deveria ser ainda menor, ou inexistente, nos cursos superiores cuja conclusão não autoriza o aluno a exercer a profissão, como ocorre com o curso de Direito. De fato, o aluno egresso de um curso de Direito não está automaticamente autorizado a exercer a profissão de advogado, de promotor de justiça, de magistrado, de delegado, de procurador do Estado etc. Antes, precisa ele se candidatar e ser aprovado em concursos elaborados ora pelo Estado, ora por entidades de classe, como a Ordem dos Advogados do Brasil.

As inúmeras medidas de intervenção que vêm sendo praticadas pelo MEC e também aquelas propostas no mencionado anteprojeto de lei acabarão por inviabilizar as instituições privadas de ensino e, por conseqüência, implicam e implicarão em gritante desrespeito a Constituição Federal brasileira em vigor. Um sistema educacional coerente com a livre iniciativa, a livre concorrência e a liberdade de ensinar e de aprender é aquele que reconhece e respeita a liberdade de escolha dos cidadãos e se coloca ao seu serviço. Nesta

espécie de aparelho educativo, a intervenção dos poderes públicos passa a ter como único objetivo garantir a liberdade e a igualdade de oportunidades a todos os cidadãos no acesso à educação de qualidade. Impõe-se ao Ministério da Educação, assim, uma atitude fundamentalmente de serviço e apoio à liberdade das escolas e menos de gestor onipotente.

É bom ressaltar que não se nega o fato de que as instituições privadas de ensino superior aumentaram significativamente. Pelo contrário, trata-se de um fato notório e sobre o qual não paira dúvida.

O Grupo de Trabalho MEC-OAB, que já foi objeto de comentários no capítulo 2, também constatou em seu Relatório Final a expansão dos estabelecimentos privados de ensino superior. Ao analisar as matrículas no ensino superior como um todo, restou certificado pela referida comissão que a década de 80 do século passado, com um crescimento no número de matrículas no ensino superior equivalente a 11,8%, é marcada por uma expansão quase vegetativa do sistema. Por sua vez, a década de 90 vai testemunhar uma verdadeira explosão, com o sistema alcançando um percentual de crescimento equivalente a 74,9%. Esse ritmo vertiginoso prossegue nos primeiros anos do século XXI, que, entre 2000 e 2003, vai registrar uma taxa de crescimento de 44,2%. Eis a tabela apresentada no relatório:²³¹

MATRÍCULAS DO ENSINO SUPERIOR			
Ano	Matrículas		
	Total	Públicas	Privadas
1980	1.377.286	492.232	885.054
1990	1.540.080	578.625	961.455
2000	2.694.245	887.026	1.807.219
2003	3.887.771	1.137.119	2.750.652

²³¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. GRUPO DE TRABALHO MEC-OAB. *Relatório Final*. Brasília: MEC, 2005, p. 23.

Concluiu o grupo que “os números indicam ainda que a expansão deu-se, essencialmente, no mundo privado, uma vez que sua participação só fez ampliar, passando de 62,5% em 1990 para 70,8% em 2003”.²³²

No que se refere ao ensino do Direito, pontua a comissão que sua expansão “proporcionou uma ampla pulverização dos locais com possibilidade para realização da formação jurídica, com a criação de um universo de mais de 700 cursos”. Averiguou-se, todavia, que estes cursos continuaram “respondendo por aproximadamente o mesmo percentual de matrículas ao longo de todo o período indicado, já que, entre 1995 e 2003, as matrículas em Direito sofreram um crescimento percentual de apenas 0,8%. Em outras palavras, elas passaram de 12,2% para 13% do total de matrículas existentes no ensino superior”. Também nos cursos jurídicos observou-se “uma forte concentração no ensino privado, que responde por 88,1% do total das matrículas jurídicas”, conforme a tabela abaixo:²³³

MATRÍCULAS EM DIREITO			
Ano	Matrículas		
	Total	Públicas	Privadas
1995	215.177	44.643	170.534
2003	508.424	60.000	448.424

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística publicou recentemente o Censo de Indicadores Sociais 2005, através do qual se percebe mais uma vez que a rede privada de ensino superior concentra o maior número de alunos em todas as regiões do país. É o que se observa da tabela abaixo:²³⁴

²³² Grupo de Trabalho MEC-OAB, *Relatório Final*, p. 23.

²³³ Grupo de Trabalho MEC-OAB, *Relatório Final*, p. 24-25.

²³⁴ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica n° 17: Síntese de Indicadores Sociais 2005*. Rio de Janeiro: IBGE, 2006, p. 87.

Taxa de freqüência a estabelecimento de ensino superior dos estudantes, por rede de ensino freqüentada, segundo as Grandes Regiões – 2004		
Região	Pública	Particular
Brasil	24,7	75,3
Norte	45,8	54,2
Nordeste	40,5	59,5
Sudeste	16,7	83,3
Sul	22,5	77,5
Centro-Oeste	28,4	71,6

Os números da expansão dos estabelecimentos particulares de ensino superior, que também se aplicam aos cursos de Direito, merecem ser analisados juntamente com o fato de que

os benefícios privados da educação superior no Brasil são muito altos. Isso pode ser comprovado pela renda mediana das pessoas de nível superior, que era de 1.500 reais, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2003, comparado com a renda mediana dos que tinham somente o médio, de 480 reais, ou dos que só tinham a educação básica, de 350 reais.²³⁵

Por outro lado, também não se pode olvidar que o ensino superior tem diversos outros objetivos além da formação de profissionais, eis que sempre proporciona ao estudante um mínimo de desenvolvimento sócio-cultural e humanístico, além de habilitá-lo para inúmeras outras atividades direcionadas ao aumento de conhecimentos, sem o forçoso objetivo profissionalizante.

Mister salientar, derradeiramente, que os estabelecimentos privados de ensino, assim como os públicos e todas as demais empresas, sempre cumprem em suas atividades um pouco do papel que lhes cabe em decorrência da responsabilidade social, pois não se pode negar que criam empregos, abastecem mercados e pagam seus tributos.

²³⁵ SCHWARTZMAN, Simon. MOURA CASTRO, Cláudio de. *A nova reforma do MEC: mais polimento, mesmas idéias*, p. 17.

3.5.3 O MEC e a qualidade do ensino superior nas instituições particulares

Restou dito alhures que não pode o Ministério da Educação ultrapassar o limite da sua responsabilidade, que é a de certificar a qualidade da educação superior, e passar a decidir que espécies de cursos o setor privado pode criar e como as instituições privadas devem se organizar.

Com efeito, estabelece o artigo 209 da Carta Magna que “o ensino é livre à iniciativa privada” e condiciona sua oferta ao preenchimento dos requisitos mínimos de qualidade estipulados pelo Poder Público.

Embora não seja o objetivo deste trabalho discutir as formas de avaliação das instituições e dos cursos superiores, julga-se importante discorrer sobre os meios utilizados pelo Estado para cumprir o disposto no artigo 209 da Constituição Federal e demonstrar, assim, que efetivamente existem procedimentos fixados para a avaliação da qualidade do ensino superior ministrado nos estabelecimentos particulares.

A Lei nº 10.861, de 14/04/2004, instituiu Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes (art. 1º). O SINAES tem por finalidades a 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 e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (art. 1º, § 1º).

Ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, o SINAES deverá assegurar o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos, o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos e a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações (art. 2º).

A avaliação das instituições de educação superior, segundo a norma em estudo, tem por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes: I - a missão e o plano de desenvolvimento institucional; II - a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades; III - a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural; IV - a comunicação com a sociedade; V - as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho; VI - organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios; VII - infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação; VIII - planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional; IX - políticas de atendimento aos estudantes; X - sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior. Tais

dimensões devem ser consideradas de modo a respeitar a diversidade e as especificidades das diferentes organizações acadêmicas, utilizando-se de procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais a auto-avaliação e a avaliação externa *in loco*, resultando na aplicação de conceitos, ordenados em uma escala com cinco níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas (art. 3º e §§).

Já a avaliação dos cursos de graduação, nos moldes do artigo 4º da referida lei, tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica, utilizando-se obrigatoriamente de visitas por comissões de especialistas das respectivas áreas do conhecimento, implicando também na atribuição de conceitos.

De outra parte, a avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que o aferirá em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento. Tal exame é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sendo inscrita no histórico escolar do estudante somente a sua situação regular com relação a essa obrigação, e será aplicado periodicamente (no máximo a cada três anos), admitida a utilização de procedimentos amostrais, aos alunos de todos os cursos de graduação, ao final do primeiro e do último ano de curso. Há previsão, ainda, previsão de concessão de estímulo, na forma de bolsa de estudos, ou auxílio específico, ou ainda alguma outra forma de distinção com objetivo similar, aos estudantes de melhor desempenho no ENADE (art. 5º e §§).

A mesma lei federal instituiu também, no âmbito do Ministério da Educação e vinculada ao Gabinete do Ministro de Estado, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES, com as atribuições, dentre outras, de: propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes; estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes; formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação; e articular-se com os sistemas estaduais de ensino, visando a estabelecer ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da educação superior (art. 6º).

A realização da avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes é responsabilidade do INEP, devendo o MEC tornar públicos e disponíveis os resultados (Lei nº 10.861/2004, arts. 8º e 9º).

A ocorrência de resultados considerados insatisfatórios ensejará a celebração de protocolo de compromisso, a ser firmado entre a instituição de educação superior e o MEC, que deverá conter: I - o diagnóstico objetivo das condições da instituição; II - os encaminhamentos, processos e ações a serem adotados pela instituição de educação superior com vistas na superação das dificuldades detectadas; III - a indicação de prazos e metas para o cumprimento de ações, expressamente definidas, e a caracterização das respectivas responsabilidades dos dirigentes; IV - a criação, por parte da instituição de educação superior, de comissão de acompanhamento do protocolo de compromisso. Referido protocolo será público e seu descumprimento, no todo ou em parte, poderá ensejar a aplicação das seguintes penalidades: a) suspensão temporária da abertura de processo seletivo de cursos de graduação; b) cassação da autorização de funcionamento da instituição de educação superior ou do

reconhecimento de cursos por ela oferecidos; c) advertência, suspensão ou perda de mandato do dirigente responsável pela ação não executada, no caso de instituições públicas de ensino superior (Lei nº 10.861/2004, art. 10 e §§).

Outra determinação da Lei nº 10.861/2004 é a de que cada instituição de ensino superior, pública ou privada, deve constituir Comissão Própria de Avaliação (CPA), com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP, obedecidas as seguintes diretrizes: I - constituição por ato do dirigente máximo da instituição de ensino superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos; II - atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior (art. 11).

Vê-se que a Lei nº 10.861/2004 estabeleceu os meios pelos quais o Poder Público deve cumprir o papel que lhe foi atribuído pela Constituição Federal de 1988 em relação às instituições de ensino superior, qual seja, o de fiscalizar e avaliar a qualidade do ensino superior e dos próprios estabelecimentos de educação.

Ressalta-se que o Estado, ao promover a avaliação, deve assegurar o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos. Trata-se de um princípio/diretriz que deve ser observado em todas as fases dos processos de autorização, reconhecimento e avaliação dos cursos superiores.

O próprio MEC admite expressamente que há uma enorme diversificação na educação superior brasileira. Seja por iniciativa própria ou mais fortemente por desafios impostos pelos governos, por organismos multilaterais, pelo mercado ou por setores difusos da sociedade, as instituições de educação superior hoje se vêem pressionadas a dedicar-se a

aspectos tão diferentes quanto importantes, contraditórios ou não, como a produção de tecnologia de ponta e a capacitação para o trabalho em profissões antigas e novas, a formação de cidadãos reflexivos e críticos, mas também profissionais empreendedores, inovação tecnológica para a grande indústria e de baixo custo para pequenas empresas, juntamente com a preservação da alta cultura e da cultura popular, educação continuada e atendimento de demandas imediatas, desenvolvimento da consciência de nacionalidade e ao mesmo tempo inserção ativa no mundo globalizado, atendimento a carências educacionais e de saúde da população e pressão pelo sucesso individual e tantas outras demandas e exigências distintas e muitas vezes antagônicas. A diversificação institucional, bem como a crise de identidade da educação superior, por uma parte explicam-se pela necessidade de criar instituições com diferentes formas e concepções e, por outro lado, pela dificuldade de atender satisfatoriamente a todas essas exigências e aos múltiplos desafios gestados neste período histórico. A regulação da educação e a avaliação educativa devem ter em conta que a uma instituição em particular é praticamente impossível oferecer respostas qualificadas a todas essas demandas, mas é importante que o conjunto das instituições, solidariamente, seja capaz de atender, ao menos, às demandas prioritárias para amplos e diferentes setores da sociedade. A avaliação da educação superior deve ter uma concepção tal que atenda ao critério da diversidade institucional; deve contribuir para a construção de uma política e de uma ética de educação superior em que sejam respeitados o pluralismo, a alteridade, as diferenças institucionais, mas também o espírito de solidariedade e de cooperação. Cada instituição tem sua história e constrói concretamente suas formas e conteúdos próprios que devem ser respeitados. No desenho da regulação e da avaliação, cada instituição deveria submeter-se ao cumprimento das normas oficiais e aos critérios, indicadores e procedimentos gerais, porém, ao mesmo tempo, exercitar sua liberdade para desenvolver, no que for possível e desejável, processos avaliativos que também correspondam a objetivos e necessidades específicos. Além disso, a

avaliação deve servir de instrumento para aumentar a consciência sobre a identidade e, portanto, as prioridades e potencialidades de cada instituição em particular.²³⁶

Propositalmente não se discute aqui se os procedimentos de avaliação fixados pelo Poder Público são bons ou não, se são suficientes ou não. O que deve ficar claro é que efetivamente existem meios de o Estado avaliar a qualidade dos cursos superiores e das instituições de ensino que os oferecem, os quais se encontram realmente implantados e em execução. Sejam bons ou ruins, não se pode negar que os procedimentos adotados pelo Poder Público geram efeitos benéficos nas instituições de ensino superior, pois os resultados das avaliações interessam aos estabelecimentos e acabam servindo para direcionar as pessoas interessadas em se candidatar a uma vaga no ensino superior. Uma avaliação ruim de determinado curso o coloca em desvantagem em relação àqueles bem avaliados, fato que pode surtir efeitos na relação candidato-vaga de seu processo seletivo e, conseqüentemente, faz com que a instituição que o ofereça se esforce para melhorar suas condições de ensino, seja no que se refere à organização didático-pedagógica, seja em relação ao corpo docente ou no tocante ao espaço físico, equipamentos, laboratórios etc..

Fiscalizar a qualidade das instituições de ensino e dos cursos superiores que elas oferecem é direito e dever do Estado, expressamente previsto na Constituição Federal de 1988. Os modos pelos quais o Poder Público cumprirá tal mister devem ser periodicamente discutidos com a comunidade acadêmica e junto com ela decididos, sempre buscando não só o aperfeiçoamento do próprio processo de avaliação, mas também e principalmente das instituições e dos cursos oferecidos.

²³⁶ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação*. 2ª ed. Brasília: INEP, 2004, p. 89-90.

4 OS OBJETIVOS DO ENSINO DO DIREITO NO BRASIL

Discorrer sobre os objetivos do ensino do Direito no Brasil é algo mais complexo do que se imagina, notadamente porque não se pode olvidar jamais das funções do ensino superior como um todo. Com efeito, os cursos de Direito se enquadram como cursos superiores e, nesta qualidade, devem buscar atingir os atuais objetivos da educação superior, impondo ressaltar que estes não se limitam às metas fixadas na legislação nacional ou por órgãos do Poder Público local, devendo ser almejados também os objetivos do ensino superior estabelecidos nos tratados, instrumentos e relatórios internacionais.

Mutatis mutandis, não se pode mais falar em Direito internacional como se ele fosse algo estranho ao Direito interno. Ambos encontram-se intimamente ligados, tanto que mudanças internas nos países causam impacto na seara internacional, assim como as transformações que ocorrem no Direito internacional obrigam o desenvolvimento e o enriquecimento do Direito interno dos Estados. Esta a lição de TRINDADE, para quem não mais se justifica que o direito internacional e o direito constitucional continuem sendo abordados de forma estanque ou compartimentalizada. “Já não pode haver dúvida de que as grandes transformações internas dos Estados repercutem no plano internacional, e a nova realidade neste assim formada provoca mudanças na evolução interna e no ordenamento constitucional dos Estados afetados”.²³⁷

²³⁷ TRINDADE, Antonio Augusto Cançado. *Tratado de Direito Internacional dos Direitos Humanos*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1997, vol. I, p. 403.

4.1 Os pilares da educação: o Relatório Delors

Estudar a educação superior no Brasil implica obrigatoriamente na verificação do que se defende a este respeito em nível mundial. É impossível e desaconselhável refletir sobre o destino particular de cada Estado-Nação ignorando o mesmo fenômeno objeto do estudo em escala global.

Nesta linha de pensamento, importa evidenciar, *ad initio*, o denominado *Relatório Delors*. A Conferência Geral da UNESCO, em novembro de 1991, convidou o diretor-geral “a convocar uma comissão internacional encarregada de refletir sobre educar e aprender para o século XXI”. Federico Mayor pediu a Jacques Delors que presidisse tal comissão, que reuniu quatorze outras personalidades de todas as regiões do mundo, vindas de horizontes culturais e profissionais diversos. A *Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* foi criada, oficialmente, no início de 1993. Financiada pela UNESCO, e servida por um secretariado posto à sua disposição por esta mesma organização, a Comissão pôde tirar partido dos preciosos recursos ao dispor da UNESCO e da sua experiência internacional, assim como de um impressionante acervo de informações, sem, contudo, deixar de conduzir os seus trabalhos e elaborar as suas recomendações com independência.²³⁸

Os trabalhos da referida Comissão se encerraram em 1996, consignando-se no relatório que, ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. A Comissão considerou as políticas educativas um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber-fazer, mas também e talvez em primeiro lugar, como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos,

²³⁸ DELORS, Jacques (coord.). *Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez Editora. Brasília: UNESCO, 1998, p. 268.

grupos e nações. À educação cabe a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal.²³⁹

Impõe-se cada vez mais, segundo a Comissão, o conceito de educação ao longo de toda a vida, dadas as vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. É a idéia de educação permanente que deve ser repensada e ampliada. É que, além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão. É desejável que a escola transmita ainda mais o gosto e prazer de aprender, a capacidade de ainda mais aprender a aprender, a curiosidade intelectual.²⁴⁰

Para a Comissão, a educação tem como objetivo essencial o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social. A política educativa deve ser suficientemente diversificada e concebida de modo a não se tornar um fator suplementar de exclusão social, sendo que a escola só pode ter êxito nesta tarefa se contribuir para a promoção e integração dos grupos minoritários, mobilizando os próprios interessados no respeito a sua personalidade.²⁴¹

DELORS e seu grupo relataram que a educação, para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo os pilares do conhecimento.

²³⁹ Jacques Delors, *Educação: um tesouro a descobrir*, p. 11-16.

²⁴⁰ Jacques Delors, *Educação: um tesouro a descobrir*, p. 18.

²⁴¹ Jacques Delors, *Educação: um tesouro a descobrir*, *passim*.

O primeiro pilar da educação é o *aprender a conhecer*, que significa adquirir os instrumentos da compreensão. Como o conhecimento é múltiplo e evolui infinitamente, torna-se cada vez mais inútil tentar conhecer tudo. O processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado e pode enriquecer-se com qualquer experiência. Outra coluna da educação refere-se ao *aprender a fazer*, para assim poder agir sobre o meio envolvente, objetivando adquirir não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe, com reflexos também no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes. A terceira pilastra consiste no *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências, realizando projetos comuns e preparando-se para gerir conflitos, observando-se o respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. Por fim, o *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes, para melhor desenvolver a personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal.²⁴²

Tratando especificamente dos cursos superiores, entendeu a Comissão que maior severidade na seleção não pode constituir solução, política e socialmente aceitável, para a questão da massificação do ensino. Uma das principais falhas de uma orientação deste tipo é fazer com que jovens de ambos os sexos fiquem excluídos do ensino antes de obterem um diploma reconhecido oficialmente e, portanto, numa situação sem esperança, dado que nem gozam das vantagens do diploma, nem da contrapartida de uma formação adaptada às necessidades do mercado de trabalho. Outro ponto para o qual o grupo chamou a atenção foi o insucesso escolar e a necessidade de lutar contra ele. Asseverou-se que o insucesso atinge

²⁴² Jacques Delors, *Educação: um tesouro a descobrir*, p. 89-102.

todas as categorias sociais, embora os jovens oriundos de meios desfavorecidos lhe sofram as conseqüências de uma maneira especial. São múltiplas as suas formas: sucessivas repetências, abandono durante os estudos, marginalização para cursos que não oferecem reais perspectivas e, no final das contas, abandono da escola sem qualificações nem competências reconhecidas. O insucesso escolar constitui, em qualquer dos casos, uma pecha profundamente inquietante no plano moral, humano e social; é, muitas vezes, gerador de situações de exclusão que marcam os jovens para toda a vida. O primeiro objetivo dos sistemas educativos deve ser reduzir a vulnerabilidade social dos jovens oriundos de meios marginais e desfavorecidos, a fim de romper o círculo vicioso da pobreza e da exclusão.²⁴³ As medidas a tomar passam pelo diagnóstico das dificuldades dos alunos mais novos, muitas vezes ligadas a sua situação familiar, e pela adoção de políticas de discriminação positiva em relação aos que apresentam maior número delas. Deve-se recorrer a meios suplementares e a métodos pedagógicos especiais a favor de públicos-alvo e de estabelecimentos situados em zonas urbanas ou suburbanas desfavorecidas. Pode-se pensar na organização de sistemas de apoio em todos os estabelecimentos de ensino: criar percursos de aprendizagem mais suaves e flexíveis para os alunos que estiverem menos adaptados ao sistema escolar mas que se revelem dotados para outros tipos de atividades.²⁴⁴

Destarte, aos cursos superiores não cabe apenas a missão de formar pessoas aptas para o trabalho qualificado, incumbindo-lhes também e principalmente a tarefa de servir de fonte de desenvolvimento individual, permitindo e facilitando o acesso ao saber desinteressado, nas mais diversas áreas do conhecimento e da cultura humana. Mais que isso, compete às instituições de ensino superior lutar contra a desigualdade social e contribuir para

²⁴³ Lembra Juliana Zacarias Fabre que “são diversos os grupos sociais excluídos no Brasil, costumeiramente denominados de minorias. Todavia, o termo ‘minorias’ não deve ser levado na acepção literal da palavra, ou seja, como relativo a quantidades, até mesmo porque, em um país como o Brasil, todos sabemos que as pessoas excluídas socialmente representam a maioria”. Afirma, ainda, que “as pessoas socialmente excluídas são aquelas que têm seus direitos básicos desrespeitados e não possuem as mesmas oportunidades que os cidadãos ‘incluídos’ no sistema”. (*Ações Afirmativas e Estado Democrático de Direito: conseqüência ou resistência?* Dissertação de Mestrado. Ribeirão Preto: UNAERP, 2005, p. 65)

²⁴⁴ Jacques Delors, *Educação: um tesouro a descobrir*, p. 24 e 146-147.

a erradicação da pobreza e da exclusão, sendo de rigor proporcionar a inclusão dos grupos social e economicamente marginalizados.

4.2 MORIN e os saberes necessários à educação do futuro

Da UNESCO também partiu a idéia, em 1999, de encomendar ao filósofo francês Edgar Morin a exposição das suas idéias sobre a educação do amanhã, com o objetivo, dentre outros, de aprofundar a visão transdisciplinar da educação, trabalho que teve como resultado a obra denominada *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*.

Informa MORIN que seu texto não é um tratado sobre o conjunto das disciplinas que são ou deveriam ser ensinadas. Sua intenção foi, única e essencialmente, expor problemas centrais ou fundamentais que permanecem totalmente ignorados ou esquecidos e que são necessários para se ensinar no próximo século.

Para o filósofo, há sete saberes fundamentais que a educação do futuro deveria tratar em toda sociedade e em toda cultura, sem exclusividade nem rejeição, segundo modelos e regras próprias a cada sociedade e a cada cultura. Eis os sete saberes necessários à educação do futuro, segundo MORIN:²⁴⁵

1º) ***As cegueiras do conhecimento (o erro e a ilusão)***: é impressionante que a educação que visa a transmitir conhecimentos seja cega quanto ao que é o conhecimento humano, seus dispositivos, enfermidades, dificuldades, tendências ao erro e à ilusão, e não se preocupe em fazer conhecer o que é conhecer. Assim, mister o estudo das características cerebrais, mentais,

²⁴⁵ MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora. Brasília: UNESCO, 2000, *passim*.

culturais dos conhecimentos humanos, de seus processos e modalidades, das disposições tanto psíquicas quanto culturais que o conduzem ao erro ou à ilusão.

2º) ***Os princípios do conhecimento pertinente***: a supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede freqüentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade, e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto. Deste modo, é necessário desenvolver a aptidão natural do espírito humano para situar todas essas informações em um contexto e um conjunto. É preciso ensinar os métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo.

3º) ***Ensinar a condição humana***: o ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos. Desse modo, a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino.

4º) ***Ensinar a identidade terrena***: o destino planetário do gênero humano é outra realidade chave até agora ignorada pela educação. O conhecimento dos desenvolvimentos da era planetária, que tendem a crescer no século XXI, e o reconhecimento da identidade terrena, que se tornará cada vez mais indispensável a cada um e a todos, devem converter-se em um dos principais objetos da educação. Convém ensinar a história da era planetária, que se inicia com o estabelecimento da comunicação entre todos os continentes no século XVI, e mostrar como todas as partes do mundo se tornaram solidárias, sem, contudo, ocultar as opressões e a dominação que devastaram a humanidade e que ainda não desapareceram. Será preciso indicar o complexo de crise planetária que marca o século XX, mostrando que todos os seres

humanos, confrontados de agora em diante aos mesmos problemas de vida e de morte, partilham um destino comum.

5º) **Enfrentar as incertezas**: as ciências permitiram a aquisição de muitas certezas, mas igualmente revelaram, ao longo do século XX, inúmeras zonas de incerteza. A educação deveria incluir o ensino das incertezas que surgiram nas ciências físicas (microfísicas, termodinâmica, cosmologia), nas ciências da evolução biológica e nas ciências históricas. Seria preciso ensinar princípios de estratégia que permitiriam enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza, e modificar seu desenvolvimento, em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo. É preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza. O abandono das concepções deterministas da história humana que acreditavam poder predizer nosso futuro, o estudo dos grandes acontecimentos e desastres de nosso século, todos inesperados, o caráter doravante desconhecido da aventura humana devem-nos incitar a preparar as mentes para esperar o inesperado, para enfrentá-lo. É necessário que todos os que se ocupam da educação constituam a vanguarda ante a incerteza de nossos tempos.²⁴⁶

6º) **Ensinar a compreensão**: a compreensão é a um só tempo meio e fim da comunicação humana. Entretanto, a educação para a compreensão está ausente do ensino. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensão mútua. Considerando a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o

²⁴⁶ Defendendo a reforma do ensino jurídico, André Luiz Lopes dos Santos também insiste na necessidade de se lidar com incertezas. Eis sua lição: “Parece-nos que os obstáculos maiores para uma reforma do ensino jurídico estejam na dificuldade encontrada, tanto por alunos quanto por professores, em modificar suas posturas tradicionais ante o processo de construção do chamado ‘saber jurídico’. A postura crítica, quer no educador que se imagine capaz de ‘transmitir’ um saber ‘pronto’, quer no aluno que pretenda apenas ‘receber’ esses conhecimentos, crendo, com base neles, poder se julgar apto ao exercício das profissões jurídicas, nos parece o primeiro dos entraves a serem removidos. Maior maleabilidade do educador, maior responsabilidade do educando, maior comprometimento de ambos em relação a objetivos mais definidos. Mudando as posturas, contudo – e é preciso ter muito clara essa noção – essa prática abre espaço, inevitavelmente, para o inesperado, para o imprevisível. Lida-se, mais próxima e continuamente, com incertezas. Segundo nos parece, contudo, esse é um preço que se deve pagar: abrir mão de um falacioso ‘porto seguro’ em que se vê ancorado o conhecimento jurídico, repetindo fórmulas ‘inquestionáveis’ (dogmática) e perpetuando ‘ficções jurídicas’.” (“Acesso a que Justiça? Novos argumentos para o debate acerca do ensino jurídico no Brasil”. In: *Direito, Ciência e Arte – Estudos jurídicos interdisciplinares*. Campinas: Edicamp, 2001, p. 51.52)

desenvolvimento da compreensão pede a reforma das mentalidades. Esta deve ser a obra para a educação do futuro. A compreensão mútua entre os seres humanos, quer próximos, quer estranhos, é daqui para a frente vital para que as relações humanas saiam de seu estado bárbaro de incompreensão. Daí decorre a necessidade de estudar a incompreensão a partir de suas raízes, suas modalidades e seus efeitos. Este estudo é tanto mais necessário porque enfocaria não os sintomas, mas as causas do racismo, da xenofobia, do desprezo. Constituiria, ao mesmo tempo, uma das bases mais seguras da educação para a paz, à qual estamos ligados por essência e vocação.

7º) ***A ética do gênero humano***: a educação deve conduzir à “antropo-ética”, levando em conta o caráter ternário da condição humana, que é ser ao mesmo tempo indivíduo/sociedade/espécie. Nesse sentido, a ética indivíduo/espécie necessita do controle mútuo da sociedade pelo indivíduo e do indivíduo pela sociedade, ou seja, a democracia; a ética indivíduo/espécie convoca, ao século XXI, a cidadania terrestre. A ética não poderia ser ensinada por meio de lições de moral. Deve formar-se nas mentes com base na consciência de que o humano é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade, parte da espécie. Carregamos em nós esta tripla realidade. Desse modo, todo desenvolvimento verdadeiramente humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana. Partindo disso, esboçam-se duas grandes finalidades ético-políticas do novo milênio: estabelecer uma relação de controle mútuo entre a sociedade e os indivíduos pela democracia e conceber a Humanidade como comunidade planetária. A educação deve contribuir não somente para a tomada de consciência de nossa Terra-Pátria, mas também permitir que esta consciência se traduza em vontade de realizar a cidadania terrena.

As considerações de MORIN consistem certamente numa provocação a todos os educadores interessados em estudar e repensar os objetivos das instituições de ensino de todos

os níveis e modalidades de educação. Do mesmo modo, suas reflexões se contrapõem indiretamente aos que defendem que o ensino superior se destina exclusivamente à formação de pessoal para o mercado de trabalho e se esquecem que um curso superior influi expressivamente na vida dos indivíduos e nos destinos da sociedade.

Em outras palavras,

a educação serve à sociedade de diversas maneiras e sua meta é formar pessoas mais sábias, possuidoras de mais conhecimentos, bem informadas, éticas, responsáveis, críticas e capazes de continuar aprendendo. Se todos os seres humanos tivessem essas aptidões e qualidades, os problemas do mundo não se resolveriam automaticamente, porém os meios e a vontade de fazê-lo estariam ao alcance das mãos. A educação também serve à sociedade, oferecendo uma visão crítica do mundo, especialmente de suas deficiências e injustiças e promovendo maior grau de consciência e sensibilidade, explorando novas visões e conceitos e inventando novas técnicas e instrumentos. A educação é, também, o meio de divulgar o conhecimento e desenvolver talentos para introduzir as mudanças desejadas nas condutas, valores e estilos de vida e para suscitar o apoio público às mudanças contínuas e fundamentais que serão imprescindíveis para que a humanidade possa modificar sua trajetória, abandonando a via mais comum que leva a dificuldades cada vez maiores e a uma possível catástrofe, para iniciar seu caminho a um futuro sustentável. A educação é, em síntese, a melhor esperança e o meio mais eficaz que a humanidade tem para alcançar o desenvolvimento sustentável.²⁴⁷

A educação superior, materializada nas práticas de suas instituições, do ponto de vista de sua função social e pública, isto é, da perspectiva daquilo que política e filosoficamente lhe justifica a existência, existe para expandir os processos civilizatórios, desenvolver e aprofundar os interesses sociais e públicos que se hegemonizam em uma dada situação das disputas sociais e das relações de poder. Do ponto de vista ideal, mas sem desconsiderar as reais contradições e limites de qualquer fenômeno humano e social, uma instituição de educação superior existe para cumprir o mandato social de produzir os conhecimentos emancipatórios, formar os cidadãos e assim desenvolver a sociedade humana, segundo e mediante os valores e princípios mais caros ao processo civilizatório e à vida democrática, tais como a solidariedade, a cooperação, a justiça, a igualdade, o direito à dignidade, o respeito à alteridade e à pluralidade. É preciso insistir na idéia de que a razão de

²⁴⁷ UNESCO. *Educação para um futuro sustentável: uma visão transdisciplinar para ações compartilhadas*. Brasília: Ed. IBAMA, 1999, p. 35.

ser da educação, o que lhe fornece os fundamentos e os objetivos essenciais, é a formação global dos cidadãos, sendo dever da instituição de educação superior construir-se cada vez mais intensa e extensamente como um espaço público, que é o espaço da democracia, que não pode ser confundido com o mercado, pois os objetivos de uma e de outro não são os mesmos. A grande tarefa da universidade é, pois, a construção de um espaço público cujos valores falem mais alto e sejam mais duradouros que os interesses utilitaristas e de curto prazo do mercado.²⁴⁸

4.3 A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI

Um debate sobre a função do ensino superior não pode deixar de lembrar da Conferência Mundial sobre Educação Superior, convocada pela UNESCO e realizada em sua sede em Paris, de 5 a 9 de outubro de 1998. Desta reunião resultou o documento que reflete a posição oficial da UNESCO e de seus Estados-Membros, dentre eles o Brasil, denominado de *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação*.²⁴⁹

O texto da referida Declaração também transparece que a educação superior tem um objetivo muito maior do que simplesmente formar profissionais para o mercado de trabalho. Estatui o documento, em seu artigo 1º, que as missões e valores fundamentais da educação superior, em particular a missão de contribuir para o desenvolvimento sustentável e o melhoramento da sociedade como um todo, devem ser preservados, reforçados e expandidos

²⁴⁸ DIAS SOBRINHO, José. “Avaliação da educação superior – valores republicanos, conhecimento para a emancipação, igualdade de condições e inclusão social”. In: UNESCO. *A Universidade na Encruzilhada: Seminário Universidade: por que e como reformar?* Brasília: UNESCO, 2003, p. 109-120.

²⁴⁹ UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação*. Paris: 5 a 9/10/1998. Documento disponível *on-line*, em http://www.interlegis.gov.br/processo_legislativo/copy_of_20020319150524/20030620161930/20030623111830/, acesso em 17/07/2006.

ainda mais, a fim de: a) educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãs e cidadãos responsáveis, capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da atividade humana, oferecendo-lhes qualificações relevantes, incluindo capacitações profissionais nas quais sejam combinados conhecimentos teóricos e práticos de alto nível mediante cursos e programas que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade; b) prover um espaço aberto de oportunidades para o ensino superior e para a aprendizagem permanente, oferecendo uma ampla gama de opções e a possibilidade de alguns pontos flexíveis de ingresso e conclusão dentro do sistema, assim como oportunidades de realização individual e mobilidade social, de modo a educar para a cidadania e a participação plena na sociedade com abertura para o mundo, visando construir capacidades endógenas e consolidar os direitos humanos, o desenvolvimento sustentável, a democracia e a paz em um contexto de justiça; c) promover, gerar e difundir conhecimentos por meio da pesquisa e, como parte de sua atividade de extensão à comunidade, oferecer assessorias relevantes para ajudar as sociedades em seu desenvolvimento cultural, social e econômico, promovendo e desenvolvendo a pesquisa científica e tecnológica, assim como os estudos acadêmicos nas ciências sociais e humanas, e a atividade criativa nas artes; d) contribuir para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural; e) contribuir na proteção e consolidação dos valores da sociedade, formando a juventude de acordo com os valores nos quais se baseia a cidadania democrática, e proporcionando perspectivas críticas e independentes a fim de colaborar no debate sobre as opções estratégicas e no fortalecimento de perspectivas humanistas; f) contribuir para o desenvolvimento e melhoria da educação em todos os níveis, em particular por meio da capacitação de pessoal docente.

Definindo orientações de longo prazo baseadas na relevância da educação superior, a Declaração estabelece que a preocupação do ensino superior deve ser a de facilitar

o acesso a uma educação geral ampla, especializada e freqüentemente interdisciplinar para determinadas áreas, focalizando-se as habilidades e aptidões que preparem os indivíduos tanto para viver em uma diversidade de situações como para poder reorientar suas atividades. Dispõe, ainda, que a educação superior deve reforçar o seu papel de serviço extensivo à sociedade, especialmente as atividades voltadas para a eliminação da pobreza, intolerância, violência, analfabetismo, fome, deterioração do meio-ambiente e enfermidades, principalmente por meio de uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar para a análise dos problemas e questões levantadas (art. 6º).

Preparar as pessoas para viver em uma diversidade de situações, para poder reorientar suas atividades, aprender a conhecer, ensinar a compreensão, enfrentar as incertezas e aprender a viver juntos são alguns objetivos do ensino superior que exigem das instituições e dos professores, dentre outros procedimentos, conhecer o corpo discente e suas características. Impõe-se, por exemplo, saber ou ao menos analisar as peculiaridades da geração que está alcançando o nível superior de ensino.

Reportagem de SACKS, publicada na *Revista HSM Management*, informa que quatro gerações se vêem obrigadas a coexistir: tradicionalistas (nascidos antes de 1945), *boomers* (1946-1964), geração X (1965-1977) e geração Y (1978-2000, conhecida também como geração dos jovens do milênio e “geração do porquê”, pois não pára de questionar o *status quo*). Conta que a mais recente geração a entrar nesse grupo (lê-se “matricular-se no ensino superior”) é disruptiva não só por suas dimensões, mas por suas atitudes. Não estão interessados no sucesso financeiro que orientou os *boomers* ou na independência que marcou a geração X. Segundo a notícia,

graças aos pais extremamente dedicados, nascidos no *baby boom*, essa nova cepa foi paparicada e levada a crer que pode obter o que quiser. A imersão em computadores, videogames, e-mail, internet e telefones celulares durante a maior parte da vida transformou seus padrões de pensamento e pode até ter mudado o desenvolvimento fisiológico de seu cérebro. Esse pessoal quer *feedback* diário, não anual. E, se isso ainda não for óbvio, os jovens do milênio são destemidos e extremamente diretos. Se

acharem que sabem de uma solução melhor, lhe dirão, não importa qual seja seu cargo. (...) Isso poderia ser explicado como ingenuidade e brio característicos de todas as gerações durante a juventude, porém os especialistas acreditam que não passará com o tempo. (...) Se as empresas [lê-se “instituições de ensino superior”] quiserem atrair, reter, gerenciar e motivar a próxima geração de trabalhadores [lê-se “alunos”], terão de se adaptar. (...) Os jovens do milênio não estão pedindo para trazer seus cãesinhos ao trabalho. Eles só querem ser ouvidos e, se pensarmos bem, isso não é pedir demais.²⁵⁰

Não se pretende aqui realizar um minucioso estudo das gerações e das suas principais características, mas sim demonstrar que os objetivos da educação superior talvez possam ser mais facilmente alcançados se os professores e as instituições de ensino conhecerem ou ao menos estudarem seus discentes, sua formação, seu modo de pensar e de agir, enfim, seu jeito de ser.

4.4 A Constituição Federal de 1988

No âmbito nacional propriamente dito, ou seja, alterando o eixo de análise para as normas fixadas na legislação brasileira ou por órgãos do Poder Público local, salienta-se que a Constituição Federal de 1988, embora trate do ensino superior, não dispõe expressamente sobre a função específica que o mesmo deva desempenhar.

Mister, então, fazer referência aos objetivos do país e da educação como um todo, estabelecidos pela Carta Magna nos artigos 3º e 205, respectivamente.

O artigo 3º prescreve que “constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I – construir uma sociedade livre, justa e solidária; II – garantir o desenvolvimento nacional; III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as

²⁵⁰ SACKS, Danielle. “Cenas do choque entre culturas”. In: *Revista HSM Management*, ano 10, nº 57, vol. 4, julho-agosto 2006, p. 124-127.

desigualdades sociais e regionais; IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Salta aos olhos que os objetivos da República Federativa do Brasil, dispostos no artigo 3º da Constituição Federal, estão ligados à idéia de Justiça.

Levando-se em conta os propósitos deste estudo, vale lembrar que MONTORO afirma que a justiça não é uma simples técnica da igualdade, da utilidade ou da ordem social. Mais que tudo isso, a justiça é a virtude da convivência humana. É base da justiça o respeito à dignidade fundamental da pessoa humana, que não pode ser considerado apenas abstratamente. Explica MONTORO que é “na realidade histórica, concreta e variável, em que as relações sociais se desenvolvem, que a justiça e suas exigências devem ser atendidas. É aí que se situa o trabalho e a luta permanente pela justiça, que dá sentido e grandeza à tarefa dos juízes, promotores, advogados e demais servidores do direito”.²⁵¹ Para REALE, justiça é a “tentativa renovada e incessante de harmonia entre as experiências axiológicas necessariamente plurais, distintas e complementares, sendo, ao mesmo tempo, a harmonia assim atingida”, podendo ser “compreendida plenamente como concreta experiência histórica” e impondo reconhecer que “funda-se no valor da pessoa humana, valor-fonte de todos os valores”.²⁵²

Um estudo realizado por MOREIRA PINTO evidenciou que no Brasil os novos movimentos sociais possuem uma nítida compreensão de justiça, atrelando-se à uma noção alcançada na concretude social. Para ele, tal conhecimento leva a uma prática libertária “fundada numa justiça que é concreta e que se faz no espaço sócio-histórico de forma coletiva”.²⁵³

²⁵¹ MONTORO, André Franco. *Introdução à ciência do Direito*. 25ª ed. São Paulo: RT, 2000, p. 138.

²⁵² REALE, Miguel. *Lições preliminares de Direito*. 27ª ed. São Paulo: Saraiva, 2003, p. 375-377.

²⁵³ MOREIRA PINTO, João Batista. *Direito e novos movimentos sociais*. São Paulo: Editora Acadêmica, 1992, p. 84.

Há inúmeras opiniões sobre o conceito de justiça e também a respeito das suas espécies. Fala-se em justiça particular e geral, sendo que a primeira se subdivide em justiça comutativa e justiça distributiva e a segunda é também denominada de legal. Alguns acrescentam a justiça social no rol das espécies e a tratam como numa categoria diferente das demais, enquanto outros preferem afirmar que a justiça social é a denominação moderna da clássica justiça geral ou legal.

As discussões são intermináveis e devem ser deixadas de lado, eis que não constituem o objetivo central deste trabalho.

O que importa aqui é ressaltar que o termo social se refere ao “que pertence à sociedade ou tem em vista suas estruturas ou condições”,²⁵⁴ sendo esta a justiça que mais tem relação com os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: a justiça social.

Afirma HERKENHOFF, com propriedade, que a justiça social é a realização do valor “justiça” no âmbito das relações sociais. É a justiça no seu sentido macro, em oposição às explicitações da justiça no plano das relações interindividuais. Alerta que “as reflexões dos filósofos clássicos devem ser adequadas à realidade contemporânea e à realidade de cada situação específica para terem valia”. No caso do Brasil, pondera a necessidade de se ter presente “a realidade de país de Terceiro Mundo, com uma economia dependente”. Explica, assim, que justiça social no Brasil “é vencer a fome, as brutais desigualdades, é impedir que a infância seja destruída antes mesmo que a vida alvoreça, é reconhecer às multidões oprimidas o direito de partilhar os dons e as grandezas da Criação”. Continua HERKENHOFF dizendo que “não há Justiça Social onde a sociedade, como um todo, não proporciona a satisfação dos direitos das pessoas em particular e sobretudo das pessoas mais credoras de proteção como a criança, o velho, o doente. Não há Justiça Social se a sociedade global não dá condições de existência às microsociedades como a família e os diversos pequenos grupos sociais”.

²⁵⁴ ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 912.

Conclui, enfim, que a justiça social poderá criar um clima social gerador de comportamentos positivos e construtivos, poderá contribuir para criar uma maior coesão social, certamente aumentará a solidariedade e reduzirá os atritos e conflitos.²⁵⁵

Explica MONTORO que na justiça social “o ‘devido’ é a realização do bem comum, ou, mais precisamente, a contribuição de cada um para sua realização”. A pluralidade de pessoas, conta MONTORO, “se realiza através de uma relação em que o ‘particular’ é a pessoa obrigada e a ‘sociedade’, a pessoa moral ou entidade beneficiária. Cada particular dá à sociedade sua cooperação para o bem comum”. Esclarece, ainda, que a justiça social não se aplica apenas à sociedade civil, podendo estender-se a todas as sociedades que apresentam as características de uma instituição, como a família, uma empresa econômica, as comunidades esportivas, universitárias, religiosas etc.. Por outro lado, por “particular” não deve ser entendido apenas os homens considerados individualmente, como pessoas físicas ou naturais, mas também as entidades ou grupos sociais intermediários que, como pessoas jurídicas, são também partes de uma sociedade maior e têm igualmente obrigações para com o bem comum. Para MONTORO, “como os integrantes de uma grande orquestra, todos os membros da comunidade – indivíduos, grupos, associações, classes, empresas, dirigentes e o próprio conjunto – têm tarefas a cumprir e são partes no espetáculo”. Acrescenta “que essas tarefas recaem sobre governantes e governados. Com responsabilidades diferentes, adequadas a suas funções na comunidade, as autoridades e os cidadãos têm obrigações estritas e exigíveis em relação ao bem comum”. Por fim, evidencia MONTORO que “bem comum” não deve ser interpretado no sentido de que tudo deva pertencer confusamente a todos, mas, sim, “que todos os membros da comunidade, sem qualquer exclusão de classe ou setor, participem

²⁵⁵ HERKENHOFF, João Baptista. *Para onde vai o Direito? Reflexões sobre o papel do Direito e do jurista*. 3ª ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001, p. 107-108 e 113.

equitativamente desse bem. Pode-se dizer que é da própria natureza do bem comum a sua comunicabilidade ou exigência de redistribuição”.²⁵⁶

BETIOLI enfatiza que os desníveis entre nações, entre regiões de um mesmo país, entre classes sociais, revelam a gravidade e importância das exigências da justiça social no mundo contemporâneo.²⁵⁷

A justiça social assemelha-se à “justiça prática” estudada por KOLM, segundo o qual referida justiça consiste em “cuidar primeiro das pessoas mais miseráveis”. Para ele, “o princípio da Justiça Prática deve ser examinado com referência a seu significado nas aplicações práticas” e tem relação direta com a “questão das necessidades”. Explana que “em uma sociedade na qual as necessidades básicas não são satisfeitas, a Justiça Prática equivale a dar prioridade à sua satisfação”.²⁵⁸

Na Constituição Federal de 1988 o termo justiça social se faz presente no *caput* do artigo 170 e no artigo 193.

O primeiro trata dos princípios fundamentais da ordem econômica, estabelecendo que “a ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social”, observados os princípios que elenca. Consta-se que a atividade econômica, segundo a Carta Magna, não tem por finalidade precípua o desenvolvimento econômico, mas sim “assegurar a todos existência digna”, com a qual o bem comum se concretizará. Assim, considerando que o fim da justiça social é a realização do bem comum, a Constituição Federal

²⁵⁶ André Franco Montoro, *Introdução à ciência do Direito*, p. 213-222. Para Alípio Silveira, bem comum é “o conjunto organizado das condições sociais, graças às quais a pessoa humana pode cumprir seu destino natural e espiritual” (*Repertório enciclopédico do Direito brasileiro*. Rio de Janeiro: Editor Borsóti, vol. V, p. 357). Já Artur Machado Paupério diz que “o bem comum, no fundo, consiste na vida humanamente digna da população” e ressalta que “não há bem comum sem comunicação do mesmo aos membros da comunidade, ou seja, sem redistribuição” (*Introdução ao estudo do Direito*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2003, p. 64).

²⁵⁷ BETIOLI, Antonio Bento. *Introdução ao Direito: lições de propedêutica jurídica*. 5ª ed. São Paulo: Letras & Letras, 1995, p. 389.

²⁵⁸ KOLM, Serge-Christophe. *Teorias modernas da justiça*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo e Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 198-199.

brasileira impõe o direcionamento de esforços, inclusive no campo da iniciativa privada, para gerar os meios necessários para garantir a existência digna para todos.

Já o artigo 193 da Carta Magna estatui que “a ordem social tem como base o primado do trabalho, e como objetivo o bem-estar e a justiça sociais”. As diferenças entre a justiça social na ordem econômica e na ordem social são explicadas por FERRAZ JÚNIOR, para quem

a ordem econômica deve visar *assegurar* a todos a existência digna conforme os ditames da justiça social. O objetivo da ordem social é o próprio bem-estar social e a justiça social. A primeira deve garantir que o processo econômico, enquanto produtor, não impeça, mas ao contrário, se oriente para o bem-estar e a justiça sociais. A segunda não os assegura, instrumentalmente, mas os visa, diretamente. Os valores econômicos são valores-meio. Os sociais, valores-fim.²⁵⁹

Talvez entender a justiça social fique mais fácil ao se analisar a injustiça social, que se encontra atrelada à idéia de exclusão, a qual, segundo MÜLLER, trata-se de discriminação parcial de parcelas consideráveis da população, vinculada preponderantemente a determinadas áreas, permitindo-se a essas parcelas da população a presença física no território nacional, embora elas sejam excluídas tendencial e difusamente dos sistemas prestacionais econômicos, jurídicos, políticos, médicos e dos sistemas de treinamento e educação. Impõe-se, para MÜLLER, a igualdade de todos no tocante à sua qualidade de seres humanos, à dignidade humana, aos direitos fundamentais e às restantes garantias legalmente vigentes de proteção.²⁶⁰

Considerando o sentido de justiça aferido neste estudo, importa evidenciar, utilizando-se da expressão de WARAT, a possibilidade e até mesmo necessidade de “utopias eficientes”, assim definidas porque convocam esperanças e esforços de transformação, estimulam os que foram socialmente excluídos da vida para reivindicar, por eles mesmos, os

²⁵⁹ FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. “A legitimidade na Constituição de 1988”. In: FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio et al. *Constituição de 1988*. São Paulo: Atlas, 1989, p. 53.

²⁶⁰ MÜLLER, Friedrich. *Quem é o povo? A questão fundamental da democracia*. Trad. de Peter Naumann. São Paulo: Max Limonad, 1998, p. 91-94.

caminhos da autonomia e porque podem servir, para estes excluídos, a descobrir o que neles foi silenciado pelas repressões máximas da cultura.²⁶¹

A prática da justiça tratada nesta especulação e que é objetivo da República Federativa do Brasil é aquela para a qual uma sociedade é tanto mais justa quanto mais igualitária, notadamente em termos de oportunidades, pois a justiça social suprime todas as formas de privilégios.

Estes objetivos do Estado, estabelecidos pela Lei Maior brasileira, se constituem também em metas a serem alcançadas pela educação, inclusive pelo ensino superior e pelas instituições que o oferecem. Destarte, uma instituição de ensino superior no Brasil, ao possibilitar que pessoas se formem e recebam um diploma, está certamente contribuindo para uma sociedade mais livre, justa e solidária, está ajudando no desenvolvimento do país, está contribuindo para a erradicação da pobreza e da marginalização, está diminuindo as desigualdades sociais e, ainda, está promovendo o bem estar de todos.

Já o artigo 205 da Carta Magna atesta que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Constata-se, assim, que são objetivos da educação nacional e, pois, também do ensino superior, contribuir para o pleno desenvolvimento da pessoa, prepará-la para o exercício da cidadania e qualificá-la para o trabalho. Vê-se que cidadania, desenvolvimento e trabalho são fatores primordiais que devem ser lembrados e almejados pela educação no Brasil. Em outras palavras, a educação nacional, segundo a Constituição Federal de 1988, deve buscar incutir na pessoa: a) o *aprender a conhecer* (desenvolvimento humano), pois cada vez é mais inútil tentar conhecer tudo e o processo de aprendizagem

²⁶¹ WARAT, Luiz Alberto. *Introdução Geral ao Direito: interpretação da lei – temas para uma reformulação*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1994, p. 23.

jamais se acaba; b) o *aprender a viver juntos* (exercício da cidadania), para participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências; e c) o *aprender a fazer* (qualificação para o trabalho), para assim poder agir sobre o meio envolvente, objetivando adquirir não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. A soma destes três pilares da educação, nas palavras do *Relatório Delors*, implica no *aprender a ser*, para melhor desenvolver a personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal.

Sustenta COMPARATO que é um tradicional dualismo educacional brasileiro, de que muito se falou, o dilema *educação elitista ou educação massificante*. Relata ele que o entendimento é de que, “até um certo nível, o que há é instrução, e a instrução é considerada boa para o povo, para o zé-povinho. A partir do nível superior, o que há, segundo se imagina, é educação, e a educação não pode ser estendida a todos, ela é necessariamente elitista”. Asseverando que o sistema educacional brasileiro sempre se apresentou desse modo, COMPARATO brada que “é impossível manter esse dualismo educacional” e assevera que é fato evidente “que o funcionamento eficaz do sistema político exige uma preparação para o exercício da cidadania. Como a cidadania é agora estendida a todos, inclusive aos analfabetos, é praticamente impossível manter o dualismo educação para a elite e instrução para a massa”.²⁶²

Impõe salientar, outrossim, ainda no patamar constitucional, que a atual Carta Magna brasileira elevou a *dignidade da pessoa humana* a princípio fundamental da República Federativa do Brasil (art. 1º, III).

²⁶² COMPARATO, Fábio Konder. *Educação, Estado e Poder*. São Paulo: Brasiliense, 1987, 114-117.

Já se frisou neste trabalho, no capítulo anterior, que os princípios constitucionais traçam a conduta a ser tida em qualquer operação jurídica, constituem a pedra angular de toda e qualquer norma, exprimem sentido mais relevante que o da própria norma ou regra jurídica, constituem um mandamento nuclear, embasam a interpretação de todas as normas e solucionam eventuais casos não previstos.

Evidente, pois, que o princípio da dignidade da pessoa humana deve nortear a leitura e interpretação de toda e qualquer norma, inclusive aquelas relacionadas à educação nacional, até mesmo as próprias disposições constitucionais. Assim, se a dignidade da pessoa humana é fundamento da República brasileira, deve esta dignidade ser buscada incessantemente por todos (Estado, sociedade, família, instituições, organizações etc.) e um dos modos de se alcançá-la é através da educação.

Diante disso, mister se faz uma breve e concisa análise específica do princípio da dignidade da pessoa humana.

Apresentar um conceito para tal princípio se constitui em tarefa complexa e arriscada. Na realidade, é muito mais fácil e descomplicado discriminar o que não se trata de dignidade da pessoa humana, estabelecendo as hipóteses em que é violada, embora seja forçoso admitir a impossibilidade de se apresentar um rol taxativo de violações.

Individualizam-se as expressões *dignidade* e *pessoa humana*, objetivando melhor analisar o verdadeiro significado do princípio. A palavra *dignidade* tem sua origem etimológica no termo latino *dignitas*, que expressa respeitabilidade, prestígio, consideração, estima, nobreza, excelência, enfim, aponta qualidade daquilo que é digno e merece respeito ou reverência.²⁶³ Quanto à *pessoa humana*, destaca-se ela na natureza e se diferencia do ser

²⁶³ “Importante observar que ao lado desse substantivo abstrato – DIGNIDADE – que expressa, pois, uma qualidade ou atributo de um determinado sujeito, deve-se considerar também o termo DIGNIFICAÇÃO – derivado do verbo dignificar, ou seja, tornar digno – que expressa um processo de busca ou de aprimoramento da dignidade desse mesmo sujeito. Esse processo de dignificação terá, necessariamente, como pressuposto as concepções do sujeito acerca do que considera como uma ‘vida digna’, ...” (ALVES, Cleber Francisco. *O Princípio Constitucional da Dignidade da Pessoa Humana: O Enfoque da Doutrina Social da Igreja*. Rio de

irracional em decorrência da sua condição natural de ser, da sua inteligência e da possibilidade de exercício de sua liberdade, características essas que constituem um valor e fazem do homem não mais um mero existir, tendo em vista que esse domínio sobre a própria vida, sua superação, é a raiz da dignidade humana. Diante disso, qualquer pessoa humana, pelo simples fato de existir, independentemente de sua situação social, traz na sua superioridade racional a dignidade de todo ser.²⁶⁴

Unificando as expressões, SARLET arrisca-se conceituar a dignidade da pessoa humana como a

qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e co-responsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos.²⁶⁵

De qualquer maneira, o princípio da dignidade da pessoa humana expressa o valor supremo que norteia e atrai o conteúdo de todos os demais direitos fundamentais humanos, destacando-se dentre os demais princípios fundamentais enunciados na Carta de 1988. Entre outras coisas, impõe aos homens, em suas relações interpessoais, e ao Estado, não agirem jamais de molde a que a pessoa seja tratada como objeto. Inexistirá a dignidade da pessoa humana, por exemplo, onde não houver respeito pela integridade física e moral do ser humano, onde não se reverenciar sua liberdade, onde não se reconhecer os direitos fundamentais, a autonomia, a igualdade, e onde não se encontrar as mínimas condições para uma existência digna.

Para NUNES,

Janeiro: Renovar, 2001, p. 109-110)

²⁶⁴ CAMARGO. A. L. Chaves de. *Culpabilidade e Reprovação Penal*. São Paulo: Sugestões Literárias, 1994, p. 27-28.

²⁶⁵ SARLET, Ingo Wolfgang. *Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001, p. 60.

está mais do que na hora de o operador do Direito passar a gerir sua atuação social pautado no princípio fundamental estampado no Texto Constitucional. Aliás, é um verdadeiro supraprincípio constitucional que ilumina todos os demais princípios e normas constitucionais e infraconstitucionais. E por isso não pode o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana ser desconsiderado em nenhum ato de interpretação, aplicação ou criação de normas jurídicas.²⁶⁶

Também buscando apresentar a aplicação prática do princípio da dignidade da pessoa humana, ALVES ressalta que

parece-nos que esse princípio, como tantos outros princípios fundamentais inscritos na Constituição, não é apenas ‘fonte de solução jurídica enquanto pressuposto de validade e enquanto elemento de interpretação e integração das normas’. Entendemos que **é preciso admitir que os princípios constitucionais, como o que consagra a dignidade da pessoa humana, podem servir de fonte autônoma de solução jurídica** – ou ‘juízos concretos do dever ser’, na conhecida expressão de Alexy – para determinados casos onde, apesar da ausência de regras específicas, se depare com uma situação concreta submetida à decisão judicial que deva ser regulada de modo a salvaguardar a proeminência dos valores existenciais da pessoa humana.²⁶⁷

Enfim, pode-se assegurar que a Constituição Federal em vigor elegeu o valor da dignidade humana como um valor essencial que lhe dá unidade de sentido, ou seja, o valor da dignidade humana informa a ordem constitucional de 1988, imprimindo-lhe uma feição particular.²⁶⁸

Este sucinto excuro sobre um dos fundamentos da República Federativa do Brasil demonstra que a educação nacional também tem como meta contribuir para a preservação e, em alguns casos, recuperação da dignidade da pessoa humana. E efetivamente um curso superior colabora para que isso ocorra.

²⁶⁶ Luiz Antônio Rizzatto Nunes, *O Princípio Constitucional da Dignidade da Pessoa Humana: Doutrina e Jurisprudência*, p. 50-51.

²⁶⁷ Cleber Francisco Alves, *O Princípio Constitucional da Dignidade da Pessoa Humana: O Enfoque da Doutrina Social da Igreja*, p. 135, negrito original.

²⁶⁸ PIOVESAN, Flávia. *Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional*. 3ª ed. São Paulo: Max Limonad, 1997, p. 59.

4.5 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

No plano normativo brasileiro infraconstitucional, merece destaque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que de certo modo também evidencia que a educação superior não serve apenas para fornecer mão-de-obra.

O artigo 2º da referida lei praticamente reproduz o conteúdo do artigo 205 da Constituição Federal, antes já comentado. Ao tratar especificamente da educação superior, o artigo 43 estatui que ela tem por finalidade: I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; e VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Discorrendo sobre a LDB e suas relações com o ensino do Direito, MELO FILHO afirma que a exigência de “desenvolvimento do ‘pensamento reflexivo’ constitui-se na maior preocupação metodológica do ensino jurídico de graduação que deve ser capaz de estimular o raciocínio e a criatividade, de exercitar uma visão crítica e de formar cidadãos conscientes de seu papel na sociedade, ou seja, aptos para entender o contexto onde vão operar e o sentido de sua ação no mundo”. Sustenta, ainda, que “no âmbito do ensino jurídico não há nem deve haver assertivas indiscutivelmente verdadeiras, verdades eternas e as afirmações devem ser suscetíveis de discussão e de adequação às realidades”. Continua afirmando que “a nova formatação do curso jurídico (...) abre ao futuro bacharel em Direito um leque significativo de opções profissionais, dos quais a advocacia é apenas uma via (...)”.²⁶⁹

4.6 A Resolução CES/CNE nº 9, de 29/09/2004

Afunilando mais um pouco o estudo normativo, impõe analisar, derradeiramente, a Resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004, editada pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação/MEC, que instituiu as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em Direito.

O artigo 3º da mencionada Resolução estabelece o perfil desejado do formando, dispondo que um curso de Direito deve oportunizar ao estudante uma

sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de

²⁶⁹ MELO FILHO, Álvaro. “Ensino jurídico e a nova LDB”. In: OAB. Conselho Federal. *Ensino jurídico OAB: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil*. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1997, p. 104-106.

visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

Observa-se que o dispositivo supracitado, ao delimitar o perfil desejado do formando, ressalta os objetivos que um curso de Direito deve ter.

Um deles é proporcionar uma *formação geral e humanística*, ou seja, não deve um curso de Direito se preocupar exclusivamente com uma formação técnica jurídica, impondo-lhe oportunizar ao aluno uma formação completa, que lhe prepare para a vida e não somente para uma profissão. Daí a necessidade de cada vez mais se preocupar com os conteúdos e atividades integrantes do denominado “eixo de formação fundamental”, que tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo, dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia. Deve-se, pois, evitar que o conhecimento jurídico fique isolado das demais áreas do saber, assim como repelir o ensino estritamente técnico-profissional, para gerar no aluno uma formação cultural geral e, assim, muito mais completa e bem mais relacionada à existência da pessoa, envolvendo-a em contextos familiares, políticos, culturais, ideológicos, éticos e religiosos. Enfim, uma formação geral e humanística cobra de um curso de Direito evitar o puro tecnicismo jurídico e atribuir preferência a um ensino antidogmático, antipositivista, pluralista, democrático e desfragmentado.²⁷⁰

²⁷⁰ Há muito tempo Mauro Cappelletti, tratando sobre o acesso a justiça, já advertia para a necessidade de integração entre o Direito e outras áreas do conhecimento. Eis sua lição: “Nenhum aspecto de nossos sistemas jurídicos modernos é imune à crítica. Cada vez mais pergunta-se como, a que preço e em benefício de quem estes sistemas de fato funcionam. Essa indagação fundamental que já produz inquietação em muitos advogados, juizes e juristas torna-se mais perturbadora em razão de uma invasão sem precedentes dos tradicionais domínios do Direito, por sociólogos, antropólogos, economistas, cientistas políticos e psicólogos, entre outros. Não devemos, no entanto, resistir a nossos invasores; ao contrário, devemos respeitar seus enfoques e reagir a eles de forma criativa. Através da revelação do atual modo de funcionamento de nossos sistemas jurídicos, os críticos oriundos das outras ciências sociais podem, na realidade, ser nossos aliados na atual fase de uma longa batalha histórica – a luta pelo ‘acesso à justiça’ ” (*Acesso à Justiça*. Trad. de Ellen Gracie Northfleet. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1988, p. 7-8). Pedro Lessa, demonstrando a complexidade do Direito, também evidencia suas relações com as outras áreas do saber, afirmando que a sociologia é o “tronco que sustenta as diversas ciências sociais particulares e, conseqüentemente, o direito”, que é “manifesta a necessidade dos

Segundo MORIN, é sabido

cada vez mais que as disciplinas se fecham e não se comunicam umas com as outras. Os fenômenos são cada vez mais fragmentados, e não se consegue conceber a sua unidade. É por isso que se diz cada vez mais: 'Façamos interdisciplinaridade.' Mas a interdisciplinaridade controla tanto as disciplinas como a ONU controla as nações. Cada disciplina pretende fazer reconhecer sua soberania territorial, e, à custa de algumas magras trocas, as fronteiras confirmam-se em vez de se desmoronar.²⁷¹

Em razão disso, defende MORIN que “é preciso ir além” e impõe o aparecimento do termo “transdisciplinaridade”,²⁷² tornando-se necessário “complexificar o modo de conhecimento”.²⁷³

Para MARTINEZ, “um rompimento transdisciplinar passível de ser inicialmente vislumbrado contra a disciplinaridade fragmentária” consiste em “não mais se pensar em disciplinas tecnonormativas”. Sustenta que o

“oposto inovador ('despositivador') estará em pensar disciplinas temático-conceptuais, tais como, uma disciplina da Família e Direito, uma disciplina de Estudo Jurídico da Propriedade, nas quais o objeto de estudo não terá um cerne normativo, mas um cerne voltado a uma visão sócio-jurídica, imersa na complexidade das relações sociais.”²⁷⁴

EISENMANN já asseverava que o ensino do Direito unicamente “jurídico”, que conduziria a um ponto de vista puramente prático, não corresponde ao ideal de um ensino universitário, que é aquele que não deve se descuidar de nenhuma espécie de fenômeno e que considera não só o Direito, mas também a realidade como um tema primordial para o conhecimento e não como algo de natureza meramente prática. Para ele, a instrução

subsídios da antropologia para a formação da teoria científica do direito” e para a “elaboração de normas jurídicas”, o mesmo ocorrendo com a economia política, e que “são de mútua dependência e subordinação as relações do direito com a política” (*Estudos de Filosofia do Direito*. 2ª ed. Campinas: Boohseller, 2002, p. 82-122).

²⁷¹ MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. 5ª ed. Trad. de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p. 135.

²⁷² Edgar Morin, *Ciência com consciência*, p. 135.

²⁷³ MORIN, Edgar. *Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar*. Trad. de Paula Yone Stroh. Rio de Janeiro: Garamond, 2001, p. 31.

²⁷⁴ MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. *Manual da Educação Jurídica*. Curitiba: Juruá, 2003, p. 61-62.

proporcionada nas faculdades de Direito tem que ser de natureza cultural ou geral, não utilitária ou profissional.²⁷⁵

Na lição de TAGLIAVINI, o projeto pedagógico de um curso de Direito deve ter por objetivo substituir uma prática pedagógica predominantemente conteudista, centrada na transmissão de fatos, conceitos e procedimentos, pela formação para o pensamento, para a capacidade de identificar e resolver problemas e para a aquisição de habilidades e competências. Explica TAGLIAVINI que em primeiro lugar estão as habilidades necessárias a todos os cidadãos profissionais, que são as associadas ao “saber fazer”, como a ação física ou mental, que indica a capacidade adquirida, citando como exemplos: identificar variáveis, compreender fenômenos, relacionar informações, analisar situações-problema, sintetizar, julgar, comparar, classificar, discutir, descrever, opinar, fazer generalizações, analogias, diagnósticos, correlacionar e manipular. Já as competências, continua o professor, são um conjunto de habilidades, desenvolvidas em harmonia, e ter competência significa estar habilitado com conhecimentos e esquemas para desenvolver respostas inéditas, adequadas, criativas e eficazes para problemas novos que se apresentam. Competências, portanto, envolvem esquemas de percepção, pensamento, avaliação, decisão e ação. Adverte ainda TAGLIAVINI que não se pode esquecer de se formar também na habilidade para resistir, para opor-se, para transformar e não apenas para adaptar-se.²⁷⁶

²⁷⁵ EISENMANN, Charles. “Los objetivos y la naturaleza de la enseñanza del derecho”. In: WITKER, Jorge (coord.). *Antología de Estudios sobre la Enseñanza del Derecho*. 2ª ed. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México, 1995, p. 54-55. Roberto A. R. de Aguiar lembra que, “como os estudos têm demonstrado, a procura pelos cursos jurídicos traduz uma vontade de ascensão social. Os cursos jurídicos no Brasil, segundo pesquisas, não se destinam a formar advogados. Os bacharéis diplomados encaminham-se prioritariamente para atividades não jurídicas”. (*apud* BONFIM, B. Calheiros. *Conceitos sobre Advocacia, Magistratura, Justiça e Direito*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora Destaque, 1995, p. 110)

²⁷⁶ TAGLIAVINI, João Virgílio. *Aprender Direito: para além do ensino fragmentado*. São Carlos: [s.d.], p. 32-33. Tratando da “formação dos operadores jurídicos no Brasil”, especificamente dos juízes, João Batista Herkenhoff sustenta que faz-se necessário “um juiz que esteja a serviço, um juiz que não ocupe apenas um cargo, mas desempenhe uma missão. Um juiz sem prerrogativas e vantagens pessoais. O oposto disso: um juiz que carregue nos ombros um fardo, mas que carregue um fardo com alegria porque vocacionado para o serviço dos seus semelhantes, para o serviço do bem público. Um juiz que seja um misto de juiz e poeta, não com o sentido pejorativo que se desse a essa fusão. Mas com o verdadeiros sentido que há em ver como atributos da justiça a construção da beleza, obra do artista, e a construção do bem, obra do homem que procura trilhar o caminho da virtude. (...) Um juiz ético. Um juiz menos técnico e mais ético. (...) Um juiz aberto ao universal.

Outra missão de um curso de Direito é gerar em seu aluno a *capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica e adequada argumentação*. Ter capacidade de analisar significa conseguir contestar ou questionar aquilo que é apresentado, evitando aceitar passivamente tudo que lhe é posto. Dominar conceitos e ter uma argumentação apropriada implica na exigência de se estimular uma postura mais reflexiva e criativa por parte do aluno, além, é claro, de lhe gerar a possibilidade de expor suas idéias e de argumentar com fundamento e lógica.

Também se deve buscar uma capacidade de *interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais*. Mais uma vez se ressalta que o ensino do Direito vai muito além de um simples ensino tecnicista legalista. O aluno tem que conseguir analisar, entender e criticar o mundo em que vive, para com isso almejar, cobrar e propor mudanças na sociedade da qual faz parte. Para SOUZA, três são as instâncias onde se ensina e se aprende o Direito: na sala de aula, no laboratório e na *rua*, ou seja, nas demais instituições, como a casa, a biblioteca pública, as favelas, os movimentos sociais, os órgãos governamentais, as organizações da sociedade civil, as empresas públicas e privadas. Segundo SOUZA,

é na *rua*, é fora da sala de aula que é possível ver como o *direito-instituído* ou se efetiva ou é sonogado. Nas instituições se apresentam as possibilidades (e a necessidade concreta, imediata, candente) de releitura do direito, de enriquecimento hermenêutico da lei, de aplicação qualificada da dogmática jurídica e da técnica processual. É no cotidiano das pessoas que os fatos acontecem, onde se luta pelos bens da vida, onde se operam as mudanças sociais. É na *rua* e não no laboratório onde aparecem indiferenciados o jurídico e o político. De um lado, a juridicização da política dá juridicidade aos fatos, dá-lhes contornos jurídicos, instituindo-s como *direito emergente* (...); e de outro, a politização do jurídico se dá como expressão democrática das tendências plurais da sociedade, como efetivação da democracia enquanto espaço político de manifestação do indivíduo e dos grupos e realização da justiça social.²⁷⁷

Um juiz que tenha do direito uma visão sistêmica. Um juiz que perceba a relação do direito com os outros saberes humanos. Um juiz portador de cultura ampla. Um juiz que perceba seu papel social, de mediador de culturas, num Brasil plural.” (“A formação dos operadores jurídicos no Brasil”. In: SOUSA JÚNIOR, José Geraldo *et all* (orgs.). *Ética, Justiça e Direito: reflexões sobre a reforma do Judiciário*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 176-179)

²⁷⁷ SOUZA, João Paulo de. “O ensino jurídico, a sala de aula e a rua”. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org.). *Ensino jurídico para que(m)?* Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000, 105-106.

Adverte WITKER que um alto grau de tecnicismo conceitual pode produzir uma ruptura com a realidade, razão pela qual se faz necessário incorporar ao processo de aprendizagem o direito em ação, o direito tal como se dá em um contexto social específico, a fim de que o estudante perceba criticamente a instituição jurídica, seu funcionamento, eficácia ou desuso.²⁷⁸ TAGLIAVINI, por sua vez, lembra que o Curso de Direito, com vocação para formação generalista e em consonância com a realidade atual, tem como objetivo formar o profissional competente e ético, devendo estar, ao lado das habilidades e competências, sempre presentes os valores, como conteúdos e cimento a dar liga na aprendizagem e na formação dos bacharéis, numa perspectiva humanística, voltada para o compromisso social. E continua advertindo que competências e habilidades não são tecnicamente neutras, lição muito bem aprendida pela humanidade diante dos horrores praticados em todas as partes do mundo, por profissionais, “habilidosos e competentes” em suas profissões, como no holocausto nazista, Hiroshima e Nagasaki, Kosovo, Oriente Médio, Afeganistão etc..²⁷⁹

Ao abordar a exclusão e após fazer referência inclusive à Constituição Federal brasileira de 1988, MÜLLER avisa que

o que se afigura como risco a partir da exclusão herdada do passado, configura ocasião para a luta legal e não-violenta, para a luta legitimadora contra a exclusão: a ocasião de levar essa constituição a sério na prática. (...) Os juristas de um país da modernidade periférica, que se vêem expostos a tal situação, têm objetivamente o papel de vanguarda não apenas em termos de técnica jurídica, de competências, mas justamente também em termos sociais. Assumem o papel de vanguarda do desenvolvimento global da sociedade no sentido de criar e fortalecer uma

²⁷⁸ WITKER, Jorge. *Técnicas de la enseñanza del derecho*. 4ª ed. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México, 1985, p. 77.

²⁷⁹ João Virgílio Tagliavini, *Aprender Direito: para além do ensino fragmentado*, p. 34. Um ensino desvinculado da realidade social também é objeto de crítica de José Eduardo Faria, segundo o qual, “em termos práticos, tal ensino quando muito se limita a fornecer um conhecimento progressivamente empobrecido, insensível ao que é qualitativamente novo; um conhecimento que não vê como, na materialidade do cotidiano (...), vão sendo forjados novas relações e novos direitos, mediante conceitos construídos através da história e funções inéditas para as antigas categorias normativas; um conhecimento que se deixou banalizar pelas concessões retóricas e pelo palavreado grotescamente barroco e ‘coimbrão’ dos pseudojuristas, tornando-se incapaz de lidar com as informações especializadas de caráter extranormativo crescentemente necessárias para a resolução dos conflitos relevantes; em suma, um conhecimento repetitivo e vicioso, incorrendo permanentemente numa conhecida advertência de Hegel – ‘o que é dado por sabido, exatamente porque é dado por sabido, não é efetivamente conhecido’.” (*Justiça e Conflito: os juízes em face dos novos movimentos sociais*. 2ª ed. São Paulo: RT, 1992, p. 186)

consciência pública mais ampla com relação à constituição, à legalidade e a *vigência* (levada a sério) dos textos oficiais de normas.²⁸⁰

Uma *visão crítica* é outra qualidade que deve ser desejada no formando de um curso de Direito. É crítico o aluno que pensa e reflete sobre os fatos concretos e extrai da sua análise argumentos e idéias para melhorar seu desempenho, traçar melhor seus objetivos, definir suas atitudes e repensar suas crenças. O crítico tem repulsa pelo dogmatismo e busca compreender a realidade para melhorá-la.

Defendia FREIRE que basta ser homem para ser capaz de captar os dados da realidade, para ser capaz de saber, ainda que seja este saber meramente opinativo, razão pela qual inexistem ignorância absoluta e sabedoria absoluta. Advertia, por outro lado, que

o homem, contudo, não capta o dado da realidade, o fenômeno, a situação problemática pura. Na captação, juntamente com o problema, com o fenômeno, capta também seus nexos causais. Apreende a causalidade. A compreensão resultante da captação será tão mais crítica quanto seja feita a apreensão da causalidade autêntica. E será tão mais mágica, na medida em que se faça com um mínimo de apreensão dessa causalidade. Enquanto para a consciência crítica a própria causalidade autêntica está sempre submetida à sua análise – o que é autêntico hoje pode não ser amanhã – para a consciência ingênua, o que lhe parece causalidade autêntica já não é, uma vez que lhe atribui caráter estático, de algo já feito e estabelecido. (...) (Afirmava, em consequência), ... que é próprio da consciência crítica a sua integração com a realidade, enquanto que da ingênua o próprio é sua superposição à realidade. (...) “A toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será. Se é mágica a compreensão, mágica será a ação.”²⁸¹

Daí o porquê, segundo FREIRE, da necessidade de uma educação capaz de colaborar com a pessoa na indispensável organização reflexiva de seu pensamento, que lhe ponha à disposição meios com os quais seja capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade por uma predominantemente crítica.²⁸²

²⁸⁰ MÜLLER, Friedrich. *Quem é o povo? A questão fundamental da democracia*. Trad. de Peter Naumann. São Paulo: Max Limonad, 1998, p. 105.

²⁸¹ FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975, p. 105-106.

²⁸² Paulo Freire, *Educação como prática da liberdade*, p. 106.

Por fim, *fomentar a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica* é mais um objetivo dos cursos de Direito. Já restou dito alhures que cada vez é mais inútil tentar conhecer tudo e que o processo de aprendizagem jamais se acaba, sendo estes os motivos pelos quais o aluno precisa *aprender a conhecer*. Na visão de TAGLIAVINI, o projeto pedagógico que tiver sua proposta na direção da formação de habilidades e competências será aquele que possibilitará ao futuro bacharel a conquista da sua autonomia intelectual, sua maioridade profissional para enfrentar por si e crescer diante dos muitos e complexos desafios da realidade sempre mutante.²⁸³

É forçoso reiterar, diante de todo o exposto até este momento neste capítulo, que um curso de Direito não busca apenas formar profissionais para atuar no mercado de trabalho, não gera somente profissionais do Direito, não produz advogados, juízes, promotores ou delegados. Não resta a menor dúvida de que se impõe repensar os objetivos do curso de Direito e até mesmo o fundamento da sua própria existência.

Resta claro e incontestável que o ensino do Direito tem diversos outros objetivos além da formação de profissionais, uma vez que sempre proporciona ao estudante um mínimo de desenvolvimento sócio-cultural e humanístico, além de habilitá-lo para inúmeras outras atividades direcionadas ao aumento de conhecimentos, sem o forçoso objetivo profissionalizante.

Também não se pode olvidar, como já asseverado neste trabalho, que

os benefícios privados da educação superior no Brasil são muito altos. Isso pode ser comprovado pela renda mediana das pessoas de nível superior, que era de 1.500 reais, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2003, comparado com a renda mediana dos que tinham somente o médio, de 480 reais, ou dos que só tinham a educação básica, de 350 reais.²⁸⁴

²⁸³ João Virgílio Tagliavini, *Aprender Direito: para além do ensino fragmentado*, p. 34. Para tanto, nas palavras de Dalmo de Abreu Dallari, o ensino do Direito “não deve ser entendido e praticado como simples transmissão de informações a respeito de técnicas de elaboração e aplicação de preceitos jurídicos”, sendo mister a formação de uma *consciência jurídica* (*O renascer do Direito*. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 1980, p. 43-48).

²⁸⁴ Simon Schartzman e Cláudio de Moura Castro, *A nova reforma do MEC: mais polimento, mesmas idéias*, p. 17.

Neste sentido a opinião de MOURA CASTRO, ao dizer que,

ao contrário do que se afirma, com total desconhecimento dos números, os alunos não estão iludidos por promessas vãs de cursos superiores (embora haja públicos e privados de péssima qualidade). De fato, sua renda média ao longo da vida profissional representa 2,7 vezes a de um graduado do ensino médio. E sua probabilidade de ficar desempregado é entre duas e três vezes menor. Trata-se de um grande negócio. Para as empresas também é bom, pois muitos dos diplomados superiores passam a ter a preparação que poderíamos esperar de um graduado do ensino médio, em vez de permanecer semi-analfabetos.²⁸⁵

Fazendo referência direta aos cursos de Direito, continua o economista asseverando que

menos de 20% dos bacharéis em direito passam no exame da OAB. E daí? Simplesmente não serão advogados. Mas, como em muitos outros países – incluindo a França –, o curso de direito é uma excelente formação geral. Ou seja, direito é um curso que também forma advogados. Fazemos cursos de geometria e história no ciclo básico. Nem por isso seremos geômetras ou historiadores. Antes de tudo, a educação, de qualquer nível, é um processo de desenvolvimento intelectual. Aprendemos a pensar, a ler, a escrever, a usar números. Isso pode ser o resultado de cursar disciplinas como geometria ou história quanto de fazer curso superior de filosofia, direito ou economia.²⁸⁶

Analisando os cursos de Direito do México e averiguando se a melhoria das qualificações humanas pode beneficiar a sociedade, LAVEAGA explana que propor qualquer esquema cujo enfoque principal seja a eficiência significa ignorar um dos problemas que envolvem a educação formal do Direito: os objetivos sociais dos estudantes. Após indagar o que os estudantes pretendem ao se inscreverem na carreira de Direito, se satisfazer as expectativas familiares ou contribuir para o desenvolvimento econômico do país, por

²⁸⁵ MOURA CASTRO, Cláudio de. “O brasileiro da Nokia”. In: *Revista Veja*. São Paulo: Abril, edição n° 1.965, ano 39, n° 28, 19/07/2006, p. 22. Importante registrar, por oportuno, a opinião divergente de Eliane Botelho Junqueira acerca dos principais objetivos de um curso de Direito, uma vez que sua lição parece atribuir ao ensino jurídico uma função exclusivamente profissionalizante. Para ela, “os cursos de direito não devem ter como função prioritária a produção de conhecimento, mas sim a formação de profissionais tecnicamente competentes e eticamente comprometidos com um exercício correto da profissão”. Sustenta que “já é hora de formar bacharéis em direito que, se interessados em uma das funções públicas clássicas – como magistratura, defensoria pública, promotoria pública etc. –, não necessitem ingressar em um curso de preparação para concursos. Estes bacharéis devem ser competentes para o exercício da profissão. Neste momento, se as faculdades de direito conseguirem cumprir este objetivo, já será um grande passo. Ou melhor, sendo ainda mais modestos em nossas metas, devemos ficar satisfeitos se as faculdades de direito conseguirem aprovar 80% de seus alunos no Exame de Ordem, o que efetivamente não vem acontecendo”. (*Faculdades de Direito ou Fábrica de Ilusões?* Rio de Janeiro: IDES, Letra Capital, 1999, p. 89)

²⁸⁶ Cláudio de Moura Castro, “O brasileiro de Nokia”, p. 22.

exemplo, constata LAVEAGA que as aspirações variam de um grupo socioeconômico para outro e que dificilmente se pode crer que, ao se inscreverem na carreira, os jovens das classes médias estão buscando o mesmo que os jovens das classes altas. Explica que o “capital social” com que conta cada estudante antes de ingressar na escola será determinante para prognosticar seu desempenho e sua contribuição para o desenvolvimento de um país. Mesmo em igualdades de condições acadêmicas, seria ingênuo esperar um formando idêntico entre um filho de um advogado célebre – que já conta com uma carteira de clientes, uma visão ampla da profissão relações com funcionários do Governo e com membros do Poder Judiciário – e um filho de um obreiro cujo objetivo é adquirir um documento que, aos olhos de sua família, eleve seu prestígio social e, no melhor dos casos, lhe atribua uma série de conhecimentos que são atrativos ao mercado laboral.²⁸⁷

Daí porque não procedem de maneira alguma as críticas realizadas aos cursos de Direito levando-se em conta apenas o baixo índice de aprovação no exame da OAB, que se constitui, como condição, em requisito indispensável para o exercício da advocacia. Os cursos de Direito não formam advogados, mas sim bacharéis em Direito. Nem todos os que se submetem ao mencionado exame cursaram Direito pensando em se tornar advogado, mas mesmo assim se inscrevem no certame. O conteúdo das questões que compõem a prova está em pleno desacordo com os reais e atuais objetivos do ensino do Direito. Cobra-se memorização, tecnicismo, legalismo e atitude passiva, enquanto o curso de Direito estimula uma visão crítica, pluralista, antidogmática, antipositivista e reflexiva. Além disso, exige-se do candidato, recém-formado, um conhecimento e experiência que pouquíssimos advogados já aprovados no exame possuem, a ponto de autorizar a afirmação de que o índice de reprovação no exame da OAB poderia ser ainda maior se aplicado aos profissionais já inscritos no quadro da entidade de classe. O curso de Direito não é um curso de advocacia.

²⁸⁷ LAVEAGA, Gerardo. *La Cultura de la Legalidade*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México, 1999, p. 95-98.

Alto índice de reprovação no exame da OAB não é sinônimo de má qualidade dos cursos de Direito.

SCAFF responde negativamente a duas indagações por ele próprio elaboradas:

1) Será que o Exame de Ordem realmente mede a qualidade do ensino jurídico no País?; e 2)

Será que o Exame de Ordem mede a qualidade dos profissionais da advocacia em nosso País?

Quanto à primeira questão, lembra SCAFF que

todo aquele que já foi professor sabe que pode formular uma prova de forma que nenhum dos alunos obtenha nota máxima, ou sequer mediana. Ainda mais quando se trata de uma prova sobre temas jurídicos, em que a consulta aos textos legais é proibida. Logo, basta formular uma prova cheia de 'pegadinhas' que privilegie a memorização do conhecimento, em face do verdadeiro saber. (...) Nenhum cliente entra em um escritório de advocacia perguntando ao advogado qual o prazo de agravo, ou qual a alíquota de ICMS para a importação de batatas. O cliente sempre apresenta um problema, usualmente complexo e relatado de forma leiga, em que o advogado é levado a buscar uma solução para aquela situação. Para tanto, conta com um arsenal de textos legais, doutrinários e jurisprudenciais para orientar seu cliente. Logo, o privilegiamento de uma memorização é algo que frustra o saber verdadeiro, que deve ser ensinado nas faculdades de Direito, que seguramente não são faculdades de lei (o que é bastante diferente). Portanto, não se pode inferir que as faculdades são boas ou ruins porque seus alunos foram reprovados no Exame de Ordem.²⁸⁸

Quanto ao segundo questionamento, adverte SCAFF que,

uma vez tendo ingressado na corporação dos advogados, o profissional jamais será novamente submetido a outro exame, de tal modo que poderá passar anos e anos a advogar sem jamais estudar de forma sistemática o Direito, apenas o caso-a-caso que lhe chega às mãos. Há uma abissal diferença entre o estudo sistemático e o casuístico. Neste, o profissional analisa a situação de um cliente (ou um grupo deles) e busca soluções para aquele caso concreto. No estudo sistemático, busca-se compreender o Direito para sua aplicação perante toda a sociedade. É claro que os dois tipos de estudos podem convergir, mas sem um método coerente e determinado isso jamais será obtido, correndo o advogado o risco de se tornar um praxista, e não um profissional do Direito.²⁸⁹

Ressalta, ainda, que as referências que faz aos advogados também servem para os membros da magistratura e do Ministério Público, porque, “após uma enorme dificuldade para ingresso na carreira por concurso, nunca mais são avaliados pela sociedade, que lhes

²⁸⁸ SCAFF, Fernando Facury. “Exame de Ordem: para quê e para quem?”. In: *Jornal O Liberal*. Belém: 16/04/2006, disponível em <http://www.oliberal.com.br/>, acesso em 19/07/2006.

²⁸⁹ Fernando Facury Scaff, “Exame de Ordem: para quê e para quem?”.

paga o serviço. Logo, a existência de um Exame de Ordem que regule apenas o ingresso na corporação também não afasta a existência de profissionais desatualizados no seio da classe”.²⁹⁰ E tanto isso é verdade que, em pesquisa realizada junto aos advogados de todo o Brasil pela própria OAB, ficou realçada por eles “a necessidade de formação complementar. Dos entrevistados, iniciantes ou não, quase três quartas partes (74,4%) sentem necessidade não somente de complementação da formação acadêmica quanto de atualização de conhecimentos”.²⁹¹

Ampliando o tema, SANTOS assevera que

os processos de seleção dos magistrados – e dos operadores jurídicos, em geral (demais concursos públicos e exame de Ordem) – vêm relutando reiteradamente em abrir espaço a enfoques menos enclausurados no campo da técnica, estimulando, assim, a manutenção de uma formação pouco voltada a propiciar aos alunos uma visão mais ampla do fenômeno jurídico, em suas diversas facetas, que extrapolam o simples tecnicismo, adentrando as dimensões psicológica, social, econômica e política, que nele se conjugam.²⁹²

Especificamente no tocante ao Exame de Ordem, SANTOS tem “por absolutamente válidas as críticas contra ele lançadas por parte significativa dos juristas nacionais”. E complementa que,

quanto à sua possível contribuição, em qualquer nível, para a melhoria dos cursos jurídicos nacionais, não a temos por factível, sobretudo em razão da disparidade de perspectivas que hão de guiar, de um lado, qualquer sistema de avaliação de qualidade de ensino, e, de outro, um sistema de avaliação de aptidão técnica ou profissional. (...) ... o efeito produzido pelo Exame de Ordem, como até hoje empreendido, sobre a racionalidade do ensino desenvolvido em nossas faculdades de

²⁹⁰ Fernando Facury Scaff, “Exame de Ordem: para quê e para quem?”. Ainda sobre Exame de Ordem, discorre o mesmo autor, em texto publicado em obra de autoria da própria OAB: “(...) pode-se dizer que o Exame de Ordem, na formação atual, não se reveste da característica de um processo de *avaliação*, mas de *seleção de ingresso*. A distinção, mais intuída do que asseverada, é que no processo de seleção efetua-se uma triagem, separa-se o joio do trigo, o arroz da quirela. É uma forma através da qual se procede a uma seleção onde apenas os que estiverem de conformidade com as exigências estipuladas serão considerados aptos. (...) Logo, o Exame de Ordem é uma prova de corte, de seleção, e não um processo de avaliação, de cultivo de um jardim. (...) Dessa forma, a utilização do Exame de Ordem como instrumento de avaliação, na forma atual, não é bastante nem suficiente para permitir uma análise comparativa nacional entre diferentes IES.” (“Ensino jurídico: o controle público e social da atividade educacional”. In: OAB. CONSELHO FEDERAL. *OAB Recomenda: um retrato dos cursos jurídicos*. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2001, p. 93 – grifos nossos)

²⁹¹ OMMATI, Fides Angélica de Castro V. M.. “Conhecer para integrar”. In: OAB. CONSELHO FEDERAL *A OAB vista pelos advogados: pesquisa de avaliação da imagem institucional da OAB*. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2000, p. 11.

²⁹² André Luiz Lopes dos Santos, “Acesso a que Justiça?”, p. 38.

Direito, não poderia ser mais nocivo; afinal, trata-se de um Exame efetivamente calcado em uma lógica completamente avessa àquela que se tem defendido como desejável à formação dos novos profissionais do Direito, na medida em que prestigia, indisfarçadamente, não a capacidade de raciocínio (menos ainda crítico) de seus candidatos, mas sua capacidade mnemônica – a velha ‘decoreba’ (...).²⁹³

Embora a OAB sustente que o Exame de Ordem tem seu fundamento na necessidade de “verificação de conhecimentos mínimos indispensáveis ao exercício da profissão”,²⁹⁴ é fato inegável que na prática isso não ocorre. Com efeito, o Exame de Ordem, do modo como é hoje realizado, parece mais se constituir numa ferramenta para “reserva de mercado” e tem como consequência, dentre outras, a proliferação de cursinhos preparatórios que constantemente se intitulam os maiores, senão únicos, responsáveis pelos aprovados no certame da OAB.²⁹⁵ Se realmente o Exame de Ordem avalia o ensino ministrado nos cursos de Direito do país, então autorizada está a afirmação de que os “cursinhos preparatórios” estão educando melhor do que as escolas de Direito.

A própria OAB já reconheceu a necessidade de modificações no Exame de Ordem. É o que se verifica, por exemplo, na lição de LÔBO, publicada em livro editado pela entidade, segundo o qual, “para que possa melhor atingir suas finalidades e, sobretudo, ser

²⁹³ SANTOS, André Luiz Lopes dos. *Ensino jurídico: uma abordagem político-educacional*. Campinas: Edicamp, 2002, p. 87-88 e 95-96.

²⁹⁴ Vide a respeito a *Política de Educação Continuada* da Escola Nacional de Advocacia da OAB, disponível em <http://www.oab.org.br/Ena/politicaeducacao.asp>, acesso em 19/07/2006.

²⁹⁵ Apenas a título de exemplo, vale conferir as campanhas de alguns cursos preparatórios: a) *Rede de Ensino Luis Flávio Gomes*: “A Rede de Ensino Luis Flávio Gomes oferece a você Cursos Preparatórios para Carreiras Jurídicas e Pós-Graduações com o maior índice de aprovação do mercado. Comprove você mesmo”; b) *Ipojur*: “Professores qualificados, estrutura moderna, material didático atualizado e turmas reduzidas - alguns dos detalhes que fazem do IPOJUR o lugar certo p/ quem deseja ser aprovado na OAB e concursos públicos da magistratura e promotoria”; c) *FMB Curso Jurídico*: “O Curso FMB, coordenado pelo professor Flávio Monteiro de Barros, desenvolveu um método revolucionário de estudo, simplificando o caminho da aprovação”; d) *Siga Concursos*: “Curso preparatório para os principais concursos. Inclui apostilas divididas aula a aula, professores experientes, simulados comentados, plantão de dúvidas e a experiência do Curso Anglo”; e) *Central de Concursos*: “Uma história de 17 anos baseada na seriedade e competência. Com professores altamente qualificados e pedagogia eficaz, faz jus ao título: O Maior Índice de Aprovação do Brasil”; f) *Policom Editora*: “Material preparatório para concursos, vestibulares e exames/OAB. Apostilas elaboradas de acordo com os programas oficiais, por professores especializados no setor”; g) *Siga Concursos*: “Curso preparatório para os principais concursos. Inclui apostilas divididas aula a aula, professores experientes, simulados comentados, plantão de dúvidas e a experiência do Curso Anglo”; h) *Meta*: “Fundado em 1981, idealizando um curso onde teríamos os melhores professores e trabalharíamos c/ editora própria. Como resultado, possuímos os maiores índices de aprovação do mercado”; i) *LEC Livraria e Editora dos Concursos*: “Com mais de 15 anos de tradição, a Lec é a maior livraria especializada em concursos públicos do país. Livros, Apostilas de acordo com editais, Cd’s especializados e muito mais”. (disponível em http://jcconcursos.uol.com.br/montatela4-jc.php?p=guia_brasil&secao=1, acesso em 19/07/2006)

qualificado instrumento de contribuição para o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos”, mister se faz a adoção de providências no Exame de Ordem para “desenvolver questões que exijam raciocínio, reflexão crítica, e incluam temas voltados às mudanças do direito e às matérias de formação geral e humanística, excluindo-se as questões que envolvam apenas memorização”.²⁹⁶

Ao analisar o ensino jurídico como problema, FARIA constata os limites de uma formação profissionalizante e sustenta que o Direito se encontra martirizado pelo dilema de ser arte ou ciência. É arte se servir como “tecnologia de controle, organização e direção social”, o que implica um ensino unidisciplinar, meramente informativo, despolitizado, massificador, adestrador e dogmático, estruturado em torno de um sistema jurídico tido como autárquico, auto-suficiente, completo, lógico e formalmente coerente. É ciência se consistir em uma “atividade verdadeiramente científica”, eminentemente crítica e especulativa – o que exige um ensino antes de tudo formativo, não-dogmático e multidisciplinar, organizado a partir de uma interrogação sobre a dimensão política, sobre as implicações socioeconômicas e sobre a natureza ideológica de toda e qualquer ordem jurídica.²⁹⁷

Um curso jurídico que trate o Direito como “atividade verdadeiramente científica” e não como “tecnologia de controle” está respeitando e realmente buscando os

²⁹⁶ LÔBO, Paulo Luis Netto. “Ensino jurídico: realidade e perspectivas”. In: OAB. CONSELHO FEDERAL. *OAB Ensino Jurídico: balanço de uma experiência*. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2000, p. 156. Oton Nasser, candidato à presidência da OAB/MS, também criticou o Exame de Ordem no modelo atual: “O Exame de Ordem não pode ter o caráter impeditivo de acesso à profissão, como atualmente está ocorrendo. As provas devem ser elaboradas da forma mais objetiva possível e na consideração de que os recém-formados não têm vasta experiência. O que se pretende é a aferição de conhecimentos mínimos que permitam ao recém-formado entrar no mercado de trabalho. O que se exige atualmente foge aos padrões de normalidade. A prova parece que é direcionada apenas para um profissional experiente, como se o advogado tivesse a obrigação de conhecer questões complexas que dificilmente lhe seriam submetidas no início da profissão. Sem contar que as questões são formuladas de forma errônea, induzindo em erro o candidato, com famosas ‘pegadinhas’ que não se justificam para a avaliação técnica do profissional. (...) Você não pode ver o novo advogado como um concorrente, mas sim como um novo profissional que irá valorizar a classe, o que é fundamental para a renovação dos quadros da OAB” (NASSER, Oton. “É preciso resgatar independência da OAB”. In: *Jornal Correio do Estado*. Campo Grande, 05/02/2006, p. 5a). Carlos Alberto de Jesus Marques, advogado e membro do TRE-MS, afirma que é a favor do exame da Ordem, “pois é uma forma de ter um controle ao menos indireto sobre o ensino, é uma preocupação com a qualidade da profissão”. Por outro lado, diz que no Mato Grosso do Sul formam-se uma enorme quantidade de bacharéis todos os anos e entende que isso é bom e salutar para a sociedade” (JESUS MARQUES, Carlos Alberto de. “Por uma OAB forte e inserida na sociedade”. In: *Jornal A Crítica*, Campo Grande, 05/11/2006, caderno B, p. 7).

²⁹⁷ FARIA, José Eduardo. *A reforma do ensino jurídico*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1987, p. 27.

“atuais” objetivos de uma educação superior em Direito e somente este tipo de curso é que pode alterar a realidade e contribuir para eliminar ou diminuir as desigualdades sociais.

Para RODRIGUES,

hoje os cursos jurídicos auxiliam, enquanto instância de reprodução simbólica das crenças, valores e pré-conceitos jurídico-políticos de um certo liberalismo, mesclado de nuances de conservadorismo, a manutenção do *status quo* político-econômico-social. A expectativa é que se possa transformá-lo em um instrumento a serviço da construção de uma sociedade mais justa e democrática. Deve ele formar agentes sociais críticos, competentes e comprometidos com as mudanças emergentes, com o novo; operadores jurídicos que possuam uma qualificação técnica de alto nível, acompanhada da consciência de seu papel social, da importância estratégica que possuem todas as atividades jurídicas no mundo contemporâneo e, portanto, da responsabilidade que lhes compete nessa caminhada. Em resumo: que os cursos jurídicos sejam instrumentos de resgate da cidadania.²⁹⁸

O mesmo autor defende que, na prática, não se tem uma profissão de jurista, mas sim várias funções que são desempenhadas pelos egressos dos cursos jurídicos. Sustenta, ainda, que não se pode esquecer de uma constatação empírica extremamente importante, qual seja, “a grande parte dos egressos dos cursos jurídicos não trabalha no mercado de trabalho jurídico e sim no parajurídico”. Em razão disso, assevera que

profissionalizar os alunos dos cursos jurídicos não pode e não deve representar a formação de técnicos em direito positivo, meros exegetas dos textos legais emanados do Estado. Fazer isso é desprepará-los para um mercado de trabalho plural onde as normas estatais não são mais as únicas efetivas de pacificação e/ou controle social, se é que ainda o são em alguma medida.²⁹⁹

Após citar lição de José Eduardo Faria, para quem ao lado do monopólio da violência legítima por parte do Estado há também um poder difuso, sem centro, atomizado, móvel, múltiplo, inerente às relações, às interações sociais, presentes na família, na fábrica, na escola, na igreja etc, que burocratiza a vida social e aprisiona o cotidiano, contém os desejos, calibra as expectativas e disciplina reações, RODRIGUES completa enfatizando que “profissionalizar os egressos dos cursos jurídicos, neste momento histórico, deve ser prepará-

²⁹⁸ RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos*. São Paulo: RT, 1995, p. 21.

²⁹⁹ RODRIGUES, Horácio Wanderlei. “O ensino do direito, os sonhos e as utopias”. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org.). *Ensino jurídico para que(m)?* Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000, p. 19.

los para enfrentar essa realidade; é colocá-los a serviço da sociedade, em busca da justiça social efetiva, é transformar o Direito em instrumento de libertação”.³⁰⁰

WARAT reconhece o ensino jurídico “como prática preventiva dos processos de pós-alienação”, (...) “como uma prática política dos direitos humanos”, explicando que o “ensino do direito tem que reconhecer-se comprometido com as transformações da linguagem, aceitar-se como prática genuinamente transgressora da discursividade instituída, como exercício de resistência a todas as formas de violência simbólica, isto é, como uma prática política dos direitos dos homem à sua própria existência”. Após alertar que a humanidade “corre o risco de tornar-se estranha a si mesma, consagrando um espaço comunicacional despolitizado e desprovido das máscaras e cerimônias do pensamento”, defende WARAT que “o ensino do direito pode proteger-nos contra estas formas patológicas de humanidade que ameaçam instalar-se como um fascinante projeto de existência”, possibilidade que entrevê mirando o ensino jurídico “como uma prática de inscrição nas dimensões simbólicas dos direitos humanos e da democracia”. Para ele, “uma das coisas que se pode esperar do ensino jurídico, despojado das estratégias alucinantes dos saberes da lei, é a de poder contribuir para a formação de personalidades visceralmente comprometidas com duas dimensões éticas fundamentais: a dignidade e a solidariedade”, valores sem os quais “nunca poderemos gerar uma sociedade melhor”.³⁰¹

O curso de Direito, repita-se, não forma advogados ou juízes; forma pessoas mais cidadãs, mais conscientes de seus direitos e deveres, mais aptas a viver em sociedade, mais propensas ao desenvolvimento pessoal; forma melhores chefes de família, melhores pais, melhores mães, melhores filhos; forma pessoas capazes de solucionar conflitos sem se socorrer de advogados e até mesmo do Poder Judiciário; forma pessoas capazes de pensar e

³⁰⁰ Horácio Wanderlei Rodrigues, “O ensino do direito, os sonhos e as utopias”, p. 20.

³⁰¹ WARAT, Luiz Alberto. *Introdução geral ao Direito: o Direito não estudado pela teoria jurídica moderna*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1997, p. 41-60.

criticar a realidade social; forma pessoas com um mínimo de vontade de mudar o mundo em que vivem.³⁰²

³⁰² Nem se diga que somente advogados, juízes, promotores de justiça, delegados e procuradores é que são os “operadores do Direito”. Merece destaque, a esse respeito, a constatação de Boaventura de Sousa Santos, ao realizar na década de 70 estudos nas favelas do Rio de Janeiro. Segundo o professor, “foi possível detectar e analisar a existência no interior destes bairros urbanos de um direito informal não oficial, não profissionalizado, centrado na Associação de Moradores que funcionava como instância de resolução de litígios entre vizinhos, sobretudo nos domínios da habitação e da propriedade de terra. Estes e muitos outros estudos que se seguiram com objetivos analíticos semelhantes permitiram concluir o seguinte: (...) de um ponto de vista sociológico, o Estado contemporâneo não tem o monopólio da produção e distribuição do direito. Sendo embora o direito estatal o modo de juridicidade dominante ele coexiste na sociedade com outros modos de juridicidade, outros direitos que com ele se articulam de modos diversos. Este conjunto de articulações e inter-relações entre vários modos de produção do direito constitui o que designo por formação jurídica”. (“Introdução à sociologia da administração da justiça”. In: FARIA, José Eduardo (org.). *Direito e Justiça: a função social do judiciário*. São Paulo: Ática, 1989, p. 54) (*O Discurso e o Poder: ensaio sobre a sociologia da retórica jurídica*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1988, *passim*)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face de tudo que foi apontado, cumpre agora, nestas considerações finais, fazer uma reflexão sobre a problemática dos objetivos do ensino do Direito e a prática da justiça no Brasil.

Na realidade, as posições adotadas no decorrer de todo este trabalho tornaram descomplicada e previsível a conclusão final desta pesquisa.

Com efeito, viu-se que é inegável a importância do estudo da história e do ensino do Direito no Brasil, notadamente quando se pretendia, como *in casu*, analisá-los criticamente e apresentar a relação existente entre um e outro, ou, mais delimitadamente, demonstrar a influência que a história do país exerceu sobre a história do Direito e de seu ensino.

Demonstrou-se, assim, que a estrutura colonial de justiça contribuiu ardorosamente para um panorama institucional que inviabilizou o pleno exercício da cidadania participativa e de práticas político-legais descentralizadas. O padrão político-administrativo português, com seu formalismo retórico e seu tecnicismo, instaurado pela administração lusitana e incorporado pelas instituições locais, assumiu um perfil predominantemente excludente, fazendo com que quase a totalidade da população no Brasil colonial integrasse classes compostas por excluídos.

Os fatos históricos revelam que os magistrados que atuaram no Brasil-Colônia estavam absoluta e diretamente vinculados aos seus próprios interesses e aos da Metrópole e, conseqüentemente, aos interesses da elite dirigente na Colônia. Em outras palavras, estavam bastante distantes dos legítimos interesses das pessoas repelidas pela Coroa e dos indivíduos desviados dos núcleos do poder, os quais certamente compunham a grande massa da

população. Existiu, então, durante todo o período colonial, de um lado uma estrutura burocrática, autoritária e patrimonialista montada pelos descobridores lusitanos, da qual fazia parte a organização judicial e seus administradores, e, de outro lado, a massa da população do Brasil-Colônia, servil e sujeita às discriminações da Metrópole e às atrocidades e imparcialidades dos magistrados, judicantes que laboravam no interesse exclusivo dos donos do poder, dos grandes proprietários e das elites dominantes.

O processo de independência foi incutido de cima para baixo, com a preocupação de eliminar os desentendimentos existentes dentro da própria elite rural e, assim, manter a unidade nacional, afastando das suas preocupações e discussões a grande massa da população. Em que pese o valor histórico da proclamação da independência, tal fato não provocou rupturas sociais no Brasil, pois a estrutura agrária continuou a mesma, a escravidão se manteve e a distribuição de renda permaneceu desigual.

É certo que o surgimento nesse período de diversas normas e a criação dos cursos jurídicos no país contribuíram para a edificação de uma cultura jurídica nacional. Contudo, nem as leis e nem os bacharéis serviram para eliminar ou atenuar as injustiças sociais.

O bacharelismo no Brasil Império revelou a despreocupação das elites com as classes menos favorecidas, com o cotidiano e os inúmeros e variados problemas e dificuldades da grande massa da população, autorizando mesmo a adjetivação de bacharéis marginalizados da realidade social, os quais, demasiadamente legalistas e eruditos, estavam muito mais preocupados em galgarem cargos públicos que lhes dariam *status* do que com as desigualdades sociais. Eram defensores de uma legalidade totalmente desvinculada da sociedade concreta e estavam absolutamente presos às elites agrárias e dependentes de seus interesses, ou seja, encontravam-se bem afastados das grandes massas populares excluídas e marginalizadas.

Os fatos e relatos históricos apontados autorizam a afirmação de que o bacharel jurista do Brasil Império, defensor ferrenho das elites agrárias, equiparou-se ao magistrado português do período colonial e sua relação com os interesses da Metrópole.

A Constituição imperial de 1824 e as republicanas de 1891 e 1934 expressaram muito mais os intentos de manutenção e regulamentação do poder das elites agrárias do que os ideais de um movimento nascido das lutas populares por cidadania. No plano fático, as Constituições brasileiras de 1937, 1946, 1967 e 1969 também não tiveram base democrática, eis que deixaram de assegurar uma participação efetiva e plena do povo e não refletiram as necessidades imediatas da grande massa da população, além de abafar as manifestações coletivas.

Quanto à Carta Magna de 1988, ainda em vigor, não se pode negar que seu surgimento efetivamente materializou inúmeros direitos fundamentais (individuais, coletivos, sociais e políticos), além de contribuir para sepultar um longo período ditatorial. Todavia, não surtiu efeitos benéficos na realidade social brasileira, tendo em vista a implantação, com início nos anos noventa, de múltiplas reformas sob o comando de um Poder Executivo aliado à elite empresarial, ensejando crescentes índices de desemprego, de concentração de renda e de exclusão social.

Um legalismo elitista se impôs aos profissionais do Direito (advogados, professores, juristas, magistrados etc.), e se manteve após a Carta de 1988, através de uma formação dogmática que servia de base para o ensino e a aplicação do Direito. O positivismo sempre foi a grande característica dos bacharéis brasileiros, em razão do qual se apegaram à letra da lei e exigiram seu integral cumprimento, independentemente da realidade sócio-cultural-econômica do país.

O bacharel em Direito sempre deu mais valor à letra da lei do que à realidade histórica do país. Para ele, nada está acima do Estado, que corresponde ao próprio Direito

construído pelas elites e setores sociais dominantes, sem participação política da massa da população. Esta visão de cunho exageradamente positivista, elitista e apartada da realidade social do país vinculou o bacharel na República aos interesses da burguesia agrário-industrial.

Os cursos superiores oferecidos no Brasil sempre se comportaram de forma alienada diante da pobreza e nunca tiveram relação com os interesses das grandes massas, situação que persiste até os dias de hoje, embora abrandada. Os que se dizem “operadores do Direito” no Brasil sempre se “preocuparam” mais em reconhecer direitos humanos no texto das legislações nacionais do que em fiscalizar e contribuir para sua efetiva vigência na vida social. A formação conservadora dos “operadores do Direito” e sua crença numa ordem tradicional os tornaram verdadeiros obstáculos à mudança social, instrumentos de reprodução e perduração da organização social estabelecida, avessos à qualquer avanço social e, o que é pior, fiéis defensores do status em que vivem e dos interesses da classe dominante.

O curso de Direito da Universidade de São Paulo, desde a sua criação, se manteve elitista e discriminador, o que se repete hodiernamente na quase totalidade das instituições de ensino superior públicas. O curso de Direito da USP, assim como quando foi criado, continua formando pessoas que irão preencher os quadros da Magistratura, do Ministério Público e da administração pública em geral, além de advogados que exercerão suas atividades em prol dos interesses das classes dominantes, ou será que algum egresso do Largo de São Francisco tem o sonho de erradicar a pobreza no país e eliminar as desigualdades sociais? Pouca, para não dizer nenhuma, é a contribuição do curso de Direito da USP para a melhoria e o desenvolvimento do Brasil e notadamente dos excluídos, que hoje constituem a grande massa da população. Levando-se em conta que democratização do ensino significa, dentre outras coisas, que o acesso à educação superior não dependa de condições sócio-econômicas e que os critérios de ingresso não favoreçam as pessoas que detêm situação privilegiada, é fato que a USP, assim como a grande maioria das instituições públicas de

ensino superior, não realiza e nem contribui para nenhuma espécie de democratização do conhecimento.

É certo que não se pode afirmar que as pessoas carentes têm livre e fácil acesso às instituições de ensino superior particulares ou que estas não são elitistas. Mas não menos certo é o fato de que os estabelecimentos privados de ensino superior têm contribuído muito mais que as universidades públicas para a democratização do ensino, tendo em vista a enorme disparidade existente entre o número de alunos matriculados nos cursos privados e nos públicos, assim como entre o número de vagas que oferecem.

A proliferação dos cursos de Direito no Brasil é um fato inegável. O levantamento realizado evidenciou a existência de 854 cursos jurídicos, os quais não se traduzem por igual número de instituições de ensino. É claro que não se pode negar que as instituições de ensino superior particulares, devidamente autorizadas pela legislação brasileira e pelos órgãos públicos nacionais, criaram cursos de Direito objetivando auferir vantagens financeiras. Contudo, tal objetivo mercantilista não foi velado e nem vem sendo alcançado com subterfúgios e às escondidas, até mesmo porque é plenamente permitido pela atual Constituição Federal brasileira e pela legislação infraconstitucional.

A Carta Magna estabelece, em seu artigo 206, que o ensino será ministrado com base nos princípios da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (inciso II), do “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” (inciso III), e da “garantia de padrão de qualidade” (inciso VII), dentre outros.

Se se tratam de princípios constitucionais, não se pode esquecer que eles traçam a conduta a ser tida em qualquer operação jurídica, constituem a pedra angular de toda e qualquer norma, exprimem sentido mais relevante que o da própria norma ou regra jurídica,

constituem um mandamento nuclear, embasam a interpretação de todas as normas e solucionam eventuais casos não previstos.

Assim, o princípio da liberdade de ensinar conduz ao entendimento, dentre outros, de que compete à instituição de ensino decidir sobre o projeto pedagógico dos cursos que oferece, assim como decidir sobre o modo de sua execução. Esta liberdade de ensinar atribui aos estabelecimentos educacionais o direito de julgar e eleger o que concebe como adequado para seus discentes.

Portanto, a liberdade de ensinar garantida na Constituição Federal brasileira autoriza a conclusão de que as instituições de ensino têm o direito de criar estabelecimentos de estudo de qualquer nível, ou, em outras palavras, possibilita o funcionamento das escolas particulares concomitantemente com as do Estado, o que constitui exatamente outro princípio previsto na Carta Magna (artigo 206, III). Ambos os princípios estão umbilicalmente ligados ao disposto no artigo 209 da Lei Maior, que estabelece que “o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I – cumprimento das normas gerais da educação nacional; II – autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público”.

Todos estes princípios e normas referentes à educação possuem relação e estão subordinados ao princípio da livre iniciativa, elevado a fundamento da República Federativa do Brasil no artigo 1º, IV, da Carta Magna.

Tais disposições constitucionais desautorizam o MEC e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) a tomarem decisões e divulgarem pronunciamentos preconceituosos e até mesmo ilegais em relação à iniciativa privada na área da educação superior, como está ocorrendo, por exemplo, com algumas disposições do anteprojeto de lei da educação superior e com as investidas contra a “mercantilização” do ensino superior.

Ora, é óbvio que as instituições particulares de ensino superior irão investir onde haja a possibilidade de as receitas geradas pela cobrança de mensalidades cobrirem os

custos e deixarem um mínimo de excedente. Daí porque não se justifica uma política restritiva de criação de novos cursos particulares em nome da “necessidade social” deles, pois se não houver possibilidade de lucro não haverá oferta de cursos em determinadas especialidades ou regiões. Além do mais, já é da natureza do setor privado se mover em busca dos mercados menos atendidos, onde há mais demanda e menos oferta, não podendo as políticas públicas ignorar tal princípio.

A Constituição Federal brasileira estabelece que “a ordem econômica, fundada na valorização do trabalho e na **livre iniciativa**, tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social”, observado o princípio da “**livre concorrência**” (artigo 170, IV - grifos nossos).

Eis os motivos pelos quais não pode o MEC se declarar “contra a mercantilização do ensino superior”. Age, desta maneira, de forma indubitavelmente inconstitucional. Ora, se o ensino é livre à iniciativa privada (CF, art. 209), se são princípios constitucionais da educação a liberdade de ensinar e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (CF, art. 206, II e III), se a atividade econômica no país tem como princípio a livre concorrência (Cf, art. 170, IV) e se são fundamentos da República Federativa do Brasil os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa (CF, art. 1º, IV), não há como impedir que qualquer pessoa, física ou jurídica, objetive criar uma instituição de ensino e oferecer cursos com o intuito de obter lucro, desde que, é claro, atenda aos padrões mínimos de qualidade previstos na legislação em vigor. Isso é “mercantilizar” o ensino superior e, em que pese o posicionamento do MEC, é absolutamente constitucional.

Acredita-se, enfim, ser inconstitucional a análise de mercado e de necessidade social por parte do MEC e da OAB quando da autorização de cursos para as faculdades, tratando-se de verdadeira repreensão prévia de instituições que possuem a liberdade e o direito de criarem seus próprios projetos pedagógicos, o mesmo ocorrendo com relação às

restrições de vagas nos cursos. Em outras palavras, não se precisa de autorização para algo que já é direito. Inúmeras são as normas e os princípios constitucionais violados pelos procedimentos utilizados pelo MEC, pela OAB e por suas colocações em relação às instituições privadas, assim como pelo anteprojeto de lei de reforma da educação superior.

A ingerência do Ministério da Educação deveria ser ainda menor, ou inexistente, nos cursos superiores cuja conclusão não autoriza o aluno a exercer a profissão, como ocorre com o curso de Direito. De fato, o aluno egresso de um curso de Direito não está automaticamente autorizado a exercer a profissão de advogado, de promotor de justiça, de magistrado, de delegado, de procurador do Estado etc. Antes, precisa ele se candidatar e ser aprovado em concursos elaborados ora pelo Estado, ora por entidades de classe, como a Ordem dos Advogados do Brasil.

Aliás, é gritante a interferência da OAB na autorização e no reconhecimento dos cursos de Direito no Brasil, chegando até estabelecer critérios para tanto, procedimento este de constitucionalidade discutível, notadamente diante dos já comentados princípios contidos na Constituição Federal de 1988.

A educação, ante os múltiplos desafios do futuro, surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social, constituindo-se em um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber-fazer, mas também e talvez em primeiro lugar, como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações, cabendo à educação a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, não somente para as necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, mas também e principalmente para uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir e de desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão.

Para a UNESCO e, pois, também para o Brasil os quatro pilares da educação são o “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e o “aprender a ser”. De outra parte, os sete saberes fundamentais à educação do futuro referem-se às “cegueiras do conhecimento (o erro e a ilusão)”, aos “princípios do conhecimento pertinente”, “ensinar a condição humana”, “ensinar a identidade terrena”, “enfrentar as incertezas”, “ensinar a compreensão” e “a ética do gênero humano”.

As colocações da UNESCO consistem certamente numa provocação a todos os educadores interessados em estudar e repensar os objetivos das instituições de ensino de todos os níveis e modalidades de educação. Do mesmo modo, suas reflexões se contrapõem indiretamente aos que defendem que o ensino superior se destina exclusivamente à formação de pessoal para o mercado de trabalho e se esquecem que um curso superior influi expressivamente na vida dos indivíduos e nos destinos da sociedade. Com efeito, aos cursos superiores não cabe apenas a missão de formar pessoas aptas para o trabalho qualificado, incumbindo-lhes também e principalmente a tarefa de servir de fonte de desenvolvimento individual, permitindo e facilitando o acesso ao saber desinteressado, nas mais diversas áreas do conhecimento e da cultura humana. Mais que isso, compete às instituições de ensino superior lutar contra a desigualdade social e contribuir para a erradicação da pobreza e da exclusão, sendo de rigor proporcionar a inclusão dos grupos social e economicamente marginalizados.

É preciso lembrar, deste modo, que uma instituição de ensino superior no Brasil, ao possibilitar que pessoas se formem e recebam um diploma, está certamente contribuindo para uma sociedade mais livre, justa e solidária, está ajudando no desenvolvimento do país, está contribuindo para a erradicação da pobreza e da marginalização, está diminuindo as desigualdades sociais e, ainda, está promovendo o bem estar de todos, ou seja, está favorecendo o cumprimento dos objetivos fundamentais da

República Federativa do Brasil, estabelecidos no artigo 3º da Carta Magna, que também se constituem em metas da educação superior.

Deflui-se também da Constituição Federal (artigo 205) que a educação nacional não tem como objetivo apenas qualificar a pessoa para o trabalho, mas também contribuir para o seu pleno desenvolvimento e prepará-la para o exercício da cidadania

Ainda no patamar constitucional, a atual Carta Magna brasileira elevou a *dignidade da pessoa humana* a princípio fundamental da República Federativa do Brasil (artigo 1º, III), o qual deve nortear a leitura e interpretação de toda e qualquer norma, inclusive daquelas relacionadas à educação nacional. Assim, se a dignidade da pessoa humana é fundamento da República brasileira, deve esta dignidade ser buscada incessantemente por todos (Estado, sociedade, família, instituições, organizações etc.) e um dos modos de se alcançá-la é através da educação. Em outras palavras, a educação nacional também tem como meta contribuir para a preservação e, em alguns casos, recuperação da dignidade da pessoa humana, com o que um curso superior efetivamente colabora.

Tratando especificamente das diretrizes curriculares do Curso de Direito no Brasil, a Resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004, editada pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação/MEC, em seu artigo 3º, estabeleceu o perfil desejado do formando, dispondo que um curso de Direito deve oportunizar ao estudante e, pois, ter como meta, uma “sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania”.

Assim, para evitar problemas futuros, ou a manutenção das dificuldades atuais, faz-se mister valorizar a construção de cidadãos com uma formação geral, humanística, crítica e reflexiva, execrando a desvinculação existente entre o que se fala nos cursos de Direito e a real situação política, social e econômica do país, evitando cada vez mais uma formação meramente técnica, exacerbadamente legalista, positivista e dogmática, que cria a pessoa neutra e a transforma em instrumento das elites dominantes. Os profissionais do Direito nunca foram verdadeiros agentes da mudança social, função sempre melhor exercida por educadores, sociólogos e economistas, e tal fato se deve ao enclausuramento dos cursos de Direito no exame exclusivo da realidade jurídica, como se esta fosse independente e não tivesse nenhuma relação com a realidade social global.

Conclui-se, então, que a proliferação dos cursos de Direito se justifica não só pela expressa permissão no texto da atual Constituição Federal, mas também pelos objetivos da educação superior e pelos fatos históricos.

Não restam dúvidas de que a educação serve à sociedade de inúmeras maneiras e seu objetivo é formar pessoas mais sábias, possuidoras de mais conhecimentos, bem informadas, éticas, responsáveis, críticas e capazes de continuar aprendendo e de detectar as deficiências e injustiças do mundo. A educação superior existe para expandir os processos civilizatórios, produzir os conhecimentos emancipatórios, formar os cidadãos e assim desenvolver a sociedade humana, tendo como razão de ser a formação global dos cidadãos.

Salta aos olhos que um curso de Direito não busca apenas formar profissionais para atuar no mercado de trabalho, não gera somente profissionais do Direito, não produz advogados, juizes, promotores ou delegados, uma vez que sempre proporciona ao estudante um mínimo de desenvolvimento sócio-cultural e humanístico, além de habilitá-lo para inúmeras outras atividades direcionadas ao aumento de conhecimentos, sem o forçoso objetivo profissionalizante.

Mister salientar, como já demonstrado neste trabalho, que os benefícios particulares da educação superior no Brasil são muito altos, o que pode ser constatado pela renda mediana das pessoas de nível superior, que era de 1.500 reais, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2003, comparado com a renda mediana dos que tinham somente o médio, de 480 reais, ou dos que só tinham a educação básica, de 350 reais. Além disso, a probabilidade de uma pessoa que tem curso superior ficar desempregada é entre duas e três vezes menor em relação àquela que tem apenas o ensino médio.

Enfim, ressalta-se, como já feito alhures, que um curso de Direito não forma advogados ou juízes; forma pessoas mais cidadãos, mais conscientes de seus direitos e deveres, mais aptas a viver em sociedade, mais propensas ao desenvolvimento pessoal; forma melhores chefes de família, melhores pais, melhores mães, melhores filhos; forma pessoas capazes de solucionar conflitos sem se socorrer de advogados e até mesmo do Poder Judiciário; forma pessoas capazes de pensar e criticar a realidade social; forma pessoas com um mínimo de vontade de mudar o mundo em que vivem; forma divulgadores do Direito.

A história demonstra que o Estado e os profissionais do Direito no Brasil nunca estiveram efetivamente preocupados com a pobreza, com os “esquecidos”, com os excluídos, com a grande massa da população. Sempre foram afetos de um legalismo elitista que os afastava da realidade histórica brasileira, o que ocorre até os dias de hoje. Os anseios da população por uma melhoria de vida, por mais respeito e dignidade, geraram demanda que atraiu a iniciativa privada para um mercado até então pouco explorado e demasiadamente elitista: o ensino superior. Conseqüência disso foi a proliferação dos cursos superiores privados no país, inclusive os cursos de Direito.

Desse modo, a proliferação dos cursos de Direito no Brasil se impõe e deve ser aceita pelo Estado e pelas organizações profissionais. Ao Estado resta apenas fiscalizar a qualidade do ensino oferecido. Às organizações profissionais incumbe somente selecionar

aqueles que poderão exercer determinadas profissões. Ambos estão impedidos de restringir a abertura de cursos com fundamentos que desrespeitam o disposto na Carta Magna.

Resta evidente, dessa maneira, que os fatos históricos justificam o gritante aumento do número de cursos de Direito no país. Nunca houve no Brasil uma efetiva preocupação com a pobreza, com as desigualdades sociais e com os direitos dos excluídos. O Estado e os “operadores do Direito” em geral sempre estiveram mais atentos aos interesses das elites dominantes. Os bacharéis em Direito sempre foram ansiosos em manter o status em que viviam ou em galgarem degraus na sociedade. Diante destes fatos, os novos cursos jurídicos vieram ao encontro com os anseios da grande massa da população, oportunizando aos excluídos uma chance de melhorarem de vida, de terem mais condições de brigar por seus direitos, de exigir posturas diferentes do governo, de aumentar as possibilidades de um rendimento melhor e de diminuir as chances de permanecerem ou se tornarem desempregados.

Além disso, a proliferação dos cursos jurídicos certamente aumentou e continuará aumentando o número de bacharéis em Direito e, conseqüentemente, o número de advogados, juízes, promotores, delegados, procuradores etc., fato que seguramente implicará numa atenção maior aos direitos dos desafortunados, dos excluídos, da grande massa da população brasileira, o que já teve início, mas ainda está muito longe de alcançar o ideal.

É fato que nunca existiu no Brasil tanto “advogado para pobre” e tanto “advogado de porta de cadeia” quanto existe hoje, assim como também é fato que nunca a concorrência no exercício da advocacia foi tão grande quanto é hodiernamente. Para os advogados de longa data isso certamente não é bom, mas para a população “esquecida” isso é ótimo.

É por isso que a proliferação dos cursos de Direito com certeza aumentará o respeito aos direitos dos excluídos e, pois, melhorará a prática da justiça no país. Ora, se os

“esquecidos” passarão a ser “lembrados” pelos advogados, que agora não podem mais se dar ao luxo de defender apenas os interesses dos mais abastados, pois não há elite suficiente para tanto profissional; se os egressos dos cursos jurídicos passarão a ter, no mínimo, mais conhecimento de seus direitos e deveres, aumentando a possibilidade de se defenderem com êxito e/ou de se socorrerem de advogados, juízes, promotores e delegados para verem respeitada e garantida sua dignidade, então a prática da justiça no Brasil tende sim a melhorar.

É muito comum se falar hodiernamente em *crise do ensino jurídico*. Partindo da idéia de que *crise* significa necessidade de mudanças, é inegável que o ensino do Direito sempre esteve em crise no Brasil, desde os primórdios, e ainda está, pois nunca se objetivou aberta e diretamente com o ensino jurídico formar pessoas para a vida, aptas a continuar aprendendo e vinculadas com a realidade histórico-social do país. Vale ressaltar, outrossim, levando-se em conta o significado de *crise* acima adotado, que essa crise não é setorial do ensino do Direito. A crise que ora se constata no ensino jurídico é apenas uma pequena característica da imensurável crise da sociedade brasileira, ambas se refletem e intercambiam e, portanto, somente se resolverá universalmente, impondo registrar que se trata de uma crise histórica e ideologicamente maquinada e nutrida. A crise do ensino jurídico de hoje, nos moldes aqui expostos, nada mais é do que fruto das impropriedades do passado, que demonstram que o ensino do Direito sempre se mostrou fechado e sempre ignorou a realidade social brasileira.

Todavia, ao se indagar se a crise do ensino jurídico advém da proliferação dos cursos de Direito no Brasil, a resposta tem de ser negativa. Com efeito, não foi a difundida proliferação das faculdades de Direito que gerou no país um ensino exageradamente positivista, legalista e dogmático, explorado pelos abastados e motivador da exclusão social. Inexiste relação entre a proliferação dos cursos de Direito e a formação de pessoas avessas às

desigualdades sociais, mantenedoras da ordem jurídica tradicional e defensoras das classes dominantes.

Ousa-se afirmar, derradeiramente, que o aumento do número de cursos de Direito no Brasil implica, na prática, numa estratégia que visa favorecer segmentos sociais que se encontram em posições desvantajosas e em piores condições de “competição” na sociedade, ou seja, numa busca para eliminar ou diminuir os desequilíbrios existentes entre determinadas categorias sociais, o que conduz ao entendimento de que a proliferação dos cursos de Direito caracteriza uma espécie de ação afirmativa.

Uma coisa é ser solidário aos pobres e aos que se encontram em desvantagem na sociedade brasileira. Outra coisa, muito melhor, é denunciar a pobreza e a desigualdade social vigentes no país e tentar buscar idéias e propostas para seu abrandamento ou erradicação.

A marginalização econômica é um fato inegável na sociedade brasileira e a propagação de cursos de Direito não contribui para sua expansão. Ao contrário, além de aumentar aos egressos as possibilidades de se adquirir melhores condições de vida, também tem papel fundamental e importantíssimo na extinção da marginalidade intelectual.

A abertura de novos cursos de graduação em Direito e o conseqüente aumento da possibilidade de mais pessoas se graduarem nas ciências jurídicas se constitui num pequeno passo em direção à prática da justiça no Brasil, à diminuição das desigualdades sociais e à elevação da dignidade humana do brasileiro. Contribui também, às vezes em maior e às vezes em menor grau, para que a justiça deixe de ser útil somente às elites dominantes, para que a justiça deixe de ser um pouco mais igual para os incluídos e um pouco menos igual para os esquecidos, para que a justiça deixe de dar a cada um o que é seu de acordo com sua situação fática presente (ao desgraçado a desgraça, ao infeliz a infelicidade, ao miserável a miséria, ao pobre a pobreza, ao rico a riqueza). Colabora, enfim, para o desaparecimento lento

e gradativo do abismo que existe entre os excessivamente ricos e as grandes multidões dos pobres, para que a justiça não permaneça acima dos conflitos, mas comprometida com eles, e para que a justiça humana deixe de ser desumana.

Espera-se que este trabalho contribua para a incansável e laboriosa luta na defesa do direito à educação, do direito de educar, do reconhecimento e da efetivação da dignidade da pessoa humana como fundamento da República Federativa do Brasil e, quiçá, surta efeitos na realidade brasileira e sirva de supedâneo para eventual exercício do direito de petição junto aos órgãos públicos locais. É o que espera e pretende seu subscritor.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ABREU, Capistrano. *Capítulos de História Colonial*. 5ª ed. Brasília: UnB, 1963.
- AGUIAR, Roberto A. R. De. *A crise da advocacia no Brasil: diagnóstico e perspectivas*. 2ª ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1994.
- ALBERTO MACHADO, Antônio. *Ministério Público: democracia e ensino jurídico*. Belo Horizonte: Del Rey, 1999.
- ALVES, Cleber Francisco. *O Princípio Constitucional da Dignidade da Pessoa Humana: O Enfoque da Doutrina Social da Igreja*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.
- AMADO, Gilberto. *Eleição e representação*. Brasília: Senado Federal, 1999.
- ANGELIM, Augusto N. Sampaio. *Dos homens bons aos vereadores e os primeiros juizes do Brasil*. Teresina: Jus Navigandi, a. 8, nº 339. Disponível em: <<http://www1.jus.com.br/doutrina/texto.asp?id=5323>>. Acesso em 07/02/2005.
- ATALIBA, Geraldo. *República e Constituição*. São Paulo: RT, 1985.
- AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. 5ª ed. São Paulo: Melhoramentos, USP, 1971.
- BARRETO, Plínio. *A cultura jurídica no Brasil (1822/1922)*. São Paulo: Estado de São Paulo, 1922.
- BASTOS, Aurélio Wander. “O ensino jurídico no Brasil e as suas personalidades históricas – uma recuperação de seu passado para reconhecer seu futuro”. In: OAB. Conselho Federal. *Ensino jurídico OAB: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil*. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1997, p. 35-55.
- BASTOS, Aurélio Wander. *O ensino jurídico no Brasil*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.
- BETIOLI, Antonio Bento. *Introdução ao Direito: lições de propedêutica jurídica*. 5ª ed. São Paulo: Letras & Letras, 1995.
- BICALHO, Maria Fernanda. “As Câmaras Municipais no Império Português: o exemplo do Rio de Janeiro”. In: *revista Brasileira de História*. São Paulo: Associação Nacional de História – ANPUH, 1998, v. 18, nº 36, p. 251-280 – versão digital.
- BITTAR, Marisa. FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. “Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial”. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: INEP, set-dez/1999, v. 80, n. 196, p. 472-482.

_____. “Infância, catequese e aculturação no Brasil do século 16”. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: INEP, set-dez/2000, v. 81, n° 199, p. 452-463.

_____. “Pluralidade lingüística, escola de bê-á-bá e teatro jesuítico no Brasil do século XVI”. In: *Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES, abr/2004, v. 25, n° 86, p. 171-195.

BLAJ, Ilana. “Agricultores e comerciantes em São Paulo nos inícios do século XVIII: o processo de sedimentação da elite paulistana”. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo: Associação Nacional de História – ANPUH, 1998, v. 18, n° 36, p. 281-296 – versão digital.

BOBBIO, Norberto. *O positivismo jurídico: lições de filosofia do direito*. Tradução de Márcio Pugliesi, Edson Bini e Carlos E. Rodrigues. São Paulo: Ícone, 1995.

BONAVIDES, Paulo. *Curso de Direito Constitucional*. 6ª ed. São Paulo: Malheiros Editores, 1996.

BONFIM, B. Calheiros. *Conceitos sobre Advocacia, Magistratura, Justiça e Direito*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora Destaque, 1995.

BORGES, José Souto Maior. *Lei Complementar Tributária*. São Paulo: RT, 1975.

BRUM, Argemiro J.. *Desenvolvimento econômico brasileiro*. 22ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BUARQUE, Cristovam. “A universidade numa encruzilhada”. In: UNESCO. *A Universidade na Encruzilhada: Seminário Universidade: por que e como reformar?* Brasília: UNESCO, 2003, p. 23-65.

BUFFA, Ester. “Contribuição da história para o enfrentamento dos problemas educacionais contemporâneos”. In: *Em Aberto*. Brasília: INEP, jul-set/1990, v. 9, n° 47, p. 13-19.

CALMON, Pedro. *História da civilização brasileira*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002.

CAMARGO, A. L. Chaves de. *Culpabilidade e Reprovação Penal*. São Paulo: Sugestões Literárias, 1994.

CAMPILONGO, Celso Fernandes. “OAB – Ensino Jurídico”. In: OAB. CONSELHO FEDERAL. *OAB Ensino Jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas*. 2ª ed. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1996, p. 85-90.

CAMPOS, Francisco. *O Estado nacional*. Brasília: Senado Federal, 2001.

CAPPELLETTI, Mauro. *Acesso à Justiça*. Trad. de Ellen Gracie Northfleet. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1988.

CASTRO JÚNIOR, Osvaldo Agripino de. *A democratização do Poder Judiciário*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1998.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

_____. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

COMPARATO, Fábio Konder. *Educação, Estado e Poder*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

COSTA, Coqueijo. “Processo do Trabalho: Princípios e Peculiaridades”. In *Curso de Direito do Trabalho (em homenagem a Mozart Victor Russomano)*. São Paulo: Saraiva, 1985.

CRETELLA JÚNIOR, José. *Tratado de Direito Administrativo*. Rio de Janeiro: Forense, 1978.

CRISTIANI, Cláudio Valentim. “O Direito no Brasil colonial”. In: WOLKMER, Antonio Carlos (org.). *Fundamentos de história do Direito*. 2ª ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2004, p. 331-348.

CUNHA, Luiz Antônio. GÓES, Moacyr de. *O golpe na educação*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989.

CUNHA BUENO, Paulo Amador Thomaz Alves da. “Notícia histórica do Direito Penal no Brasil”. In: BITTAR, Eduardo C. B. (org.). *História do Direito brasileiro: leituras da ordem jurídica nacional*. São Paulo: Atlas, 2003, p. 138-157.

DALLARI, Dalmo de Abreu. *O renascer do Direito*. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 1980.

DANTAS, Ivo. *Princípios Constitucionais e Interpretação Constitucional*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 1995.

_____. *Instituições de Direito Constitucional Brasileiro*. 2ª ed. Curitiba: Juruá, 2001.

DELGADO, José Augusto. “A Supremacia dos Princípios nas Garantias Processuais do Cidadão”. In: TEIXEIRA, Sávio de Figueiredo (coord.). *As Garantias do Cidadão na Justiça*. São Paulo: Saraiva, 1993.

DELORS, Jacques (coord.). *Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez Editora. Brasília: UNESCO, 1998.

DE PLÁCIDO E SILVA. *Vocabulário Jurídico*. Rio de Janeiro: Forense, 1989, vol. IV.

DIAS SOBRINHO, José. “Avaliação da educação superior - valores republicanos, conhecimento para a emancipação, igualdade de condições e inclusão social”. In: UNESCO. *A Universidade na Encruzilhada: Seminário Universidade: por que e como reformar?* Brasília: UNESCO, 2003, p. 109-120.

EDMUNDO, Luís. *O Rio de Janeiro no tempo dos Vice-Reis: 1763-1808*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2000.

EISENMANN, Charles. “Los objetivos y la naturaleza de la enseñanza del derecho”. In: WITKER, Jorge (coord.). *Antología de Estudios sobre la Enseñanza del Derecho*. 2ª ed. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México, 1995, p. 11-59.

FABRE, Juliana Zacarias. *Ações Afirmativas e Estado Democrático de Direito: consequência ou resistência?* Dissertação de Mestrado. Ribeirão Preto: UNAERP, 2005.

FALCÃO NETO, Joaquim de Arruda. “Os cursos jurídicos e a formação do Estado nacional”. In: BASTOS, Aurélio Wander (org.). *Os cursos jurídicos e as elites políticas brasileiras*. Brasília: Câmara dos Deputados, 1978.

FAORO, Raymundo. *Os donos do poder*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Globo, 2001.

_____. *Existe um pensamento político brasileiro?* São Paulo: Ática, 1994.

FARACO DE AZEVEDO, Plauto. *Direito, Justiça Social e Neoliberalismo*. São Paulo: RT, 1999.

FARIA, José Eduardo. *Sociologia jurídica: crise do Direito e práxis política*. Rio de Janeiro: Forense, 1984.

_____. *A reforma do ensino jurídico*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1987.

_____. *Justiça e Conflito: os juízes em face dos novos movimentos sociais*. 2ª ed. São Paulo: RT, 1992.

_____. “O ensino jurídico”. In: OAB. CONSELHO FEDERAL. *OAB Ensino Jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas*. 2ª ed. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1996, p. 161-172.

FERNANDES, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus/USP, 1966.

_____. *Mudanças sociais no Brasil*. São Paulo: Difel, 1974.

_____. *O que é revolução*. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

FERRAZ, Sérgio. “Regras deontológicas”. In: PAULA MACHADO, Alberto de. FERRAZ, Sérgio (coords.). *Ética na Advocacia*. Rio de Janeiro: Forense, 2000, p. 1-33.

FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. *Função social da dogmática jurídica*. São Paulo: Max Limonad, 1998.

_____. “A legitimidade na Constituição de 1988”. In: FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio et al. *Constituição de 1988*. São Paulo: Atlas, 1989.

Ferreira, Manoel Rodrigues. *A evolução do sistema eleitoral brasileiro*. Brasília: Senado Federal, 2001.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREYRE, Gilberto. *Sobrados e Mucambos*. 5ª ed. Rio de Janeiro: MEC/Livraria José Olímpio Editora, 1977, 2º tomo.

FUNDAÇÃO UNIVERSITÁRIA PARA O VESTIBULAR. *Questionário de Avaliação Sócio-Econômica: Candidatos chamados para a primeira matrícula*. São Paulo: FUVest, 1998.

2005, disponível em http://www.fuvest.br/vest2005/download/qase_1matr_car.pdf, acesso em 19/05/2006.

GARCIA, Rodolfo. *Ensaio sobre a história política e administrativa do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956.

GODOY, Arnaldo Moraes. *A completude do ordenamento jurídico na Lei da Boa Razão: a teoria de Norberto Bobbio e a experiência jurídica pombalina*. Londrina: UEL. Disponível em <<http://www.uel.br/cesa/dir/pos/publicacoes/10.SCIEN.%20GODOY.rtf>>. Acesso em 05/02/2005.

GOUVÊA, Maria de Fátima Silva. “Redes de poder na América Portuguesa: O caso dos homens bons do Rio de Janeiro, ca. 1790-1822”. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo: Associação Nacional de História – ANPUH, 1998, v. 18, n° 36, p. 297-330 – versão digital.

HERKENHOFF, João Baptista. *Para onde vai o Direito? Reflexões sobre o papel do Direito e do jurista*. 3ª ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

_____. “A formação dos operadores jurídicos no Brasil”. In: SOUSA JÚNIOR, José Geraldo *et al* (orgs.). *Ética, Justiça e Direito: reflexões sobre a reforma do Judiciário*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 176-187.

HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. 26ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUNGRIA, Nelson *et al*. *Comentários ao Código Penal*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 1980, v. I.

IANNI, Octávio. *Estado e capitalismo*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S/A, 1965.

_____. *O ciclo da revolução burguesa*. Petrópolis: Vozes, 1985.

_____. *A formação do Estado populista na América Latina*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1989.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica n° 17: Síntese de Indicadores Sociais 2005*. Rio de Janeiro: IBGE, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação*. 2ª ed. Brasília: INEP, 2004.

JESUS MARQUES, Carlos Alberto de. “Por uma OAB forte e inserida na sociedade”. In: *Jornal A Crítica*, Campo Grande, 05/11/2006, caderno B, p. 7.

JUNQUEIRA, Eliane Botelho. *Faculdades de Direito ou Fábrica de Ilusões?* Rio de Janeiro: IDES, Letra Capital, 1999.

KOLM, Serge-Christophe. *Teorias modernas da justiça*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo e Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LAVEAGA, Gerardo. *La Cultura de la Legalidade*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México, 1999.

LAVIÉ, Humberto Quiroga. *Derecho Constitucional*. Buenos Aires: Depalma, 1987.

LEAL, Victor Nunes. *Coronelismo, enxada e voto*. 5ª ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1986.

LEOPOLDO E SILVA, Franklin. “Reflexões sobre o conceito e a função da universidade pública”. In: *Estudos Avançados*, Mai/Ago 2001, vol. 15, nº 42. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2001, p. 295-304.

LESSA, Pedro. *Estudos de Filosofia do Direito*. 2ª ed. Campinas: Boohseller, 2002.

LIMA LOPES, José Reinaldo de. *O Direito na história*. 2ª ed. São Paulo: Max Limonad, 2000.

LÔBO, Paulo Luis Netto. “Ensino jurídico: realidade e perspectivas”. In: OAB. CONSELHO FEDERAL. *OAB Ensino Jurídico: balanço de uma experiência*. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2000, p. 147-162.

LUCAS, Fábio. *Conteúdo social nas Constituições brasileiras*. Belo Horizonte: UFMG, 1959.

LUÍS, Washington.. *Na capitania de São Vicente*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2004.

MACHADO, Mário Brockmann. *Rui Barbosa*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa. Disponível em <http://www.casaruibarbosa.gov.br/>.

MACHADO, Rubens Approbato. *Advocacia e Democracia*. Brasília: OAB Editora, 2003.

MACHADO NETO, A. L. *Sociologia Jurídica*. 4ª ed. São Paulo: Saraiva, 1979.

MADEIRA, Hélcio Maciel França. *História da Advocacia: origens da profissão de advogado no direito romano*. São Paulo: RT, 2002.

MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. *A ciência do Direito: conceito, objeto, método*. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. *Manual da Educação Jurídica*. Curitiba: Juruá, 2003.

MARTINS JÚNIOR, Isidoro. *História do Direito Nacional*. 3ª ed. Brasília: Imprensa Nacional, 1979.

MAZZEO, Antonio Carlos. *Burguesia e capitalismo no Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. GRUPO DE TRABALHO MEC-OAB. *Relatório Final*. Brasília: MEC, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Informativo MEC: Reforma da Educação Superior*. Brasília: MEC, julho/2005.

MELLO, Celso Antonio Bandeira de. *Elementos de Direito Administrativo*. São Paulo: RT, 1991.

MELO FILHO, Álvaro. “Ensino jurídico e a nova LDB”. In: OAB. Conselho Federal. *Ensino jurídico OAB: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil*. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1997, p. 103-122.

MELLO PRANDO, Felipe Cardoso de. “Educação jurídica: uma busca por novos direitos”. In: CAPELLARI, Eduardo (org.). *Ensino jurídico: leituras interdisciplinares*. São Paulo: Cultural Paulista, 2001, p. 31-42.

MENDES, Antonio Celso. *Filosofia jurídica no Brasil*. São Paulo: Ibrasa, 1992.

MONREAL, Eduardo Novoa. *O Direito como obstáculo à transformação social*. Tradução de Gérson Pereira dos Santos. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1988.

MONTORO, André Franco. *Introdução à ciência do Direito*. 25ª ed. São Paulo: RT, 2000.

MOREIRA PINTO, João Batista. *Direito e novos movimentos sociais*. São Paulo: Editora Acadêmica, 1992.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora. Brasília: UNESCO, 2000.

_____. *Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar*. Trad. de Paula Yone Stroh. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

_____. *Ciência com consciência*. 5ª ed. Trad. de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MOURA CASTRO, Cláudio de. “O brasileiro da Nokia”. In: *Revista Veja*. São Paulo: Abril, edição nº 1.965, ano 39, nº 28, 19/07/2006.

MÜLLER, Friedrich. *Quem é o povo? A questão fundamental da democracia*. Trad. de Peter Naumann. São Paulo: Max Limonad, 1998.

NABUCO, Joaquim. *Minha Formação*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1963.

NASCIMENTO, Walter V.. *Lições de história do Direito*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 1984.

NASSER, Oton. “É preciso resgatar independência da OAB”. In: *Jornal Correio do Estado*. Campo Grande, 05/02/2006, p. 5a.

NEDER, Gizlene. *Discurso jurídico e ordem burguesa no Brasil*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1995.

_____. “Coimbra e os juristas brasileiros”. In: *Discursos Sediciosos: crime, direito e sociedade*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1998, v. 3, f. 5/6, p. 195-214.

NUNES, Luiz Antônio Rizzatto. *O Princípio Constitucional da Dignidade da Pessoa Humana: Doutrina e Jurisprudência*. São Paulo: Saraiva, 2002.

OAB. SECÇÃO DE SÃO PAULO. FERNANDES, Paulo Sérgio Leite (conselheiro designado). *Na defesa das prerrogativas do advogado*. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 1976.

OLIVEIRA, Rômulo André Alegretti de. *Ensino jurídico no Brasil: qualidade e risco*. Passo Fundo: UPF, 2003.

OLIVEIRA JÚNIOR, José Alcebiádes de. “Observações ao estruturalismo dos juristas”. In: WOLKMER, Antonio Carlos *et al.* *Direito, Estado, Política e Sociedade em Transformação*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, CPGD-UFSC, 1995, p. 57-72.

OLIVEIRA VIANA, Francisco José de. *Populações meridionais do Brasil*. 4ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1938.

_____. *Instituições políticas brasileiras*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 1999, v. I e II.

OMMATI, Fides Angélica de Castro V. M.. “Conhecer para integrar”. In: OAB. CONSELHO FEDERAL *A OAB vista pelos advogados: pesquisa de avaliação da imagem institucional da OAB*. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2000, p. 9-14.

PAUPÉRIO, Artur Machado. *Introdução ao estudo do Direito*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

PIJNING, Ernst. “Contrabando, ilegalidade e medidas políticas no Rio de Janeiro do século XVIII”. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo: Associação Nacional de História - ANPUH, 2001, v. 21, nº 42, p. 397-414 – versão digital.

PIOVESAN, Flávia. *Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional*. 3ª ed. São Paulo: Max Limonad, 1997.

PRADO JÚNIOR, Caio. *Evolução política do Brasil*. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1966.

REALE, Miguel. *Lições preliminares de Direito*. 27ª ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

RISTOFF, Dilvo. “A tríplice crise da universidade brasileira”. In: TRINDADE, Héglio. (org.). *Universidade em ruínas na república dos professores*. Petrópolis: Vozes. Rio Grande do Sul: CIPEDS, 1999, p. 201-210.

RODRIGUES, Horácio Wanderley. *Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos*. São Paulo: RT, 1995.

_____. “O ensino do direito, os sonhos e as utopias”. In: RODRIGUES, Horácio Wanderley (org.). *Ensino jurídico para que(m)?* Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000, p. 15-33.

_____. “O direito educacional e a autonomia das instituições de ensino superior – parte 2”. In: *Revista @prender Virtual*. São Paulo: CM Consultoria de Administração S/C Ltda., julho e agosto/2003, disponível em http://www.aprendervirtual.com/ver_noticia.php?codigo=51.

_____. “O direito educacional e a autonomia das instituições de ensino superior – parte 3”. In: *Revista @prender Virtual*. São Paulo: CM Consultoria de Administração S/C Ltda., setembro e outubro/2003, disponível em http://www.aprendervirtual.com/ver_noticia.php?codigo=82.

_____. “A ABEDi e as novas diretrizes curriculares para os cursos de Direito”. In: *Anuário ABEDi*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005, ano 3, n° 3, p. 53-81.

ROMERO, Sílvio. *O Brasil social e outros estudos sociológicos*. Brasília: Senado Federal, 2001.

SACKS, Danielle. “Cenas do choque entre culturas”. In: *Revista HSM Management*, ano 10, n° 57, vol. 4, julho-agosto 2006, p. 124-127.

SALDANHA, Nelson Nogueira. *História das idéias políticas no Brasil*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2001.

SANTOS, André Luiz Lopes dos. “Acesso a que Justiça? Novos argumentos para o debate acerca do ensino jurídico no Brasil”. In: *Direito, Ciência e Arte – Estudos jurídicos interdisciplinares*. Campinas: Edicamp, 2001, p. 33-62.

_____. *Ensino jurídico: uma abordagem político-educacional*. Campinas: Edicamp, 2002.

SARLET, Ingo Wolfgang. *Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

SCAFF, Fernando Facury. “Ensino jurídico: o controle público e social da atividade educacional”. In: OAB. CONSELHO FEDERAL. *OAB Recomenda: um retrato dos cursos jurídicos*. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2001, p. 61-99.

_____. “Exame de Ordem: para quê e para quem?”. In: *Jornal O Liberal*. Belém: 16/04/2006, disponível em <http://www.oliberal.com.br/>, acesso em 19/07/2006.

SCHWARTZ, Stuart B. *Burocracia e sociedade no Brasil colonial*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

SCHWARTZMAN, Jacques. *O financiamento das instituições de ensino superior no Brasil*. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IEA), [s.d.], p. 30; disponível em <http://www.iea.usp.br/iea/observatorios/ensinosuperior/autonomiafinanciamento/schwartzmanfinanciamento.pdf>.

SCHWARTZMAN, Simon. MOURA CASTRO, Cláudio de. *Reforma da Educação Superior: Uma Visão Crítica*. Brasília: Funadesp, 2005.

_____. “A nova reforma do MEC: mais polimento, mesmas idéias”. In: *Estudos: Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior*. Ano 23, n° 35. Brasília: ABMES, novembro/2005, p. 09-17.

SEGURADO, Milton Duarte. *Pequena história do Direito brasileiro*. 2ª ed. Campinas: Mizuno, 2000.

SHIRLEY, Robert Weaver. *Antropologia jurídica*. São Paulo: Saraiva, 1987.

SILVA BRUNO, Ernani. *História do Brasil: geral e regional*. São Paulo: Cultrix, [s.d.], v. VII.

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

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

SILVEIRA, Alípio. *Repertório enciclopédico do Direito brasileiro*. Rio de Janeiro: Editor Borsói, [s.d.], vol. V.

SIMÕES, Teotônio. *Os bacharéis na política e a política dos bacharéis*. São Paulo: USP, Departamento de Ciências Sociais, 1983, tese de doutorado, versão digital.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. *O Discurso e o Poder: ensaio sobre a sociologia da retórica jurídica*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1988.

_____. “Introdução à sociologia da administração da justiça”. In: FARIA, José Eduardo (org.). *Direito e Justiça: a função social do judiciário*. São Paulo: Ática, 1989, p. 39-65.

SOUZA, João Paulo de. “O ensino jurídico, a sala de aula e a rua”. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org.). *Ensino jurídico para quem(m)?* Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000, 103-115.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. “O Direito envergonhado: o Direito e os índios no Brasil”. In: *Estudos Jurídicos*. Curitiba: PUC-PR, 1993, n° 1, p. 20-37.

TAGLIAVINI, João Virgílio. *Aprender Direito: para além do ensino fragmentado*. São Carlos: [s.d.].

TRINDADE, Antonio Augusto Cançado. *Tratado de Direito Internacional dos Direitos Humanos*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1997, vol. I.

TRINDADE, Hélgio. “Bases da democracia brasileira: lógica liberal e práxis autoritária (1822-1945)”. In: LAMOUNIER, Bolívar et al. *Como renascem as democracias*. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 67.

UNESCO. *Educação para um futuro sustentável: uma visão transdisciplinar para ações compartilhadas*. Brasília: Ed. IBAMA, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *Perfil sócio-econômico dos candidatos inscritos e classificados no concurso vestibular da UFBA: 2001-2004*. Salvador: UFBA, setembro/2005, disponível em http://www.proplad.ufba.br/perfil_demanda01-04.pdf, acesso em 19/05/2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. *Processo Seletivo 2006*. Cuiabá: UFMT, 2006, disponível em http://cgi.ufmt.br/vestibular/concursos/ufmt2006/documentos/perfil/processo_seletivo_2006_167_direito___bacharelado_noturno_cuiaba.pdf, acesso em 19/05/2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS. ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL. *Subsídios para uma proposta de políticas de assistência ao estudante*. Rio de Janeiro: UFRJ, setembro/2000, disponível em <http://www.pr1.ufrj.br/pr1/ceg/politicaassistenciaestudante.doc>, acesso em 19/05/2006.

VIOTTI DA COSTA, Emília. *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. São Paulo: Lech, 1979.

WARAT, Luiz Alberto. *Introdução geral ao Direito: interpretação da lei – temas para uma reformulação*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1994.

_____. *Introdução geral ao Direito: o Direito não estudado pela teoria jurídica moderna*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1997.

WEFFORT, Francisco Correa. *O populismo na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

WITKER, Jorge. *Técnicas de la enseñanza del derecho*. 4ª ed. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México, 1985.

WOLKMER, Antônio Carlos. *Elementos para uma crítica do Estado*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1990.

_____. *História do Direito no Brasil*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2002.