

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Felipe Jorge Brancaccio

A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: DIREITO OU PRIVILÉGIO?
O PROFISSIONAL EM DIREITO

Sorocaba/SP
2018

Felipe Jorge Brancaccio

**A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: DIREITO OU PRIVILÉGIO?
O PROFISSIONAL EM DIREITO**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Waldemar Marques.

**Sorocaba/SP
2018**

Felipe Jorge Brancaccio

**A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: DIREITO OU PRIVILÉGIO?
O PROFISSIONAL EM DIREITO**

Tese aprovada como requisito parcial para
obtenção do grau de Doutor no Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade de Sorocaba.

Aprovado em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Waldemar Marques
Universidade de Sorocaba – UNISO

Prof. Dr. Fabrício do Nascimento
Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR

Prof. Dr. Pedro L. Goergen
Universidade de Sorocaba – UNISO

Prof. Dr. Rafael Ângelo Bunhi Pinto
Universidade de Sorocaba - UNISO

Prof^a. Dr^a. Vania Regina Boschetti
Universidade de Sorocaba – UNISO

Dedico a presente tese a todos que de uma maneira ou outra, quer com conhecimentos, paciência ou dedicação colaboraram com a elaboração desta pesquisa.

Principalmente, ao meu orientador: Prof. Dr. Waldemar Marques. *Dominus tecum!*

“Se você pensa que a educação é cara,
tente a ignorância”.
(Derek Bok)

RESUMO

Esta tese destaca a educação superior no Brasil, vista como direito ou privilégio do cidadão, focada no profissional do direito. Objetiva avaliar em que medida as legislações educacionais contemplam o direito do cidadão a esse nível de educação. Uma vez que, no Estado Democrático de Direito é basilar a dignidade da pessoa humana que se coaduna à proteção jurídica de direitos fundamentais, o tema atrela-se, respectivamente, ao desenvolvimento humano e à justiça social. A metodologia aplicada neste estudo está baseada em levantamento e estudo da bibliografia pertinente ao assunto e explora dados oficiais e documentais sobre a educação superior no país, abrangendo a era Colonial, Imperial e o Período Republicano até os dias atuais, abordando a educação superior e, no interior desta, a superior jurídica. Sob a visão de que a educação influencia a conduta humana em sociedade, a problemática reside em quem foi por ela beneficiado, ou quem teve a ela acesso, enquanto direitos relativos à educação superior; se as políticas públicas atuam como mecanismos de acesso, em busca da verdadeira democracia social; e, por fim, qual o papel que a questão da evasão na educação superior desempenha neste cenário. Como resultado desse estudo, destaca-se o processo de democratização da educação superior.

Palavras-chave: Educação superior. Educação superior no Brasil. Educação superior jurídica. Constituição Federal. Plano Nacional de Ensino.

ABSTRACT

This research highlights higher education in Brazil, seen as a right or privilege of the citizen, focused on the professional of law. It aims at educational legislation and the extent to which it contemplates the right of the citizen to this level of education. Since, in the Democratic State of Law the dignity of the human being, which is in line with the legal protection of fundamental rights, is considered essential, this subject is linked respectively to human development and social justice. The methodology applied in this study is based on the research and study of the relevant bibliography and explores official and documentary data on higher education in the country, covering the Colonial and Imperial times, as well as the Republican Period, up to the present day, addressing higher education and, inside it, the higher legal education. Under the perspective that education influences human behavior in the society, the problem lies in who was benefited from it, or who had access to it, as rights related to higher education; whether public policies act as mechanisms of access, in search of true social democracy; and finally, the role played by the evasion in higher education in this process. As a result of this study, the process of democratization of higher education stands out.

Keywords: Higher education. Higher education in Brazil. Higher legal education. Federal Constitution. National Education Plan.

RESUMEN

Esta investigación destaca la educación superior en Brasil, vista como un derecho o privilegio del ciudadano, enfocada en el profesional de la ley. Tiene como objetivo la legislación educativa y la medida en que contempla el derecho del ciudadano a este nivel de educación. Dado que, en el Estado Democrático de Derecho la dignidad del ser humano, que está en consonancia con la protección legal de los derechos fundamentales, se considera esencial, este tema está relacionado, respectivamente, con el desarrollo humano y la justicia social. La metodología aplicada en este estudio se basa en la investigación y el estudio de la bibliografía relevante y explora datos oficiales y documentales sobre la educación superior en el país, que cubren los tiempos colonial e imperial, así como el período republicano, hasta el día de hoy, abordando la educación superior y, dentro de ella, la educación legal superior. Bajo la perspectiva de que la educación influye en el comportamiento humano en la sociedad, el problema radica en quién se benefició de ella o quién tuvo acceso a ella, como derechos relacionados con la educación superior; si las políticas públicas actúan como mecanismos de acceso, en busca de una verdadera socialdemocracia; y, finalmente, el papel que juega la evasión en la educación superior en este proceso. Como resultado de este estudio, se destaca el proceso de democratización de la educación superior.

Palabras clave: Educación superior. Educación superior en Brasil. Educación superior jurídica. Constitución Federal. Plan Nacional de Enseñanza.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AI	Ato Institucional
AJUFE	Associação dos Juízes Federais do Brasil
AMB	Associação dos Magistrados Brasileiros
AMPDFT	Associação do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios
ANAMATRA	Associação Nacional dos Magistrados da Justiça do Trabalho
ANMPM	Associação Nacional do Ministério Público Militar
Anped	Associação Nacional da Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ANPR	Associação Nacional dos Procuradores da República
ANPT	Associação Nacional dos Procuradores do Trabalho
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação
CEPED	Centro de Estudos e Pesquisas no Ensino do Direito
CF	Constituição Federal
Cieb	Centro de Inovação para Educação Brasileira
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAMP	Associação Nacional dos Membros do Ministério Público
Consesp	Colégio Nacional de Secretários de Segurança Pública
Contee	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
CONVESU	Comissão Nacional de Vestibular Unificado
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
DED	Diretoria de Educação à Distância
DL	Decreto Lei
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio

EPT	Educação para Todos
ESAs	Escolas Superiores de Advocacia
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FINAC	Faculdade Nacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNE	Fórum Nacional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDP	Instituto de Direito Público
IES	Instituto de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IsF	Idiomas sem Fronteiras
JEPEC	Juizado Especial de Pequenas Causas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PIB	Produto Interno Bruto
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PROIES	Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições
PROUNI	Programa de Universidade para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais

SEMESP	Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior de São Paulo
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SISU	Sistema de Seleção Unificada
STF	Supremo Tribunal Federal
STJ	Supremo Tribunal de Justiça
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TRF2	Tribunal Regional Federal da 2ª Região
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCG	Universidade Católica de Goiás
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIFIEO	Universidade Fundação Instituto de Ensino para Osasco
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Estudantes matriculados no Colégio da Bahia (1589).....	32
Quadro 02 – Números de alunos matriculados e de concluintes na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, 1878-88.....	44
Quadro 03 – Número de alunos matriculados e de concluintes na Faculdade de Medicina da Bahia, 1878-88.....	44
Quadro 04 – Número de alunos matriculados e de concluintes na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, 1878-88.....	45
Quadro 05 – Número de alunos matriculados e de concluintes na Escola de Minas de Ouro Preto, 1878-88	45
Quadro 06 – Número de alunos matriculados e de concluintes na Faculdade de Direito de São Paulo, 1878-88	46
Quadro 07 – Número de alunos matriculados e de concluintes na Faculdade de Direito de Recife, 1878-88.....	46
Quadro 09 – Perfil dos formando em Direito (%).....	97
Quadro 10 – Nível de formação dos formados em Direito (%)	98
Quadro 11 – Renda média, por nível de formação (R\$).....	98
Quadro 12 – Proporção e renda média dos formados em Direito, por posição na ocupação.....	98
Quadro 13 – Número de advogados da OAB, por sexo e faixa etária.....	99
Quadro 14 – Diretrizes para concessão e pagamento de bolsas	136

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Instituições de Ensino Superior – Brasil.....	80
Gráfico 02 – Participação e desempenho segundo autodeclaração de cor, do VII ao XIII Exame de Ordem Unificado.....	94
Gráfico 03 – Participação e desempenho segundo tipo de escola em que o examinando cursou o ensino médio, do VII ao XIII EOU.....	95
Gráfico 04 – Participação e desempenho segundo faixa de rendimento familiar, do VII ao XIII.....	95
Gráfico 05 – Participação e desempenho segundo nível de escolaridade do pai, do VII ao XIII EOU.....	96
Gráfico 06 – Participação e desempenho segundo escolaridade do examinando, do VII ao XIII EOU.....	97
Gráfico 07 – Evolução do número de cursos de graduação em Direito	100
Gráfico 08 – Brancos (%) em cursos selecionados - 3º ciclo do Enade	139
Gráfico 09 – Pretos em cursos selecionados - 3º ciclo do Enade	140
Gráfico 10 – Matriculados com renda familiar mensal de mais de 10 salários mínimos (3º ciclo do Enade).....	140
Gráfico 11 – Estudantes de graduação que cursaram o Ensino Médio público (%).....	141
Gráfico 12 – Estudantes de graduação que cursaram o Ensino Médio público Dados dos três ciclos do Enade (%).....	142
Gráfico 13 – Percentual de estudante filhos de pai com escolaridade superior 3º ciclo do Enade	143
Gráfico 14 – Percentual de estudantes filhos de pai com escolaridade superior em cursos selecionados – nos três ciclos do Enade	143
Gráfico 15 – Motivos de evasão	153

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Aprendizado adequado na idade certa.....	70
Tabela 02 – Dados sobre cursos jurídicos de graduação (presenciais e a distância) segundo categoria administrativa das IES, número de instituições, número de cursos e matrícula	146
Tabela 03 – Dados gerais dos cursos de graduação presenciais e à distância, por categoria administrativa das IES, segundo os cursos (Classe INEP) e os Programas e/ou cursos	146
Tabela 04 – Dados gerais dos cursos de graduação presenciais e à distância, por categoria administrativa das IES, segundo os cursos (Classe INEP) e os programas e/ou cursos	146
Tabela 05 – Dados gerais dos cursos de graduação presenciais e à distância, por categoria administrativa das IES, segundo os cursos (Classe INEP) e os programas e/ou cursos	147
Tabela 06 – Dados gerais dos cursos de graduação presenciais e a distância, por categoria administrativa das IES, segundo os cursos (Classe INEP) e os programas e/ou cursos	156

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 A QUESTÃO DO DIREITO	19
3 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	28
3.1 Educação	28
3.2 Período colonial	30
3.3 Período imperial	36
3.4 Primeira República.....	47
3.4.1 O Estado Novo	53
3.4.2 Do Estado Novo aos anos 1960	57
3.4.3 A Educação no período do governo militar.....	62
3.4.4 A Redemocratização do país e a educação	65
4 EDUCAÇÃO SUPERIOR	74
4.1 A Educação superior na República	76
4.2 Educação Jurídica.....	82
5 A EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO PRIVILÉGIO OU DIREITO: AS POLÍTICAS PÚBLICAS COMO MECANISMOS DE ACESSO E A EVASÃO DO ENSINO SUPERIOR	102
5.1 Educação	102
5.2 A Ideia de democracia.....	106
5.3 Educação superior como privilégio.....	108
5.4 Educação superior como direito.....	126
5.5 A evasão no ensino superior	147
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
REFERÊNCIAS.....	160

1 INTRODUÇÃO

A presente tese analisa a Educação Superior no Brasil como Direito ou Privilégio, dando destaque à área jurídica. Considera-se que, no Estado Democrático de Direito, é basilar a dignidade da pessoa humana, escopo do ordenamento jurídico deste Estado, calcado nos Direitos Fundamentais da pessoa humana.

Os Direitos Fundamentais são base da condição cidadã, em busca da liberdade e dignidade humana, previstos em documentos como a Declaração Universal dos Direitos do Homem, aprovada pela Organização das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. Todavia, esses direitos podem sofrer variações, conforme as formas e sistemas de Governo e tipos de Estado em diferentes contextos e períodos históricos

Historicamente, os Direitos Fundamentais evidenciam um aspecto global, em busca do que se diz “Direitos do Homem”, concebidos de forma coletiva, porém na prática priorizam o bem individual.

Desta forma, procurou-se abordar a questão do direito no que tange a Educação no Brasil e, principalmente, a Educação Superior, com o propósito de debater a seguinte questão: no Brasil é um Direito do cidadão, ou é um Privilégio para aqueles poucos que a conquistam? Delimitou-se a questão da Educação Superior em relação ao profissional do Direito.

O tema em estudo foi pesquisado por meio das lições convergentes e divergentes dos estudiosos da área educacional e jurídica, bem como, da orientação doutrinária, legal e jurisprudencial que vigoram no Brasil, mormente o teor da Carta Magna (BRASIL, 1988) em seu artigo 6º, afirma a Educação como Direito de todos, contemplando nesta pesquisa a Educação Superior.

Este estudo está baseado em pesquisa bibliográfica e em fontes documentais, elencadas nas referências finais. Contou também com suporte eletrônico, não somente em bibliotecas virtuais, como também em sítios dos tribunais brasileiros, ou seja, Tribunais de Justiça, Tribunais Regionais Federais, Superior Tribunal de Justiça e Supremo Tribunal Federal.

No ordenamento jurídico constitucional brasileiro encontram-se inseridas normas que tratam da educação como direito; a exemplo, no artigo 205, da Constituição Federal de 1988, o texto Constitucional trata da educação como direito de todos os cidadãos e dever do Estado e da família, incentivada com a colaboração

da sociedade; educação em busca do pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Deste modo, o objetivo desta pesquisa, sobre o mote da Educação Superior Jurídica no Brasil, é verificar se as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade brasileira contemplam o direito do cidadão a esse nível de educação. Especificamente, nesta pesquisa, saber se a educação superior é tratada como direito e se o Poder Público está cumprindo seu papel na promoção dos direitos à educação superior dos cidadãos, ou se a educação superior ainda é tratada como privilégio, beneficiando estratos da sociedade.

Esta tese apresenta a seguinte estrutura: primeiramente, a Questão do Direito e a gênese dos Direitos Fundamentais que amparam “o homem”. O segundo capítulo trata da Educação Superior no Brasil no Período Colonial, no Período Imperial, e na sequência, na República; nesse período, é analisada a Educação Superior na Primeira República, no Estado Novo, até a década de 1960, abordando a educação superior no Período Militar até a Redemocratização do país. Esse capítulo encerra-se com a explicitação do Tema da Educação Superior Jurídica como foco desta tese: Direito ou Privilégio, focando a formação do profissional em Direito. Por essa razão, no terceiro capítulo, a problemática do Direito ou do Privilégio é examinada com maior acuidade, inclusive temas pertinentes às políticas públicas são debatidos, como mecanismos de acesso à Educação Superior, com destaque para a Educação Superior Jurídica e a questão da evasão escolar superior.

2 A QUESTÃO DO DIREITO

Este capítulo tem por finalidade apresentar de forma clara, sem esgotar a matéria, a questão dos direitos que, desde os tempos antigos até hodiernamente regulam a conduta humana em sociedade, tendo como foco os principais acontecimentos, quer políticos, sociais, econômicos entre outros. Tais fatos contribuíram para a evolução do direito, tendo como cerne os direitos fundamentais e a dignidade da pessoa humana.

Desde o princípio da existência, o homem vem emancipando-se em relação à natureza e cria novas formas de convivência e estruturação social. Das sociedades tribais, passando pelas sociedades patriarcais, até a revolução industrial, a humanidade, em um processo de complexificação constante, engendrou formas de enfrentamento dos problemas fundamentais para a própria sobrevivência. Tais adversidades referem-se à segurança, ao abrigo e a alimentação. As respostas a esses desafios implicaram numa diferenciação social, com a consequente criação de instituições especializadas: o Estado. É um longo caminho evolutivo do estado da natureza para o estado civil (BOBBIO, 2011, p. 73-74).

Neste extensivo processo do evoluir histórico da humanidade, sempre houve e haverá certa subordinação entre os seres humanos, quer por temor reverencial, hierarquia profissional, posição social, financeira, ou ainda como alude Bobbio (1995, p. 82-83), pelas formas de poder “econômico, ideológico e político”, poderes derivados da posse de bens, conhecimento, uso da força ou dos três, concomitantemente.

Diante disso, e relembando as lições do texto “Formações Econômicas Pré-Capitalistas” de Marx (1985), pode-se dizer que, tendo como início o fator econômico, as permutas daquilo que excedia a produção na caça, na pesca e na agricultura geraram mudanças na base da sociedade humana, tornando progressivamente mais complexas as formas de convivência social. Nesse sentido:

[...] O progresso naturalmente é observado na crescente emancipação do homem relativamente à natureza e no seu domínio cada vez maior sobre a mesma. Esta emancipação ocorre a partir de uma determinada situação na qual o homem primitivo tem de lutar pela sobrevivência e a partir das relações originais e espontâneas ‘em seu desenvolvimento natural’. (MARX, 1985, p. 17).

Assim, configura-se, como mencionado, uma evolução que leva paulatinamente indivíduos e pequenos grupos a circular suas mercadorias, técnicas, conhecimentos, quer por meio de troca, quer por meio de compra e venda de bens e serviços.

Cabe lembrar Marx (1985, p. 29), neste processo de evolução histórica, o qual aponta que as etapas da separação social do trabalho correspondem a formas “distintas de propriedades”, iniciando pela caça e pesca, produzindo seu sustento por meio do seu próprio trabalho e de seus familiares. Posteriormente, passa por outra transformação, subdividindo os trabalhos produtivos em agrícola, comercial e industrial, sendo no campo e na cidade. Deve ser considerado, ainda, que a propriedade aos poucos tomou rumos estatais e privados, enquanto os cidadãos livres e escravos, cada vez mais eram envolvidos pelo manto protetor do Estado.

Merece destaque o período do feudalismo, que fora visto como “uma evolução alternativa do primitivo comunismo” (MARX, 1985, p. 30), ensejando posteriormente o capitalismo:

[...] A transição do feudalismo para o capitalismo, entretanto, é um produto da evolução feudal. Começa nas cidades, pois a separação entre cidade e campo é o elemento fundamental e constante da divisão social do trabalho, bem como sua expressão, desde o berço da civilização até o século XIX [...]. (MARX, 1985, p. 31).

Em remate deste apanhado inicial, relativo ao texto *Formações Econômicas Pré-Capitalistas* de Marx (1985, p. 33-34), são reconhecidos como figura de comunidades e sociedade de classes: “[...] a sociedade escravista da antiguidade, o feudalismo e a sociedade burguesa”.

No que tange à transição do trabalho servil e do trabalho escravo para o trabalho livre, verifica-se que a história experimentou alterações profundas, porém muito lentas e mesmo com retrocessos, como é o caso do ressurgimento da escravidão na modernidade, a exemplo do que ocorreu na América Latina e América do Norte. No Brasil, a colonização de territórios foi iniciada por esforços de escravização de índios, posteriormente de negros, vindo a compor uma sociedade de escravos, degradados e demais seres humanos socialmente marginalizados, justapostos a uma pequena nobreza e aos mais abastados.

Dessa sorte, num país em que as legislações, mormente as trabalhistas, tornaram-se positivas, decorridos aproximadamente quatro séculos após seu

descobrimto, nota-se o quão lenta foi a transição para a sociedade livre. Não obstante, o tardio reconhecimento legal trouxe consequências severas, lembradas no artigo de Cardoso (2014, n.p.):

[...] Essa alternativa requeria um Estado policial ramificado no estado (o que não existia), ou então milícias privadas de grande envergadura, impensáveis num momento em que os capitais disponíveis estavam com a lavoura cafeeira [...].

[...] A resistência combinava preconceito racial e desprezo pelo trabalho livre nacional, visto como preguiçoso, não confiável e privado de mentalidade moderna (burguesa, acumulativa), já que se satisfazia com muito pouco e, portanto, não podia ser submetido ou disciplinado por incentivos pecuniários. Ademais, boa parte do elemento nacional tinha cor, imaginava a mesma elite paulista, só se submete pela força e pelo látego. Parecia impensável tentar sua adesão voluntária ao trabalho.

A evolução da sociedade e do Direito no Brasil são marcadas por estas contradições. Não obstante, estas mudanças são inevitáveis na direção de se formar a sociedade civil, tendo, como característica, “[...] a grande dicotomia sociedade/Estado” (BOBBIO, 1995, p. 33). Já, livre do escravismo, a sociedade brasileira tende ao capitalismo industrial, formam-se classes nas quais os interesses diversos e particulares chocam-se, gerando a necessidade de intervenção estatal. Esta intervenção do Estado será maior ou menor, segundo o grau de conflitos sociais e de contradições no plano político e econômico, conforme aponta Cunha (2007b, p. 133-204), a partir da República, como se demonstrará em um posterior momento. Antes, tratar-se-á do período anterior à promulgação da atual carta política.

No Estado Democrático de Direito, é basilar a dignidade da pessoa humana, escopo do ordenamento jurídico do Estado, dignidade essa, calcada nos direitos fundamentais, amplamente prestigiados no ordenamento jurídico pátrio.

Ao se tratar do aspecto jurídico, há que se destacar a importância, bem como as gerações desses direitos fundamentais que os garantem, os quais estão calcados nos anseios dos cidadãos em busca da liberdade e dignidade humana, inclusive, positivadas nesse âmbito. Sabe-se que eles podem sofrer variações, conforme o sistema de ideias e as formas de Estado e de Governo e seus ordenamentos correspondentes jurídicos, mas essas variações devem respeitar as características inerentes a esses direitos, tais como a universalidade, inalienabilidade, imprescritibilidade, irrenunciabilidade entre outros.

Historicamente, os direitos fundamentais apresentam um aspecto de universalidade sempre em busca do que se designa como “direitos do homem”¹. Sobre direitos do homem, cabe aqui salientar que, na antiguidade, era sinônimo de direitos do cidadão, pois somente estes tinham direitos perante o Estado. Neste sentido: “[...] os homens da Revolução Francesa não pretendiam ‘inventar’ os direitos, apenas ‘reconhecê-los e declará-los’” (ROMITA, 2009, p. 57). A Revolução Francesa postulou que os direitos civis deveriam expressar o que os direitos naturais proporcionavam e não que aqueles substituíssem estes. Ou seja, havia luta pelo reconhecimento e aplicação das gerações de direitos fundamentais na sociedade.

Os direitos fundamentais primários dedicam cuidados atinentes às liberdades individuais, chamados de direitos civis e políticos, exercidos pelos sujeitos e, inclusive, aplicáveis a todos, por exemplo, direito à vida, inviolabilidade do domicílio, a luta constante pela liberdade e o direito à aquisição da propriedade entre outros.

Em resumo, os direitos fundamentais de primeira dimensão são os reconhecidos como direitos individuais que denotam caráter negativo por demandarem diretamente uma abstenção do Estado, seu cardeal destinatário.

Hodiernamente, quando se fala em direitos fundamentais de primeira geração, parece que conotam o mesmo sentido dos anseios de antigamente. Ou seja, “Direitos de primeira geração (direitos civis e políticos), compreendem as liberdades clássicas, negativas ou formais e realçam o princípio da liberdade.” (STF, Pleno, MS 22164-SP Rel. Min. Celso de Mello, j. 30.10.95, v.u. DJU 17.11.95).

No que tange aos direitos fundamentais de segunda geração, há um liame, quanto ao apego da igualdade material, numa luta das classes proletárias desfavorecidas entre o reconhecimento dos direitos sociais, econômicos e culturais. Trata-se de direitos de exercício coletivo.

De forma diferente ao que ocorre nos direitos de primeira geração, em que o Estado não deve interferir, nos direitos de segunda geração, há necessidade de o Estado responsabilizar-se pela aplicabilidade, na busca da concretização de um objetivo de vida condigno para a sociedade. Dessa maneira, os direitos fundamentais secundários são entrelaçados ao valor de igualdade e isonomia.

¹ A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, da Revolução Francesa de 1789, estabelecia distinção entre os direitos do homem, visto em caráter universal, abstrato, e os direitos dos cidadãos, pois somente estes gozariam de direitos perante o Estado (ROMITA, 2009, p.56).

Em consonância com o exposto, a Suprema Corte brasileira afirma: “Os direitos de segunda geração (direitos econômicos, sociais e culturais) – que se identificam com as liberdades positivas, reais ou concretas – acentuam o princípio da igualdade”. (STF, Pleno, MS 22164-SP Rel. Min. Celso de Mello, j. 30.10.95, v.u. DJU 17.11.95).

Quanto ao que se preconiza sobre os direitos fundamentais de terceira geração, é lhes atribuída uma gama de valores, como a solidariedade, a defesa do meio ambiente, a autodeterminação dos povos e a proteção ao consumidor. Esses direitos fundamentais terciários são melhor explicados, conforme segue em julgado do Supremo Tribunal Federal (STF), que teve como Relator o Ministro J. Celso de Mello, no mesmo julgado: “[...] materializam poderes de titularidade coletiva atribuídos genericamente a todas as formações sociais, consagram o princípio da solidariedade e constituem um momento importante no processo de desenvolvimento [...]” (STF, Pleno, MS 22164-SP Rel. Min. Celso de Mello, j. 30.10.95, v.u. DJU 17.11.95).

Em resumo, pode-se dizer que há um caráter de humanismo e universalidade, visto que nos direitos fundamentais de terceira geração objetivam a manutenção de boa qualidade de vida, por conta de um cenário necessário imposto pela globalização.

Ainda, em relação aos direitos fundamentais, fala-se hoje sobre os de quarta geração, referentes aos assuntos que exigem regras sociais do Estado, por envolverem o coletivo e o heterogêneo. Apesar de pouco difundido este segmento de valores, configura-se basilar para o entendimento do direito à democracia e à informação.

De outro lado, mister se faz lembrar a velha e sábia máxima medieval, qual seja *urbi et orbi* (à cidade e ao mundo; a todo o universo), que regula as ações quer do Estado, quer das instituições públicas e privadas, ou ainda das entidades de classes, das famílias entre outras, com a finalidade de preservar a coletividade em distinção ao individual.

Nesse sentido, cada vez mais o interesse coletivo deve, como mencionado, preponderar sobre o individual, sempre contemplando que, se houver conflitos entre ambos, deverá prevalecer a dignidade da pessoa humana e o Direito Fundamental.

O fundamento jurídico da assertiva acima está na Carta Constitucional de 1988 (BRASIL, 1988), já em seu preâmbulo e, principalmente, no artigo 1º, inciso III, ambos *in “verbis”*:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade, e a 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, promulgamos sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil.

Artigo 1º [...].

[...]

III – a dignidade da pessoa humana; [...].

Não obstante, há de se destacar as lições de Armani (2007, p. 41):

O princípio da dignidade da pessoa humana é fundamento da República Federativa do Brasil, conforme preceitua o artigo 1º, inciso III, da Constituição Federal de 1988, atribuindo ao indivíduo predominância frente ao próprio Estado, vez que o mesmo existe em função de todas as pessoas e não o inverso.

No mesmo sentido, não é outro o entendimento de Carneiro da Silva (2007, p. 50), quando afirma:

Todos os direitos fundamentais encontram sua vertente no princípio da dignidade da pessoa humana. Com o reconhecimento expresso, no título dos princípios fundamentais, da dignidade da pessoa humana como um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito, art. 1º, III da Constituição Federal, o constituinte de 1988, além de ter tomado uma decisão fundamental a respeito do sentido, da finalidade e da jurisdição do exercício do poder estatal e do próprio Estado, reconheceu expressamente que é o estado que existe em função da pessoa humana e não o contrário, já que o homem constituiu a finalidade precípua e não o meio da atividade estatal.

No mesmo diapasão, Farto Lana (2011, n.p.) demonstra com clareza o cerne do princípio da dignidade humana, não obstante, cabe lastrear os estudos ora dissertados como tema principal desta pesquisa. Desta forma:

Todo o Direito nasce e se desenvolve a partir de questões sociais que almejam por soluções. Isso, porque, em razão de tais problemáticas há todo um "plano de ação", no sistema normativo e constitucional, com a intenção de buscar a harmonia das questões sociais colocadas como marcos a serem vencidos.

De certo, que essa luta por soluções deixa marcas no seio de toda uma nação politicamente organizada, podendo-se dizer, que no Brasil, todos os valores que compete, então, ao Direito assegurar, nasceram a partir de questões sociais que demandaram, de algum modo, uma solução.

A Carta Magna, portanto, não é algo apartado da realidade, eis que entre ela e a realidade político-social há um condicionamento recíproco. A Constituição, então, é mais que apenas um pedaço de papel, como eram nas palavras de Ferdinand Lassale. Ela representa mais do que simples reflexos das condições fáticas de sua vigência, na medida em que procura imprimir ordem e conformação às realidades política e social.

Pois bem, é a CF/88 disciplina que na Ordem Social o objetivo é a justiça e o bem-estar social.

Nesse passo, é possível entender que o paradigma atual que contempla o Estado Social Democrático de Direito, atribuiu à Constituição a característica de ser compromissória e principiológica, admitindo, em seu âmago, temas antes reservados à esfera privada, apenas.

Ao que tudo indica, o bem-estar é a marca registrada do Estado Contemporâneo que, por sua vez, passou a denominar-se Estado de bem-estar.

Por certo, desde a promulgação da CF/88, tanto a justiça social como o bem-estar, passaram ao status de valores supremos e a Seguridade Social, instrumento mediante o qual o Estado e a sociedade são chamados a concretizar tais valores, foi revestida com a natureza de direito público subjetivo.

Destarte o que apregoa a promulgação de CF/88, sabe-se que esses direitos, por se configurarem subjetivos, entretanto não estão garantidos.

Os direitos fundamentais, como visto, estão inseridos no ordenamento jurídico brasileiro, com o objetivo de proporcionar e garantir a todos os cidadãos à tutela atinente aos direitos individuais mínimos para sua sobrevivência com dignidade face ao Estado Democrático de Direito. Pode-se interpretar a existência de um liame entre as políticas públicas (esta será estudada no capítulo 5 desta pesquisa) e os direitos fundamentais relacionados neste item, direitos esses que devem garantir e proteger o acesso mínimo existencial da população brasileira.

Será que a educação superior está contemplada nesse aparato jurídico e de políticas públicas no Brasil?

No entender de Carvalho (2008, p.5) “Políticas Públicas são um conjunto de ações e decisões do governo, voltadas para a solução (ou não) de problemas da sociedade (...)”, contudo, as políticas públicas precisam estar de acordo com a Constituição Federal, para que juntas possibilitem condições mais compatíveis com a igualdade para o desenvolvimento social e humano.

Note-se que, cada vez mais, de acordo com as doutrinas inseridas neste capítulo, surge o anseio de interpretar a educação superior como equilíbrio social, comungado aos direitos fundamentais dos cidadãos.

Assim, segundo Alves (2010, p. 16-17):

Tratam-se, indiscutivelmente, de firmes alicerces a exigir das corporações posicionamento ético consistente e o convergente comprometimento com a missão superior de afirmar a realização dos ideais de solidariedade, da busca do pleno emprego, da redução das desigualdades sociais e da intransigente proteção, mormente, da dignidade da pessoa humana [...].

Incumbe ao Direito descerrar caminhos para o pleno desenvolvimento social. O desafio de modernizar o tratamento jurídico atribuído [...] definitivamente, um dos elementos fundamentais destinados a estabelecer e sedimentar a

verdadeira ponte que conduzirá o Brasil ao futuro como uma das nações mais prósperas desse milênio.

Diante do exposto, acredita-se que, apesar do contínuo processo de evolução dos povos, a conscientização de que a dignidade da pessoa humana, bem como os direitos sociais e, primordialmente, os fundamentais devem ser a pedra angular da sociedade. Em decorrência disto, a Lei, a Doutrina e a Jurisprudência devem atentar para possíveis recaídas no campo da política, das empresas e da sociedade em geral que venham a desprezar os direitos da pessoa humana.

A humanidade, no decurso do tempo, sempre demonstrou vontade e necessidade de mudanças em todos os setores sociais, porém, nem sempre as aludidas mudanças foram para melhor ou ainda atenderam à dignidade da pessoa humana, ora contemplada neste momento. Segundo Santos (2010, p. 461; 463):

[...] a responsabilidade social e empresarial corresponde a um processo de sensibilização com questões sociais, ao comprometimento das organizações e de seus gestores com os demais agentes com os quais integram na busca pelo desenvolvimento de toda a sociedade.

O conselho Empresarial Mundial para o Desenvolvimento Sustentável propôs, em 1988, os elementos caracterizadores da responsabilidade das empresas: Responsabilidade social corporativa é o comprometimento permanente dos empresários de adotar um comportamento ético e contribuir para o desenvolvimento econômico, simultaneamente, a qualidade de vida de seus empregados e de seus familiares, da comunidade local e da sociedade como um todo.

[...] o encontro entre o Direito e a responsabilidade social enseja uma complexa potencialização da ação ética, a qual está modificando as condutas sociais.

Impelido pelo desejo de oportunizar o mínimo de reflexão sobre a importância social e jurídica do tema, num contexto que busca fundamentar a garantia, a proteção e a promoção dos direitos fundamentais em conjunto à paz, à justiça e à democracia social, encerra-se este tópico, elucidando que, após a Revolução Industrial, procurou-se prezar pelos direitos fundamentais, vigorando cada vez mais a dignidade da pessoa humana, como benefício do bem comum, do modo que explicita Romita (2009, p. 29), ao resenhar a afirmação em sua obra de que:

O Direito do Trabalho da sociedade pós-industrial gira em torno do eixo do respeito aos direitos fundamentais [...], com finalidade de implantar o império da dignidade do trabalhador como pessoa humana, como ser que produz em benefício da sociedade. Esses são direitos fundamentais [...] são intangíveis, irrenunciáveis, postos a salvo das estipulações *in peius* [...] sob pena de ofensa à dignidade da pessoa humana.

Desta feita, vale proclamar que este tópico buscou discorrer sobre o tema que versa a garantia da ordem social em conjunto aos direitos fundamentais. É de bom alvitre pôr termo a este assunto nas palavras da doutrina de Romita (2009, p. 51):

[...] pode-se definir direitos fundamentais como os que, em dado momento histórico, fundados no reconhecimento da dignidade da pessoa humana, asseguram a cada homem as garantias de liberdade, igualdade, solidariedade, cidadania e justiça. Este é o núcleo essencial da noção de direitos fundamentais, aquilo que identifica a fundamentalidade dos direitos. Poderiam ser acrescentadas as noções acidentais de exigência do respeito a essas garantias por parte dos demais homens, dos grupos e do Estado e bem assim a possibilidade de postular a efetiva proteção do Estado em caso de ofensa.

Em suma, a inter-relação dos interesses sociais coaduna-se com a afirmação da proteção jurídica de direitos fundamentais e da concretização produtiva, atrelando-se, respectivamente, ao desenvolvimento econômico e à justiça social. Mediante essa justificativa, vale elucidar sobre os aspectos que garantem, além dos direitos, a ascensão do homem em sociedade, no caso, a educação em todos os níveis, por entender que nela reside tanto o desenvolvimento pessoal do indivíduo, como o social. Esse será o assunto reservado ao capítulo seguinte que compõe esta pesquisa.

3 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

O presente capítulo tem por finalidade: apresentar questões pertinentes à educação superior no Brasil, de início com menção à Educação no sentido lato, o Ensino no Brasil na era Colonial, Imperial e no período em que se instalou a República, abordando por fim, a Educação Superior e Superior Jurídica; discorrer como a educação regula e influencia a conduta humana em sociedade; discutir a quem a educação superior efetivamente beneficiou ou beneficia.

3.1 Educação

A discussão a seguir tem por objetivo abordar como assunto principal, a Educação e as etapas que compõem o percurso do ensino, desde a primeira etapa instaurada na sociedade indígena.

São numerosas as definições de Educação; no entanto, integrar-se-ão de ora em diante, algumas menções de renomados estudiosos neste sentido. Iniciando por Saviani (2008, p. 20), “[...] a educação é um fator de desenvolvimento tanto pessoal como social, suscetível de agregar valor, concorrendo, portanto, para o incremento da produtividade”. Diante dessa definição, pode-se apregoar que a educação é um elemento necessário para formação do homem em sociedade. Não há como dissociá-la da história do progresso e da evolução da humanidade. Com singularidade, cabe aqui a abordagem concisa e explícita das palavras de Pinto (1987, p. 30): a educação é o que faz o “homem ser homem”.

Já nos termos de Morin (2011, p. 36), a educação desenvolve a “inteligência geral”, própria a difundir-se ao todo, ao contexto geral, de maneira multifacetada e “dentro da concepção global”. Diante disso, a educação deve desenvolver habilidades do ser humano para que este adquira possibilidades de compreender e enfrentar problemáticas hodiernas, triviais ou complexas, com estímulo ao uso, da já mencionada, “inteligência geral”.

No sentido literal, o termo educação deriva do latim, *educatio*, de *educare*, que significa prestar instrução, fornecer ensinamentos, etc.; “[...] geralmente empregado para indicar a *ação de instruir* de *desenvolver* as faculdades físicas, morais e intelectuais de uma criança ou mesmo de qualquer ser humano” (SILVA, 2000, p. 295).

Vale lembrar que a educação não é somente baseada em direitos, determinada em termos legais, normas, decretos, pareceres entre outros. Ela é aberta, multifacetada, complexa, pois depende de valores, objetivos e ideais que são múltiplos e divergentes.

Por conseguinte, a educação preza por transformar o ser humano, fazendo com que exercite da melhor forma sua inteligência e capacidade de raciocínio, diferenciando-o dos outros seres vivos. No entanto, a educação ao fazer o ser humano evoluir, deveria aumentar na mesma proporção a responsabilidade de cada um perante toda a sociedade. Quando se fala em evolução e responsabilidade tem-se em mira que a educação pode ampliar as possibilidades do ser humano, enquanto cidadão, sendo certo que suas probabilidades de inserção social tendem a se ampliar, e, como corolário, o homem que alcança êxito na sociedade, deve contribuir com ela e com seus semelhantes no intuito de se tornar bem-educado e bem-sucedido, como fora possível para si mesmo. Somente assim, poderá a sociedade se desenvolver em busca da cidadania plena e da democracia. Neste sentido, cabe lembrar que os indivíduos desprestigiados, em sociedade estratificadas, sofrem por terem as possibilidades de evolução diminuídas, visto que instituições educacionais favorecem seu afastamento e evasão. Nesse contexto, há que se valorizar a importância da educação como função social permanente, só assim “[...] a educação institucionalizada perderá o caráter de privilégio e será um direito concretamente igual para todos” (PINTO, 1987, p. 37), uma vez que os seres humanos, vivendo em sociedade, educam-se reciprocamente.

Em contrapartida, é possível afirmar que sendo o homem por natureza gregário, não vive isoladamente, mas sim, em sociedade, perenizando assim a educação entre os indivíduos. Na lição de Morin (2011, p. 49), deve haver uma relação “triádica” entre “o indivíduo, a sociedade e a espécie”, em que a educação de cada pessoa decorre das influências mútuas dentro da sociedade que gera cada vez mais saber ou “cultura”, que novamente volta ao indivíduo, enriquecida de outras experiências de seus contemporâneos.

Acredita-se que não haja nenhum tipo de sociedade sem educação, mesmo que não formalizada, como em grupo primitivo, uma educação, que, paulatinamente, vai transformando seus membros em pessoas cientes dos valores e costumes próprios da sociedade da qual fazem parte. Mesmo onde o homem seja concorrente e adversário do próprio homem, vivendo muitas vezes em meio a hostilidades

permanentes, haverá um momento em que terão que se unir e se preparar para sobreviverem em comunidade. Como afirma Pinto (1987, p.25) “[...] Onde há sociedade há educação: logo esta é permanente”.

Enfim, “a educação é um processo histórico de criação do homem para sociedade e, simultaneamente, da sociedade para o benefício do homem”. (PINTO, 1987, p. 25).

Em remate, é sabido que o homem modificado pela sociedade, da qual faz parte, contribui com ela, modificando-a também, como consequência da própria educação com que fora contemplado.

3.2 Período colonial

Neste tópico, buscar-se-á analisar a forma de educação que predominou, no primeiro período da história do país e qual o seu papel na sociedade brasileira da época.

De acordo com Saviani (2013, p. 31), a educação colonial do Brasil compreende três etapas:

[...] A **primeira etapa** corresponde ao chamado ‘período heroico’, que, segundo Luiz Alves de Mattos (1598), abrange de 1549, quando chegaram os primeiros jesuítas, até a morte do padre Manuel da Nóbrega em 1570. Considero, entretanto, mais apropriado entender essa fase até o final do século XVI, quando ocorre a morte de Anchieta em 1597, e a promulgação da *Ratio Studiorum*, em 1599.

A **segunda etapa** (1599-1759) é marcada pela organização e consolidação da educação jesuítica centrada no *Ratio Studiorum*.

A **terceira etapa** (1759-1808) corresponde à fase pombalina, que inaugura o segundo período da história das ideias pedagógicas no Brasil.

As reformas pombalinas da instrução pública inserem-se no quadro das reformas modernizantes levadas a efeito por Pombal visando a colocar Portugal ‘à altura do século’, isto é, o século XVIII, caracterizado pelo iluminismo. Essa fase estende-se até o início do Império, abrangendo, portanto, o momento joanino (1808-1822), assim denominado porque teve início com a vinda de Dom João VI em consequência do bloqueio continental decretado em 1806 por Napoleão contra Inglaterra, da qual Portugal era ‘nação amiga’, completando-se em 1822 com a independência política”. (grifo do autor).

Como primeira fase, a educação brasileira teve início com a chegada dos jesuítas no início de 1549, que vieram com o primeiro governador geral do Brasil, Tomé de Sousa. O padre Manuel da Nóbrega comandava o grupo dos jesuítas e tão

logo chegaram a Salvador construíram a primeira Escola Elementar Brasileira, dedicada à pregação católica e à educação dos moradores locais, em regra, índios.

Saviani (2013, p. 36) afirma que os índios “viviam em comunas” e que sobreviviam de uma economia natural de subsistência. A educação não era dividida por classes e, ainda, pelo que consta, todos tinham acesso à educação; no entanto, a distribuição do que aprendiam era de acordo com o sexo. A difusão das experiências era feita de forma direta na vida diária dos indígenas. Os mais velhos da tribo, tidos como mais experientes e com conhecimentos mais importantes eram os mais requisitados. Isso faziam de forma simples, sem programação e, totalmente espontânea, demonstrando a importância da tradição e a força da ação, por meio de exemplos e não de maneira pedagogicamente instituída, mas, de forma prática.

Uns dos primeiros jesuítas a chegar ao Brasil foi José de Anchieta. Logo de início, anunciou os primeiros ensinamentos no Colégio Piratininga e foi missionário em São Vicente, época em que escreveu na areia, os “Poemas à Virgem Maria”. Depois, foi missionário no estado do Rio de Janeiro e nos recôncavos capixabas, estando à frente da Companhia de Jesus como dirigente, de 1579-1586. “Foi reitor do conhecido Colégio do Espírito Santo. Sua obra mais conhecida é a arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil” (LIMA, 2017, p. 488).

Passadas aproximadamente duas décadas, os trabalhos dos jesuítas já eram vistos de norte a sul do país, mormente nas regiões praianas. A pregação católica se dava em consonância com os ditames de estudos de Manuel da Nóbrega que, primordialmente, tinha como objetivo a doutrina cristã e a aprendizagem da língua portuguesa. Após estes primeiros ensinamentos, o alunado passava para as escolas da leitura e da escrita. Outros métodos muito difundidos concernentes à persuasão, principalmente dos índios, eram os cantos orfeônicos (coral), a música instrumental e o teatro. No mesmo sentido, era concedida aos aprendizes a formação profissional, agrícola e de língua latina. Método interessante de atração dos indígenas aos cultos, rituais e doutrinas católicas era o de trazer crianças de Portugal com o objetivo de atrair outras crianças, principalmente as indígenas a aderirem aos ensinamentos jesuítas. (SAVIANI, 2013)

Após setenta anos as escolas de instrução elementar já estavam instaladas em cinco localidades, tais como Porto Seguro e Ilhéus, na Bahia; em São Vicente e São Paulo de Piratininga, em São Paulo, além de outra no Estado do Espírito Santo. Neste estado, surgem dúvidas sobre qual a cidade exata que fora instalada a escola.

Também, três colégios compunham os feitos jesuíticos, sendo um no Rio de Janeiro, outro em Pernambuco e mais um na Bahia sede do governo-geral, em 1550; após 1553, instalaram-se os cursos de Humanidades; em 1572, os cursos de Arte e Teologia. “No ano de 1589, as matrículas no colégio da Bahia chegavam a duzentos e dezesseis, em todos os cursos”. Cunha (2007b, p. 32) apresenta o Quadro 01, a seguir² como demonstrativo desta assertiva:

Quadro 01 – Estudantes matriculados no Colégio da Bahia (1589)

Cursos	Número de Estudantes		Total
	“de casa”	“externos”	
Elementar			120
Humanidades	2	55	57
Artes	8	16	24
Teologia	4	11	15
Total			216

Fonte: Leite (1938-1949, t. I, p. 81-82 apud CUNHA, 2007b, p. 32).

Posteriormente, foi por Inácio de Loiola (apud SAVIANI, 2013, p. 54), regulamentada pelo Instituto da *Ratio Studiorum* “[...] a segunda etapa (1599-1759), que é marcada pela organização e consolidação da educação jesuítica”. A *Ratio Studiorum* era um conjunto de regras lançado para regulamentar o método de ensino nos colégios jesuíticos. Em 1599, quando difundido, não somente deu lastro à educação jesuítica, como ganhou *status* de norma para toda a Companhia de Jesus. Desta forma, “[...] *Ratio Studiorum* remonta às Constituições da Companhia de Jesus elaboradas por seu fundador, Inácio de Loiola [...]”. (SAVIANI, 2013, p. 54). Esse instituto apresentava métodos didáticos que tinham como objetivo maior os cursos de humanidades e, subsequentemente, filosofia e teologia. Os que se desempenhavam melhor e desenvolviam aptidões para profissões autônomas, eram encaminhados para estudar na Europa, sendo a Universidade de Coimbra, em Portugal, a que se destacava nas formações jurídicas e teológicas. A França tinha maior preferência pelos interessados na área médica. (SAVIANI, 2013)

² Supondo que todos os estudantes do curso elementar fossem “de fora” haveria apenas 06% de alunos “de casa”. Os estudantes “de casa” eram aqueles que se preparavam para o sacerdócio, já os “externos” poderia ocorrer que houvesse membros de outras ordens religiosas. (CUNHA, 2007, p. 32)

O ensino jesuítico era oferecido em duas modalidades. A primeira tratava de escolas e colégios que acolhiam desamparados lusitanos e descendentes dos nobres da colônia; estes, tão logo obtivessem as instruções fornecidas no Brasil, eram enviados à metrópole onde concluíam sua formação. Outra modalidade educativa desenvolvida pelos jesuítas tinha por escopo o amparo dos silvícolas, frente aos bandeirantes que os queriam capturados para destiná-los à escravidão; a missão jesuítica, além de tutelá-los, educava-os pelo catecismo nas reduções.

Dentre as reduções a que mais se destacou foi a de São Miguel Arcanjo, no Rio Grande do Sul. A finalidade primordial desses aldeamentos era difundir, por meio dos jesuítas, os ideais cristãos da igreja católica. Estas reduções chegaram a abrigar, aproximadamente em 1630, em torno de setenta mil silvícolas, nas mais de vinte reduções instaladas pelos jesuítas. Essa sistemática de doutrinação e pregação era importante para os padres por conta da facilidade de exercerem o seu trabalho em lugares já conhecidos por eles, pois se assim não fosse, as tribos nômades ficariam sem catequização e ensinamentos e, a continuidade da educação e civilização lusa poderia não ter êxito.

Os jesuítas atuavam na busca da profissionalização de seus discípulos. Tão logo essa etapa fosse vencida, advinha a fase posterior de ensino básico, organizada em turmas que aprendiam a contar, a ler, a escrever e a rezar em latim. Os ensinamentos eram diferenciados principalmente com as crianças que, após serem instruídas, levavam o conhecimento adquirido a seus pares, em forma de canto, na própria língua de sua tribo. A música era a técnica primeira aplicada aos índios, devido à obtenção de reciprocidade, mormente quando eram utilizados instrumentos e língua nativos que expressavam o Deus cristão. (CUNHA, 2007b). Os padres jesuítas pregavam seus preceitos aos índios por meio da dança, da música, do teatro aos poucos, além de convidá-los a participarem das datas festivas do catolicismo, transmitiam paulatinamente os rituais e práticas cristãs nos costumes indígenas.

Sinteticamente, encontra-se em Saviani (2013, p. 26-27) o que acima foi exposto: “[...] o início da educação brasileira é marcado, principalmente, pela colonização, enquanto exploração da terra, aculturação, enquanto submissão forçada dos índios à cultura europeia e catequização dos índios na fé cristã”. De meados do século XVIII em diante, ocorreram alterações no que tange à política, à economia e à cultura em Portugal e, como não poderia ser diferente, seus efeitos atingiram o Brasil.

Em 1759, Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, primeiro ministro de Portugal³, expulsou das colônias lusitanas os padres jesuítas. Os jesuítas possuíam nesta época, vinte e cinco residências, trinta e seis missões e dezessete seminários⁴. Em remate, “A terceira etapa (1759-1808) corresponde à fase pombalina, que inaugura o segundo período da história das ideias pedagógicas no Brasil”. (SAVIANI, 2013, p. 31). Pode-se dizer que as reformas pombalinas destacavam-se pela questão mais da qualidade do ensino que a quantidade, pois visavam a criar escolas que servissem às finalidades do império português, apartando-se da ideia de educação religiosa da igreja católica.

No dizer de Cunha (2007b, p. 38), “[...] foi nesse período que a Companhia de Jesus – principal responsável pelo ensino secundário e superior na Metrópole e na Colônia – foi expulsa do Império português”; essa expulsão provocou muitas mudanças no cenário escolar. Assim, o banimento dos jesuítas não foi correspondente “[...] à hegemonia de alguma outra ordem religiosa que viesse a repetir-lhes as práticas, mas, sobretudo, deu lugar a novos currículos, novos métodos de ensino, nova estrutura da educação escolar”, (CUNHA, 2007b, p. 38).

Quanto às ordenações religiosas e educacionais, no período Colonial brasileiro, merece relato a questão da vinda dos franciscanos que, desde a chegada de Cabral, em 1500, iniciaram a pregação religiosa ao celebrarem a primeira missa na “Nova Terra”. Embora, tão logo realizados os primeiros cultos religiosos, retornaram à origem. No entanto, novos franciscanos, após uma ou duas décadas, desembarcaram no Brasil. Alguns deles se instalaram em Porto Seguro, na Bahia, onde parte deles fora hostilizada (SAVIANI, 2013) e teve a vida ceifada. Outro grupo de franciscanos teve êxito na tarefa pregatória, a exemplo, os espanhóis que se instalaram na região sul do país e desenvolveram um regime de internato, pregavam além do catolicismo outras habilidades concernentes à lavratura dos campos. Outros franciscanos desembarcaram no Brasil, no Estado de Pernambuco e na cidade de Olinda, fundaram a primeira Custódia do Brasil, atrelada ao Convento de Nossa Senhora das Neves de Olinda. “Frei Melquior exerceu o cargo de custódio durante nove anos. Neste período fundou cinco conventos” (FRANCISCANOS, 2016).

³ Em 1759, Sebastião José de Carvalho e Melo, já ministro do reino, foi feito conde de Oeiras e, em 1769, Marquês de Pombal. (CUNHA, 2007b, p. 40).

⁴ Os Estatutos do Seminário deixavam claro serem seus destinatários crianças pobres ou órfãs da Diocese de Pernambuco. (CUNHA, 2007b, p. 58).

Na fonte de pesquisa (SAVIANI, 2013) pode-se saber que os cinco conventos foram: em 1585, o Convento de Nossa Senhora das Neves, em Olinda, como já aludido; em 1587 e em 1588, os Conventos de Santo Antônio, em Iguaçu, o Convento de São Francisco, na Bahia; em 1589, o Convento de Santo Antônio, na Paraíba; em 1591, o Convento de São Francisco, em Vitória, no Espírito Santo.

“Os frades franciscanos criaram [...] um curso superior no Convento de Santo Antônio no Rio de Janeiro [...], na realidade uma faculdade, organizada conforme a Universidade de Coimbra, já nos moldes da reforma pombalina”. (CUNHA, 2007b, p. 54).

Os objetivos almejados pelos franciscanos no Brasil eram vários, como pode ser notado na menção seguinte:

A expansão dos franciscanos em terras brasileiras obedecia a várias finalidades. O Ministro Geral desejava a sua Ordem radicada no Brasil e reforçada pelos filhos da terra. O governador colonial queria ocupar os Frades Menores na catequese e pacificação dos silvícolas; os colonos procuravam-nos para assistência espiritual e celebração solene das festas religiosas. (FRANCISCANOS, 2016).

Cumprir registrar que a ordem Beneditina também desembarcou no Brasil, mas somente nos idos de 1600 em diante. Os Beneditinos instalaram-se no Estado da Bahia, onde construíram um mosteiro na cidade de Salvador. Também o fizeram em Pernambuco, Rio de Janeiro, Paraíba e São Paulo. O desígnio dos beneditinos não era disseminar a educação, porém, ocorreu que, em sendo povoado ao redor dos mosteiros, surgiu a necessidade da instrução acadêmica, instrução esta realizada nos Colégios de São Bento.

Há relato de outras ordens religiosas, que se assentaram no Brasil, como as Carmelitas, mas não apresentam relevância nas doutrinas ou documentos no que se refere à educação.

Diferentemente disso, os jesuítas gozavam de respeito e prestígio, em relação ao reinado português, bem como das autoridades brasileiras. Saviani (2013, p. 41) afirma que “Os jesuítas tinham o apoio da Coroa portuguesa e das autoridades coloniais, vindo a exercer o monopólio da educação nos dois séculos da colonização”.

Vale mencionar que os jesuítas formaram, após 1614, um membro fiel dessa ordem, que chegou ao Brasil com seis anos de idade, o Padre Antônio Vieira. Exímio escritor e orador, até hoje é prestigiado por sua principal obra, “Os Sermões” que, por

conta da sua riqueza cultural, é indicada em muitos cursos de formação superior, inclusive nas faculdades de direito.

Numa de suas cartas ao Rei de Portugal, o Padre Vieira postulou favorecimento aos judeus no reino, pois “esse seria um meio de fazer crescer o comércio e a indústria em Portugal ao mesmo tempo em que se diminuiriam essas atividades nos países rivais, onde os judeus estavam sendo perseguidos” (CUNHA, 2007b, p. 47). Este autor leciona que a escrita de Vieira foi considerada escandalosa, devido a serem atribuídos aos judeus pecados graves como a usura e o enriquecimento.

Consoante ao período colonial, notou-se que grande parte do ensino difundido foi relativo aos cursos de filosofia e teologia, principalmente entre os séculos XVI a XVIII, que serviram ao propósito de manter a Colônia a serviço de Portugal. Para Cunha (2007b, p. 21), este feito “[...] só pode ser entendido como atividade de um aparelho educacional posto a serviço da exploração da Colônia pela Metrópole”.

Em suma, a educação no período colonial limitou-se a uns poucos colégios em diferentes regiões da colônia com a predominância da influência jesuítica, alcançando uma quantidade ínfima de crianças e jovens. A educação superior, ainda mais restrita, garantia as posições de prestígio da elite colonial formada por grandes proprietários rurais, grandes comerciantes e membros da burocracia governamental. Dos poucos colégios religiosos saíam os que se destinavam a completar seus estudos superiores na Europa, sobretudo na Universidade de Coimbra, que até meados do século XVIII permanecera sob o domínio jesuítico, tendo como orientação a *Ratio studiorum* de base medieval.

3.3 Período imperial

Com a mudança da sede metropolitana para o Brasil e a instalação da família Real em 1808 no Rio de Janeiro, o ensino superior no país deixado pelo Brasil Colônia teve que “[...] se modificar [...] se fundar todo um grau de ensino completamente distinto do anterior” (CUNHA, 2007b, p. 63), por conta da necessidade de se promover um ensino superior nos moldes da nova situação política que se iniciava. Desta forma, foram desenvolvidos novos cursos com o objetivo de formar profissionais que desempenhassem papéis na burocracia da administração estatal, ampliada com a transferência da corte para o Brasil. Estes profissionais, inicialmente formados nas academias militares e da marinha, passaram a ser formados em cursos criados logo

após a transferência da corte; eram cursos destinados a formar “[...] especialistas na produção de bens simbólicos; como subproduto, formar profissionais liberais” (CUNHA, 2007b, p. 63). Eram eles médicos, cirurgiões, algebristas, engenheiros. Outros profissionais, aos poucos, foram sendo formados, independentemente de exercerem funções burocráticas para o Estado, como os agrônomos, químicos, desenhistas técnicos, economistas e arquitetos. Esses profissionais acima elencados, que não prestassem serviços exclusivamente à burocracia do Império, tinham a possibilidade de prestar serviços autônomos a qualquer pessoa que os procurasse. Os profissionais do direito somente foram formados no Brasil após a independência, com a criação dos cursos de Direito. Assim, os que atuavam nesta área até então, eram formados no exterior. Estes profissionais completavam “[...] esse elenco pela formação dos especialistas nas atividades mais vantajosas da burocracia do Estado, os da legislação (elaboração e interpretação), da diplomacia e da administração” (CUNHA, 2007b, p. 64).

O ensino, em regra, era dividido em duas esferas. A esfera nacional que cuidava dos estabelecimentos criados, por lei, pela assembleia geral e; a esfera provincial, responsável pelo ensino criado pelas assembleias das províncias. Segundo Cunha (2007b, p. 80), “[...] na prática houve uma correspondência entre essas esferas de competência e os graus de ensino. A esfera nacional abrangia as escolas que ministravam o ensino primário e secundário” na capital, Rio de Janeiro, e o ensino superior em todo o Brasil. No tocante à esfera provincial, estavam sob sua responsabilidade o ensino primário e secundário.

Para o ensino primário, não havia a mesma atenção daquela destinada ao ensino superior. Diferentemente disso, era objeto de certo desprezo, pois o modo “[...] com que o ensino primário era tratado e a falta de visão na busca de soluções para os problemas educacionais permitem entender a adoção por tanto tempo do método lancasteriano nas escolas brasileiras”. (DAN instrução TAS, 2017). Entende-se por método lancasteriano a possibilidade de instrução de um grande número de crianças em um espaço pré-determinado; neste espaço eram colocados em torno de cem alunos, com apenas um professor que escolhia auxiliares entre os alunos que mais se sobressaíam em face dos outros, alunos esses chamados de decuriões. A função da decúria era a transmissão dos ensinamentos pelo auxiliar do professor a outros dez alunos da turma.

Esse método era utilizado na Europa por conta da problemática educacional que se caracterizava pela numerosa demanda popular. Os decuriões, alunos auxiliares, recebiam ainda a denominação de monitores. Os professores tinham como função supervisionar o que era lecionado por seus delegados, somente intervindo nas dificuldades mais relevantes. Na Europa, esse sistema não permaneceu por muito tempo, diferentemente do Brasil, que, mesmo experimentando resultados pouco satisfatórios, manteve esse método por aproximadamente 15 anos, (DANTAS, 2017, n.p.).

O interesse predominante da Coroa era a manufatura; por isso o pouco valor atribuído à questão educacional. Aclara as linhas acima Saviani (2013, p. 116): “Tratava-se de promover um surto manufatureiro na sede do Império tendo como objetivo, ‘ao mesmo tempo, fomentar a produção colonial e desenvolver a metrópole assimilando as vantagens da exploração da colônia’ [...]”.

Somente após a Proclamação da Independência que as ideias educacionais afloraram em debates na Assembleia Constituinte de 1823, quando da declaração de D. Pedro I, nos seguintes termos: “Tenho promovido os estudos públicos quanto é possível, porém, necessita-se para isto de uma legislação particular.” (COSTA, 2017, n.p.). Conclui sua declaração com um apelo à Assembleia: “Todas estas coisas (do ensino) devem merecer-vos suma consideração.” (COSTA, 2017, n.p.).

Durante todo o Período Imperial vigorou a Constituição que foi outorgada em 11 de dezembro 1823 e publicada em março de 1824 (BRASIL, 1823). Por isso, embora muitos livros façam alusão à Constituição Imperial como Constituição de 1823, o mais adequado é mencioná-la como Constituição de 1824, momento em que efetivamente passou a vigorar.

Esta Constituição dispunha no capítulo que tratava das garantias, direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros em seu artigo 179, que a instrução primária e gratuita deveria ser oferecida a todos os cidadãos, e que a ciências e seus elementos, bem como as belas artes e letras deveriam ser ministradas nos colégios e universidades do Império, conforme se depreende nos incisos a seguir mencionados do artigo 179 da Carta Imperial:

“XXXII – A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.
XXXIII – Collegios e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes” (BRASIL, 1923).

Neste sentido, Haidar (1972, p. 163 apud CUNHA, 2007b, p. 81) lembra que “[...] a Constituição de 1824 dizia ser livre a educação”, no entanto, a exemplo do comércio e da indústria, não deveria apresentar oposição “aos costumes públicos, à segurança e saúde dos cidadãos”.

Sobre as ideias pedagógicas e o problema da instrução pública no Brasil, Saviani (2013, p. 124) salienta que, em 1826, houve discussão parlamentar a respeito. Nesta discussão, sobressaíram-se os projetos alinhavados por José Cardoso Pereira de Mello e Antonio Ferreira França, que objetivavam organizar o ensino em quatro graus distintos, sendo o primeiro grau, relativo aos conhecimentos básicos (as “pedagogias”); o segundo, aos liceus; o terceiro, aos ginásios e, por fim, o quarto grau, em academias.

Embora todo esse aparato jurídico dispusesse sobre educação, houve maior atenção na criação de Escolas de Primeiras Letras por todo território nacional e a criação de Escolas para Meninas.

Predominante no período pombalino do Império, a partir da segunda metade do século XVIII, eram ensinadas as Aulas Régias, as quais eram constituídas por ensinamentos particulares, em que o aprendiz deveria ir até a casa de um professor para assistir às aulas.

As Disciplinas estudadas e tidas como bases para entrar numa universidade eram: Latim, Comércio, Geometria, Francês, Retórica, Filosofia. O sistema das aulas régias extinguiu em 1857 porque não tratavam de todas as disciplinas necessárias para entrar na universidade e a dificuldade de locomoção da casa de um professor para outro. (DANTAS, 2017, n.p.)

A partir de 1835, surgiram os Liceus Provincianos: o Ateneu do Rio Grande do Norte; os Liceus da Bahia e da Paraíba, no ano seguinte; e em 1837, o Liceu do Rio de Janeiro. Estes liceus agrupavam os estudantes num único lugar, “[...] constituindo-se assim os primeiros currículos seriados (organização dos estudos públicos), mas com preocupação predominante de fornecer as disciplinas exigidas nos exames preparatórios para o ensino superior” (DANTAS, 2017).

Segundo Haidar (1972, p. 22): “Surgem, então, os primeiros liceus provinciais, graças à reunião de cadeiras avulsas existentes nas capitais das províncias”.

O Decreto de 02 de Dezembro de 1837, converteu o Seminário de São Joaquim em “collegio de instrucção secundaria”, com a denominação de “Collegio de Pedro II”.

O Regente interino, da época, em nome do Imperador Dom Pedro II decretou:

“Art. 1.º O Seminário do S. Joaquim he convertido em collegio de instrucção secundaria.

Art. 2.º Este collegio he denominado - Collegio de Pedro II”.

Passaram a ser lecionadas as matérias mais apropriadas a uma instrução reclamada pela época, tais como as línguas latina, grega, francesa e inglesa; retórica, bem como geografia, história, filosofia, zoologia, mineralogia, botânica, química, física, aritmética, álgebra, geometria e astronomia.

As mais relevantes disposições atinentes à educação seguem como foram escritas na época:

Art. 4.º Para o regimen e intrucção neste collegio haverão os seguintes empregados:

Art. 5.º Poderão ser chamados para terem exercicio neste Collegio os Professores publicos desta Côrte, de latim, grego, francez, inglez, philosophia racional e moral, e rhetorica.

[...]

Art. 7.º Serão admittidos alumnos internos e externos.

[...]

Art. 9.º Será pago pelos alumnos, tanto internos como externos, o honorario que a titulo de ensino, fôr fixado pelo Governo. (Decreto 02 de Dezembro de 1837).

Cabe mencionar que no período imperial, a elite e os membros da Coroa careciam de uma educação mais acurada e diferenciada daquela oferecida para a coletividade, razão principal das reformas aqui apontadas.

Mais importante que a restauração do Seminário de São Joaquim, no dizer de Saviani (2013, p. 131), foi que “[...] a legislação do município da Corte teve para as províncias, o Regulamento de 1854, que explicitamente buscava alcançar a instrução pública provincial”.

O Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854 (BRASIL, 1854), que aprovou esse regulamento, enquadrava a reforma do ensino primário e secundário do município da Corte, com a rubrica de sua “Majestade o Imperador” em forma de “ensino primario e secundario do Municipio da Côrte”, assinado por Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, Ministro e Secretario d'Estado dos Negocios do Imperio, com ordem expressa que assinassem o documento e, entendido, fosse executado na forma decretada.

O referido Colégio Dom Pedro II tinha padrão de ensino secundário e representava vanguarda, no que tange à competência para habilitar seus alunos às exigências, reclamadas ao ingresso nos cursos superiores.

Interessante comentar que, o aluno com a conclusão do curso no Colégio Pedro II recebia o título de Bacharel em Letras e estava livre dos exames exigidos para o ingresso nos estudos superiores.

Contudo, à educação das meninas, entende-se que não fora despendida a atenção suficiente, no período aqui estudado, visto que a instrução a elas destinada era limitada às primeiras letras, manufaturas, tarefas do lar e um pouco de música e outro tanto de dança. Somente no decorrer do século XIX é que esta visão foi alterada, pois, alguns estabelecimentos particulares direcionavam-se ao ensino das meninas. Ainda assim, num sistema bastante precário, as aulas eram ministradas “[...] nas casas de suas fundadoras e acolhiam limitado número de alunas a quem ofereciam conhecimentos imprescindíveis a uma dama. Em geral, esses colégios de meninas eram organizados por senhoras estrangeiras” (DANTAS, 2017, n.p.)

Noutro sentido, característica do regulamento de 17 de fevereiro de 1854 era o princípio da obrigatoriedade do ensino, inclusive prevendo multa de vinte a cem mil reis aos responsáveis pelas crianças que contassem com mais de sete anos e estivessem sem o ensino elementar, podendo as multas ser majoradas em caso de reincidência.

Apesar de a legislação de 1854 ter sido criada como programa de incentivo à educação, à época, mostrou “[...] pouca efetividade prática, tendo o Barão de Mamoré considerado, em 1886, que o programa nele estabelecido nunca fora cumprido” (SAVIANI, 2013, p. 134). O autor descreve que houve dispositivos na legislação, como lançar professores adjuntos para atuar nas Escolas Normais, que não vigoraram.

Conquanto tenha havido esforço, as Escolas Normais foram criadas de forma incongruente. Couto Ferraz, em 1849, fechou uma das principais delas, ou seja, a Escola Normal de Niterói, sendo esta reaberta somente uma década depois.

Em relação às Escolas Normais, deve ser destacada a teoria de Cunha (2007b), em artigo atualizado deste autor (2017, p. 10), com o título de “A Educação Brasileira na Primeira Onda Laica: do Império à República”, que destaca: “Em 05 de junho de 1881, Inglês de Sousa criou na capital sergipana a Escola Normal, destinada a formar professores de ambos os sexos para o magistério primário”. Consciente dos obstáculos na capacitação dos professores em curto prazo para prover todo o aparelho educacional, “o regulamento da Escola Normal determinou que os diplomados em Direito e em Ciências, bem como os clérigos das ordens religiosas,

poderiam ser equiparados aos normalistas”, mas deveriam receber aprovação “em exames de Pedagogia e de Metodologia na própria Escola Normal”.

Vale acrescentar o que diz Saviani (2013, p. 135) sobre as reflexões de Liberato Barroso reunidas no livro “A instrução pública no Brasil”, publicado em 1867. Saviani comenta que essa obra fora pioneira em alusão à fase final do império, visto que essa época foi fecunda em “[...] propostas e projetos voltados para solucionar de forma unificada, o problema da educação nacional, ainda que tais projetos não tenham obtido êxito prático”.

Em 19 de abril de 1879, Carlos Leôncio de Carvalho, promoveu melhoras no ensino no período imperial, quer no nível primário, quer no secundário, incluindo ainda o nível superior, por meio do decreto de sua lavra de número 7.247/1879 (BRASIL, 1879). Os termos desse decreto iniciam-se assim:

Hei por bem que os regulamentos da Instrucção primaria e secundaria do município da Côrte, os dos exames de preparatorios nas provincias, e os estatutos das Faculdades de Direito e de Medicina e da Escola Polytechnica se observem de accôrdo com as seguintes disposições, das quaes não serão executadas antes de approvação do Poder Legislativo as que trouxerem augmento de despesa ou dependerem de autorização do mesmo Poder. (BRASIL, 1879).

Poder-se-á também, comentar que outras iniciativas relevantes no campo da educação ocorreram no final do império, a exemplo, propostas para a reorganização do ensino, em 1869, por Paulino de Souza. Proposta de igual teor em 1871, apresentada por João Alfredo; do Colégio Progresso em 1878; reforma na educação realizada por Leôncio de Carvalho, em 1879. Este, no dizer de Machado (2002 apud SAVIANI, 2013, p. 164), “[...] ensejou o famoso parecer-projeto de Rui Barbosa, elaborado em 1882, uma obra monumental abrangendo todos os aspectos da educação, do jardim de infância ao ensino superior”. Dentre o parecer-projeto de Rui Barbosa, destacou-se uma tese que fora denominada de “Transplante Cultural”, na qual mencionava que o conhecimento a ser ofertado no Brasil deveria ser buscado em outros países. Entendia que não era nenhum demérito fazê-lo, seguindo o exemplo dos Estados Unidos e da Alemanha. Entendia também que o povo só seria culturalmente desenvolvido, quando importasse aquilo que não fosse oferecido em seu país. Rui Barbosa fora tido como realista, outras vezes como idealista; suas teses e interpretações intencionavam alavancar uma força motriz que desenvolvesse e libertasse o país de um estado de inanição educacional.

No sentido de outros fatos do período aqui considerado, houve ainda criação do curso noturno para as meninas, ministrado no Externato do Colégio Pedro II; incentivou-se a formação pedagógica para as mulheres que tinham vocação para o magistério; fundou-se o Colégio Piracicabano, em 1881 e, por fim, a Escola Americana de frequência mista, em 1887. (SAVIANI, 2013),

De acordo com Cunha (2007b, p. 127), “[...] o Império brasileiro nasceu numa situação de **dependência divergente**. A Inglaterra foi o polo dominante em termos de política e economia e a França, em termos culturais”. (grifo do autor). Em se tratando de termos culturais, com a expulsão do território francês, no início de 1900, de congregações religiosas voltadas ao ensino, o Barão do Rio Branco, que ocupava o cargo de Ministro das Relações Exteriores, empenhou-se em conciliar as necessidades dos educadores religiosos expulsos da França com o interesse de proporcionar boa educação às mulheres das classes dominantes brasileiras, assim trazendo-os para o Brasil.

No que diz respeito aos níveis superiores de educação, no período imperial houve predominância dos cursos de direito, sendo quase compulsória aos filhos da nobreza a titulação e formação em ciências jurídicas, como modo de manutenção do *status* social. De modo que, a maioria dos formados nesta cátedra seguiam as carreiras políticas e profissões de notoriedade social. Após a segunda metade do século, era maior o número de estudantes de direito, em detrimento dos que almejavam a medicina e os que objetivavam os cursos farmacêuticos.

Embora todo aparato descrito neste tópico comprove a busca de uma educação melhor, ainda assim, acredita-se que a questão em voga continuou com dificuldades e precariedades, devido ao pouco interesse efetivamente direcionado à instrução primária e à pequena possibilidade de acesso, excetuando a nobreza e a Coroa. Quanto à instrução secundária e ao ensino superior, o acesso era mais restrito ainda e direcionado aos interesses da Corte e da aristocracia rural.

Abaixo, nos Quadros 02 a 07, seguem os demonstrativos da matrícula e conclusão nos cursos e de nível superior no final do período imperial no Brasil.

Quadro 02 – Números de alunos matriculados e de concluintes na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, 1878-88

Ano	Matriculados nos Cursos de				Concluintes dos cursos de			
	Medicina	Farmácia	Obstetrícia	Odontologia	Medicina	Farmácia	Obstetrícia	Odontologia
1878	497	104	-	-	67	20	-	7
1879	587	131	-	-	91	19	1	-
1880	626	140	-	-	66	39	-	-
1881	911	168	-	-	61	35	-	-
1882	1.012	177	1	-	78	25	-	-
1883	1.145	205	-	-	101	31	-	-
1884	862	172	-	-	106	40	-	-
1885	529	128	-	6	81	30	-	...
1886	783	217	2	58	98	25	-	...
1887	560	162	2	27	126	26	2	12
1888	437	127	-	26	77	52	-	8

Fonte: Relatórios dos Ministros do Império, anos de 1879 a 1889. (CUNHA, 2007b, p. 128).

Quadro 03 – Número de alunos matriculados e de concluintes na Faculdade de Medicina da Bahia, 1878-88

Ano	Matriculados nos cursos de			Concluintes nos cursos de		
	Medicina	Farmácia	Odontologia	Medicina	Farmácia	Odontologia
1878	407	82	-	40	15	-
1879	411	78	-	53	14	-
1880	433	82	-	67	20	-
1881	433	71	-	42	9	-
1882	428	59	-	63	18	-
1883	383	49	-	59	12	-
1884	390	73	-	36	6	-
1885	777	133	-	106	31	-
1886	...	...	-	105	28	-
1887	400*	36*	-	108	44	-
1888	398*	51*	2*	81	42	-

Fonte: Relatórios dos Ministros do Império, anos de 1879 a 1889. (CUNHA, 2007b, p. 129).

* Os números referem-se aos alunos que frequentavam e não aos matriculados.

Quadro 04 – Número de alunos matriculados e de concluintes na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, 1878-88

Ano	Matriculados	Concluintes
1878	317	49
1879	264	61
1880	223	82
1881	221	45
1882	...	17
1883	281	5
1884	208	40
1885	209	19
1886	145	15
1887	161	29
1888	181	47

Fonte: Relatórios dos Ministros do Império, anos de 1879 a 1889. (CUNHA, 2007b, p. 130).

Nota: Nos anos de 1885, 1886 e 1887 foram expedidos, também, certificados de conclusão do curso de Agrimensura, a 20, 19 e 21 alunos, respectivamente.

Quadro 05 – Número de alunos matriculados e de concluintes na Escola de Minas de Ouro Preto, 1878-88

Ano	Matriculados		Concluintes
	Curso Geral	Curso Superior	
1878	-	8	3
1879	-	4	2
1880	-	...	3
1881	-	9	4
1882	-	14	5
1883	-	15	-
1884	-	12	3
1885	16	8	...
1886	40	11	...
1887	79	10	4
1888	48	11	3

Fontes: Relatórios dos Ministros do Império, anos de 1879 a 1889. (CUNHA, 2007b, p. 128).

Nota: Até 1884 a escola tinha um único curso; de 1885 em diante, passou a ter um curso geral e um curso superior, ambos de 3 anos de duração, o primeiro propedêutico ao segundo.

Quadro 06 – Número de alunos matriculados e de concluintes na Faculdade de Direito de São Paulo, 1878-88

Ano	Matriculados	Concluintes
1878	296	31
1879	385	46
1880	460	5
1881	547	81
1882	627	...
1883	634	91
1884	535	102
1885	510	...
1886	513	92
1887	444	67
1888	473	60

Fontes: Relatórios dos Ministros do Império, anos de 1879 a 1889. (CUNHA, 2007b, p. 131).

Quadro 07 – Número de alunos matriculados e de concluintes na Faculdade de Direito de Recife, 1878-88

Ano	Matriculados	Concluintes
1878	380	36
1879	466	50
1880	...	...
1881	546	65
1882	637	4
1883	756	121
1884	695	...
1885	932	...
1886	956	...
1887	858	106
1888	887	...

Fontes: Relatórios dos Ministros do Império, anos de 1879 a 1889. (CUNHA, 2007b, p. 131).

Esta breve retomada histórica da educação no Brasil Imperial, nos seus diferentes níveis e modalidades indica que foram grandes as mudanças alcançadas neste campo: de simples “aulas régias” dadas por professores isoladamente e em diferentes locais, sem articulação entre si, evolui-se para instituições organizadas, em edifícios construídos para este fim específico, com uma estrutura de disciplinas previamente definidas e professores especializados. Não obstante, estes avanços não

eliminaram o caráter essencial da educação neste período, destinada a acolher uns poucos membros da elite social do país. Este fato é particularmente marcante no que se refere à educação superior, constituída neste período de nossa história, para atender às necessidades não da sociedade como um todo, mas sim do Estado monárquico e de sua burocracia herdada dos tempos coloniais, era, portanto, altamente elitista. A independência e o Império não foram capazes de gerar um tipo de sociedade que seguisse as trilhas da modernidade democrática, tal como se construía na Europa de então. O baixíssimo número dos matriculados e formados na educação superior nos finais do Império são indicações cabais deste fato: a educação em geral e nela em especial a educação superior como privilégio.

A República abriria caminhos diferentes? É o que se verá a seguir.

3.4 Primeira República

Estabelecida a República como forma de governo em 1889, tornou-se conhecida no seu primeiro período (que vai até 1930) como “República Oligárquica ou Primeira República”. (CUNHA, 2007b, p. 133).

Imperioso destacar que em 1890, Benjamin Constant decretou a primeira reforma dos ensinos primário e secundário. No entanto, sua iniciativa que, além da melhora educacional, buscava articular os estudos literários e científicos, não fora apoiada pelos positivistas, sobretudo os militares, detentores do poder nos inícios da República recém-inaugurada no país (SAVIANI, 2013).

O próprio Rui Barbosa, embora tenha demonstrado grande interesse pela educação, como já aludido anteriormente quando ocupou o Ministério da Fazenda na República, demonstrando ser um verdadeiro paladino das mudanças necessárias ao Brasil. Ao discutir sobre os anseios e proposições de Benjamin Constant, apresentou a seguinte justificativa, encontrada em texto escrito por Machado (1999, p. 14), sob o título, “O Papel da Educação na Sociedade Moderna”:

Ao justificar os gastos com a instrução pública, [Rui Barbosa] destacou o grande valor de Benjamin Constant, ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, e não a importância da educação; destacou também a dificuldade em não destinar verbas ao seu ministério, pois se assim procedesse esse ministro poderia abandonar a República; ele era para o governo provisório uma das forças essenciais. Enalteceu o ministro, mas não teceu muitas loas à causa que ele defendia.

Já no Império, Rui Barbosa difundiu a necessidade da instrução pública para melhorar e modernizar o país. Ele incentivou a criação de um sistema nacional de ensino gratuito, compulsório e desvinculado da igreja católica, que deveria abranger, desde o jardim da infância até a universidade. Rui Barbosa baseou suas propostas em estudos realizados em outros países, como Inglaterra, Estados Unidos, França, Suíça, Alemanha, Austrália e outros, fundamentando suas assertivas na comparação dos resultados entre os países estudados e o ensino brasileiro. Aos olhos dele, “[...] eram deploráveis as condições que existiam no país, fosse em qualidade, em seu espírito ou seus instrumentos” (MACHADO, 1999, p. 04).

Segundo Cunha (2007b, p. 138), a Proclamação da República fora “[...] um golpe de Estado, no desfecho de uma conspiração que reuniu liberais, como Rui Barbosa, positivistas, como o coronel Benjamin Constant e monarquistas ressentidos, como Marechal Deodoro da Fonseca”.

Em se tratando de Rui Barbosa seus anseios eram os mesmos necessários hodiernamente, quais sejam, o dever do Estado, da sociedade e da família em preparar a pessoa para a vida em sociedade, visando não só ao bem pessoal, mas também atendendo às necessidades de toda coletividade; enfim, formar o ser humano como cidadão de modo a transformar e fazer, contribuir para a evolução do país a melhores patamares, uma vez que o homem, à medida que se desenvolve pela educação, torna-se melhor preparado para a vida em sociedade, podendo assim, participar da vida pública do país. Como cidadão instruído, seu entendimento das necessidades públicas e políticas são essenciais ao exercício da verdadeira democracia. Entendia o mencionado jurista, que até mesmo para votar, o eleitor deveria ter instrução e ser alfabetizado; eleitores educados em busca da liberdade, sendo certo que a escola deveria oferecer as condições necessárias para tanto. Encontra-se no texto de Machado (1999, p. 10) o fundamento do que acima foi discorrido:

Apenas solidificados nos homens esses sentimentos, estaria garantida a sociedade de classe e com ela a democracia. Com vistas à formação do cidadão, Rui Barbosa destacou que o ensino da moral deveria estar em primeiro lugar, devido à grande importância que assumia socialmente. Ela era a casa mais ampla que envolvia todo o conteúdo escolar. Era do ensino da moral que dependia a influência melhoradora, prosperadora, civilizadora da instrução popular. Para o povo se instruir não significava, simplesmente, acumular conhecimento, mas cultivar as faculdades que permitiriam viver bem em sociedade.

Por outro lado, com a promulgação da primeira Constituição Republicana de 1891 (BRASIL, 1891), foram consignadas nessa Magna Carta matérias relevantes como: as Províncias transformadas em Estados; a laicidade do Estado, dentre outros aspectos. A citada Carta de 1891 determinava a descentralização do ensino, uma vez que cabia à União legislar sobre o ensino superior na Capital da República, atribuindo aos Estados a manutenção de todo o sistema escolar de sua circunscrição (BRASIL, 1891).

Durante a Primeira República surgiram as Escolas Livres, assim denominadas, por não dependerem do Estado, ou seja, eram mantidas pela iniciativa privada. Ao comentar sobre a crise hegemônica⁵ na segunda metade dos idos de 1920, percebe-se no lecionado de Cunha (2007b, p. 133) que, naquela ocasião surgiram as aludidas Escolas Livres:

[...] tanto o desenvolvimento de mecanismos coercitivos no campo educacional, como reforma Rocha Vaz, de 1925, no Governo Artur Bernardes, numa espécie de 'ensaio geral' da política educacional do Estado Novo, quanto o esboço de uma política educacional preventiva, com um ou outro traço liberal, como a implícita no 'inquérito' de Fernando de Azevedo, 1926. Foi durante esse período que surgiram as escolas livres, isto é não dependentes do Estado, empreendidas por particulares.

O surgimento das Escolas Livres que não dependiam do Estado uma vez que era de iniciativa privada, contribuiu para o acesso do aluno ao ensino superior, devido à grande expansão dessa modalidade particular de ensino que aproveitou as condições do mercado que necessitava de profissionais melhor qualificados. Essa situação ampliou o ingresso dos interessados ao ensino superior, na época. Na década de 1920, surgiram “[...] os primeiros estabelecimentos de ensino superior no Brasil com o nome de universidade, sendo a do Rio de Janeiro (1920) e a de Minas Gerais (1927)” (CUNHA, 2007b, p. 134) as que subsistiram. Outros estabelecimentos também surgiram na época, no entanto, não permaneceram.

Em síntese, a Educação Brasileira na República (1889-1930), de acordo com o estudo de Barone (2016), é marcada, desde o início, por três características:

⁵ Latifundiários, principalmente cafeicultores, burgueses industriais, em face de operários organizados e movimentos insurrecionais de militares com apoio de setores da classe média. (CUNHA, 2007b, p. 133).

- i) a tendência de se querer modificar a realidade através da implantação de reformas, de leis – a de Epiácio Pessoa (1901), a de Rivadávia Corrêa (1911), a de Carlos Maximiliano (1915) e a de Luís Alves/Rocha Vaz (1925), que refletiam a tendência de ora valorizar mais o lado literário, ora o lado científico;
- ii) a inconstância política do governo federal em assumi-la, expressa na oscilação entre centralização x descentralização;
- iii) a preocupação com o analfabetismo.

Outras preocupações atingiram o campo educacional após a Proclamação da República, sendo escopo da Carta Política de 1891 (BRASIL, 1891) que, embora não tivesse sido prodigiosa, no que tange à educação, pode-se dizer que foi um tanto mais promissora que a Constituição do Império. Os dispositivos legais da primeira Constituição Republicana concernentes à educação tiveram certa relevância, destacando alguns aspectos como o já nominado ensino laico, o qual ampliou a possibilidade de uma educação livre de dogmas, conforme pode se observar no artigo 72, § 6º; “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos. (BRASIL, 1891).

O Congresso Nacional fora incumbido da legislação a respeito do ensino. A respeito do superior, o foco principal do presente estudo, o artigo 34, mais especificamente no item 30, rezava: “Legislar sobre a organização municipal do districto federal, bem como sobre a polícia, o ensino superior e os demais serviços que na capital forem reservados para o governo da União” (BRASIL, 1891). Note-se que, nesse artigo, houve uma considerável ampliação das atribuições do governo no que se refere à tutela educacional. Corrobora com esta assertiva o item 35 e seus parágrafos (BRASIL, 1891), que previam “[...] o desenvolvimento das letras, artes e ciência, também criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados e prover a instituição primária e secundária no Distrito Federal”.

Necessário se faz destacar que a primeira Constituição Republicana em seu artigo 70 (BRASIL, 1891), parágrafo 1º, vetava o voto dos analfabetos, situação que se manteve até a Constituição Federal de 05 de outubro de 1988 (BRASIL, 1988).

Pode-se dizer, *a priori*, que o período Republicano no Brasil não apresentou para a educação a ampliação necessária que atendesse a população. Nem mesmo em São Paulo, com a Lei n. 88 (SÃO PAULO, 1892) que reformou de modo geral a instrução pública paulista. No entanto, é de se destacar que, no interior desse Estado, criaram-se estabelecimentos de ensino de sucesso. Como diz Souza (1998, p. 284), “[...] estabelecimentos de ensino tornaram-se, especialmente no interior de São Paulo,

escolas públicas de grande prestígio social”. A mencionada autora relata ainda que, as escolas públicas atendiam uma gama heterogênea da população, como “a classe média, profissionais liberais e pessoas das camadas populares”; eram atendidos também os filhos dos trabalhadores que viviam nas cidades e já estavam engajados no mercado de trabalho. Contudo, eram excluídos “os negros, os pobres e os miseráveis”.

Destaca-se que, na visão de Saviani (2013, p. 165-166), houve uma “involução na reforma do ensino paulista” com advento da “consolidação do domínio da oligarquia cafeeira”, uma vez que esta passa a conduzir o regime republicano por meio da “política dos governadores”. Segue o autor, no sentido de que seria necessário atingir o termo final da “República Velha com a crise dos anos 1920 para retomarem-se as reformas estaduais da instrução pública e recolocar o problema do sistema de ensino que passará a ter um tratamento em âmbito nacional, após a Revolução de 1930” (SAVIANI, 2013, p. 166).

Houve mudanças educacionais nesta época que merecem registro, como o avanço decorrente das ideias escolanovistas, em que seus idealizadores buscavam inovar a pedagogia, livrando-se da forma arcaica de ensino.

Grosso modo, por meio dos profissionais dedicados à educação, ocorreram diversas reformas no Brasil atinentes ao ensino. Segundo Cunha (2007b, p. 196) “[...] os profissionais da educação foram responsáveis por reformas do ensino em diversos estados, todos em direção contrária à de Sampaio Dória”. A propósito, essa reforma foi considerada a mais importante realizada pelos ‘entusiastas da educação’ e teve como característica a instituição da escola primária para crianças de sete anos, sendo que os dois primeiros anos eram obrigatórios e não remunerados. Posteriormente, essas condições foram estendidas para três anos nas áreas rurais e quatro anos nas localidades urbanas. Em síntese, a “Reforma Sampaio Dória” conseguiu expandir a ação educacional enfrentando recursos financeiros restritos.

Em sua obra “A universidade temporã”, Cunha investiga o ensino superior desde o Brasil Colonial até a era Vargas, de modo que, em relação às reformas do ensino, nesta época, o autor elenca que ocorreram as reformas de Lourenço Filho, no Ceará, em 1923; a reforma de Anísio Teixeira, na Bahia, em 1925; as reformas de Francisco Campos e Mário Casassanta, em Minas Gerais, em 1927 e, a reforma realizada por Fernando de Azevedo, no Distrito Federal, em 1928 (CUNHA, 2007b, p. 196).

“A atuação desses educadores foi bastante ampliada pela sua presença na Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada em 1924” (CUNHA, 2007b, p. 197). A Associação Brasileira de Educação⁶ realizou no ano de 1927, a primeira Conferência Nacional de Educação (2010), promovendo amplos debates sobre a educação no país. Cabe mencionar que mesmo assim, a questão democrática ainda estava longe das escolas brasileiras, sendo certo que não acolhiam a totalidade dos que almejavam instrução pública; ao contrário ainda permanecia privilégio de poucos.

Saviani (2013, p. 175-177) destaca os importantes feitos republicanos atinentes à melhoria do ensino neste período, alguns deles ao encontro do lecionado de Cunha (2007b, p. 134):

Além da reforma paulista de 1920: a reforma cearense, em 1922, encabeçada por Lourenço Filho; no Paraná a reforma de Lysimaco Ferreira da Costa e Prieto Martinez, em 1923; a reforma de José Augusto iniciada em 1924 no Rio Grande do Norte: a reforma baiana, dirigida por Anísio Teixeira em 1925, que, segundo Nagle (1974, pp.194-195), fecha o primeiro ciclo das reformas da década de 1920, representando ‘a consolidação das normas já estabelecidas’. Após essa reforma, abre-se um novo ciclo marcado pela introdução mais sistemática das ideias renovadoras: a reforma mineira de 1927, realizada por Francisco Campos e Mário Casassanta; a reforma do Distrito Federal, liderada por Fernando de Azevedo em 1928; e reforma pernambucana, em 1929, de iniciativa de Carneiro Leão.

Em síntese, e caminhando ao final deste tópico, pode-se dizer que, na ótica de Cunha (2007b, p. 134), na Primeira República “[...] o ensino superior era limitado em número de estabelecimentos e de estudantes. Havia escolas superiores voltadas para áreas reduzidas do saber [...] localizadas em apenas sete cidades”. As cidades a que o autor se refere são Rio de Janeiro, São Paulo, Ouro Preto, Salvador, Recife, Cruz das Almas e Pelotas e os respectivos cursos foram os de medicina, engenharia, direito e agronomia. No que diz respeito aos alunos, “o número de estudantes chegava a 2300” (RIBEIRO, 1975, p. 90 apud CUNHA, 2007b, p.134). Ocorre que, ao final deste período, ou seja, da Primeira República, segundo o autor, a gama de cursos se ampliou e da mesma forma aconteceu com as escolas superiores que foram instaladas em cidades menos importantes, senão vejamos:

Ao fim dos 80 anos do século XIX, o ensino superior era limitado em número de estabelecimentos e de estudantes. Havia escolas superiores voltadas para

⁶ “A ABE representou a primeira e mais ampla forma de institucionalizar a discussão dos problemas de escolarização, em âmbito nacional; em torno dela se reuniram as figuras mais expressivas entre os educadores, políticos, intelectuais e jornalistas [...]” (CUNHA, 2007b, p. 197).

áreas reduzidas do saber (Medicina e correlatos, Engenharia e correlatos, Direito e Agronomia), localizadas em apenas sete cidades [...]. Durante a Primeira República o leque de cursos se ampliou e o número de escolas superiores se multiplicou, chegando a muitas cidades delas desprovidas. (CUNHA, 2007b, p. 134).

Por fim, o mencionado autor traça um paralelo da grandeza do crescimento do ensino superior na primeira República, referindo-se a um levantamento elaborado em 1915, em que fora apontada o total de 1301 calouros em sete faculdades do Brasil. No referido exemplo, suprimiram-se desse número os novos alunos de 37 diversos Institutos de Ensino Superior (IES) brasileiros que funcionavam naquela ocasião. Ele encerra o lecionado, acreditando não ser exagero “[...] dizer que o número de estudantes no ensino superior, em 1915, ultrapassava 10 mil, chegando a 20 mil, em ordem de grandeza, ao fim da primeira república” (CUNHA, 2007b, p. 134).

3.4.1 O Estado Novo

“O período comentado no item anterior que se iniciou com a Proclamação da República em 1889 até 1930 é chamado comumente de República Velha, Primeira República ou de República Oligárquica” (CUNHA, 2007b, p. 133).

Ao assumir o poder, ainda que de forma provisória, no ano de 1930, Getúlio Vargas instituiu, dentre outros, o Ministério da Educação, que teve como primeiro ministro Francisco Campos. Por meio de vários dispositivos, Campos buscou uma reforma educacional que ficou conhecida como Reforma Francisco Campos. Sob o governo de Getúlio Vargas, passou-se a regulamentar e organizar a educação brasileira da maneira que o ministro entendeu ser a mais adequada, tal como a entendia o grupo conservador que assumira o poder. O governo de Getúlio Vargas marcou um período de autoritarismo e centralização que se estendeu à educação (A ERA..., 2017).

Entretanto, apesar dessa situação no mandato Vargas, educadores e intelectuais vislumbravam a possibilidade de interferir nos rumos da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. Em 1932, foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, subscrito por Fernando de Azevedo, Júlio de Mesquita Filho, Antônio Ferreira de Almeida Junior e Anísio Spínola Teixeira, que postulavam pelo ensino público laico, obrigatório e gratuito (OLIVEIRA, 2011).

Necessário se faz acrescentar dois acontecimentos importantes atinentes à educação nessa ocasião. O primeiro concerne à criação da Universidade de São Paulo, em 25 de janeiro de 1934, tida hoje como uma das melhores universidades da América Latina. (VEJA/USP..., 2016). A segunda questão é a da promulgação da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil em 16 de julho de 1934 (BRASIL, 1934).

A Magna Carta de 1934 ampliou consideravelmente a legislação no que diz respeito à área da educação. De maneira geral, ela preservou a estrutura educacional anterior em que caberia à União “[...] traçar as diretrizes da educação nacional e fixar o plano nacional de educação” (artigo 5º) (BRASIL, 1934), compreendendo todos os graus e ramos do ensino comum e especializado. Este dispositivo legal (Constituição Federal de 1934) ordenava que se deveria manter os sistemas educativos de todo o país e conservar os ensinos secundário e superior. O artigo 150 (parágrafo único) desta Constituição (BRASIL, 1934) institucionalizou o vestibular, como menciona Villa (2011, p. 25), e a alínea “e” diz sobre a “[...] limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos apropriados à finalidade do curso”.

A Constituição de 34, no Título V, Capítulo II, artigo 149, apresenta a educação como direito:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite efficientes factores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, 1934).

O artigo 150, dessa Carta, dispunha que o ensino primário deveria ser por tempo integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensiva aos adultos, de modo a torná-lo mais acessível. Inovação importantíssima está presente nos artigos 156 e 157, que estabeleceria a vinculação de receitas para educação na ordem de no mínimo dez por cento dos recursos no âmbito da União e nunca menos de vinte por cento em relação aos Estados e Distrito Federal, recursos que seriam destinados à formação de fundos para desenvolvimento e obras dos sistemas educativos. Atribuiu-se, também, ao empresariado em geral, o dever de ofertar ensino primário e gratuito quando houvesse mais de cinquenta colaboradores. (BRASIL, 1934).

Cabe lembrar que “[...] classes dominantes, da burocracia do Estado, de setores das camadas médias e das classes trabalhadoras propiciaram o desenvolvimento contraditório de políticas educacionais” (CUNHA, 2007b, p. 206), num período de graves conflitos ocorridos de 1930 a 1935. Todavia foi em 1934, graças à autonomia de ensino em todos os graus e ramos, observadas as disposições legais, quer no âmbito federal, quer na esfera estadual, resultando sabiamente na isenção de impostos de todo o professorado e exigiu-se concurso público ao ingresso do lecionado oficial, assegurando aos professores estabilidade e remuneração condigna, bem como ressaltou-se o prestígio à língua pátria.

A partir de 1937, com o advento do Estado Novo, a educação passou a ser mais controlada, por conta do autoritarismo que decorria do poder central e devido à Reforma Francisco Campos ter sido implementada. Fausto (2006, p. 365) afirma que seria um erro pensar que o Estado Novo, em se tratando de educação, rompeu com o passado, uma vez que “[...] muitas instituições e práticas vinham tomando forma no período de 1930-1937. Mas, a partir de 1937, elas se integraram e garantiram coerência no âmbito do novo regime”.

Concernentemente à Constituição de 1937 (BRASIL, 1937) que institucionalizou o Estado Novo, em seu artigo 15, inciso IX ampliou-se a competência da União, que deveria fixar “[...] as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude”. Proporcionou maior iniciativa e liberdade ao ensino particular, quando previu no artigo 128 que: “A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e à de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares”. A referida Carta atribuiu ao Estado a obrigação de contribuir de forma direta e indireta para o fomento e desenvolvimento das associações supracitadas, favorecendo ou criando instituições artísticas, científicas e de ensino. No artigo 129, amparando os jovens e as crianças estabeleceu que: “À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares [...]” deve ser assegurado o incentivo estatal garantindo a educação adequada. Segue determinando que é dever do Estado, em todas suas esferas, assegurar, por meio das instituições públicas de ensino de todas as graduações/formações a condição de receber uma educação apropriada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. No mesmo artigo 129, pode-se encontrar que “O ensino pré-vocacional

profissional, destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado” (BRASIL, 1937).

A exemplo da Constituição anterior (BRASIL, 1934), esta também atribui ao empresariado e aos sindicatos patronais proporcionar aos filhos de seus colaboradores ou empregados instrução no segmento em que atua, cabendo ao Estado, por meio de lei, fiscalizar, auxiliar, facilitar e subsidiar essas escolas. Nesse diapasão, está prevista no artigo 130, a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário. Tal gratuidade poderia ser direcionada aos mais necessitados, de forma solidária, por aqueles mais abastados. Deste modo, a educação gratuita seria, de certa forma, dirigida aos pobres, no entanto poderia ser cobrada daqueles que pudessem pagar (BRASIL, 1937).

O ensino religioso segundo o artigo 133, poderia ser “[...] contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias” (BRASIL, 1937). No entanto, a frequência dos alunos e a transmissão do conhecimento pelos mestres e professores, neste âmbito, não eram obrigatórios.

Pode-se afirmar que houve significativo crescimento e expansão escolar do Brasil, no período estado-novista, embora não tenha sido suprida a demanda em matéria de investimentos financeiros na educação. Conforme Fausto (2006, p. 363): “[...] houve algum declínio do índice de analfabetismo, mas esse índice continuou muito elevado. Considerando-se a população de quinze anos ou mais, o índice de analfabetos caiu de 69,9%, em 1920, para 56,2% em 1940”. Observa-se que o declínio do analfabetismo pode ser atribuído às inovações e políticas públicas implantadas nessa fase.

No que diz respeito à educação, embora ela tenha conquistado certa autonomia por conta dos movimentos reformistas anteriores, o Estado Novo centralizara-a novamente. Outrossim, num âmbito social mais amplo, dentre as realizações do governo Getúlio Vargas, no período do Estado Novo, contam-se a criação da Companhia Siderúrgica Nacional em 1941 e o reconhecimento e ampliação dos direitos trabalhistas, tendo como norte a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) em 1943 (BRASIL, 1943).

O início da década de 1940 foi marcado por reformas educacionais implementadas pelo poder central, mormente as chamadas Leis Orgânicas de Ensino, elaboradas pelo Ministério da Educação da Gestão de Gustavo Capanema.

Segundo Saviani (2013, p. 268-269), na década anterior:

Gustavo Capanema no MEC, após instituir a Universidade do Brasil, definida como modelo para as demais instituições de ensino superior que viessem a ser criadas no país, e promover, em 1938, a criação do INEP, cuja organização e direção foram confiadas a Lourenço Filho, promulgou as leis orgânicas do ensino, conhecidas como Reformas Capanema. Com isso, embora por reformas parciais, toda a estrutura educacional foi reorganizada.

Pode-se encontrar no mencionado autor que as Reformas Capanema foram instituídas por meio de oito decretos-leis, conforme segue: Decreto Lei n.º 4.048/42, que instituiu o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Decreto Lei n.º 4.073/42, que institui a Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto Lei n.º 4.244/42, que institui a Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto Lei n.º 6.141/43, que institui a Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto Lei n.º 8.529/46, que institui a Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto Lei n.º 8.530/46, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Normal; Decreto Lei n.º 8.621/46, que instituiu o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e, por fim; o Decreto Lei n.º 9.613/46, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Agrícola. O embasamento legal que deu suporte aos feitos de Gustavo Capanema resumiu-se nestes dispositivos jurídicos.

O período histórico que se inicia a partir de 1930, se caracterizava pela centralização em todas as esferas de atuação do Estado, culminando no final desta década pela ditadura do Estado Novo. Foram muitas as mudanças ocorridas na educação em geral, sobretudo no que se refere à educação profissional. Na educação superior, a marca maior estava na definição de diretrizes gerais padronizadas, coerente com o espírito do Estado centralizador. O número de instituições de nível superior pouco se alterou neste segundo período da história republicana. A criação da Universidade de São Paulo (1934) de inspiração elitista e a criação da Universidade do Distrito Federal, de inspiração democrática, abortada pelo Estado Novo, não foram capazes de alterar o caráter excludente da educação superior, enquanto privilégio de poucos.

3.4.2 Do Estado Novo aos anos 1960

Com a derrocada do Estado-Novo e, conseqüentemente, a promulgação da Carta Constitucional de 1946 (BRASIL, 1946), novos projetos de lei com relação à educação foram realizados, primordialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB) elaborada em atenção aos reclamos da nova Constituição. Até então as normas legais referentes à educação eram cuidadas por legislações esparsas, promovendo mudanças isoladas com relação à questão em estudo. Foi mais de uma década de debates no anseio de aprovar a LDB. Sob a égide do número 4.024, somente em 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961) passou a vigorar esta lei. “[...] o Ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani, constituiu uma Comissão para elaborar o projeto da L.D.B”. (SAVIANI, 2013, p. 281). Foi um longo debate de 13 anos para a aprovação desta lei, tendo sido os principais educadores do país convocados a participar dessa elaboração.

Deve-se destacar que os primeiros anos da redemocratização foram incentivadores no âmbito educacional, despontando dados contraditórios que apregoavam uma harmonia com o conjunto político, após a passagem da ditadura. O Brasil buscava a democracia com o novo Presidente da República, Eurico Gaspar Dutra, neste sentido, pode-se dizer que se aplicou a nova consideração de democracia aos conceitos pedagógicos que surgiram naquela ocasião em que houve a coexistência entre disposições conservadoras e liberais que foram descritas no texto trazidos na Carta de 1946 (BRASIL, 1946). À guisa do exposto, encontram-se as observações de Lerche (2007, p. 309):

A Carta Magna de 1946 retoma o espírito da Constituição de 1934, apresentando algumas novidades. É estabelecida a competência da União para ‘legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional’ (art. 5º, XV). As constituições anteriores haviam definido atribuições no sentido de ‘traçar as diretrizes’ (Constituição de 1934) ou ‘fixar as bases [...] traçando as diretrizes’ (Constituição de 1937).

No mesmo sentido da Constituição de 1946 (BRASIL, 1946), o mote da educação como direito de todos está presente fortemente. Contudo, não se encontra um liame explícito entre esse direito e a obrigação do Estado num único dispositivo. Na nova Carta, em seu artigo 167, “[...] o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem” (BRASIL, 1946). Aspecto relevante estava disposto no artigo 168, II: “O ensino primário oficial é gratuito para todos: o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos” (BRASIL, 1946). A laicidade plena não é garantida nas escolas públicas. A ministração religiosa, resultante da pressão da Igreja católica, encontra-se no artigo 168, inciso V:

O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável. (BRASIL, 1946).

Constata-se uma interessante amarração de recursos para a educação, quando a Constituição estabelece a obrigação da União de justapor (artigo 169) nunca menos de 10%; Estados, Municípios e Distrito Federal, nunca menos de 20% das receitas resultantes de impostos na “manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1946). Não obstante em objeto financeiro, mister se faz notar que em vista do artigo 171, parágrafo único, a União deveria contribuir com o incremento dos sistemas de ensino, aportando “auxílio pecuniário”, que, no caso do ensino primário, “provirá do respectivo Fundo Nacional”. No mesmo dispositivo legal, foi previsto que os Estados e o Distrito Federal organizassem seus “sistemas de ensino”, cabendo à União organizar o “[...] sistema federal de ensino e o dos Territórios, tendo este um caráter supletivo, estendendo-se a todo o País nos estritos limites das deficiências locais” (artigo 170). Assim, utiliza-se o aparelhamento escolar que remonta “[...] à origem das primeiras determinações legais sobre a administração da educação, característica que há de permanecer ao longo da construção de um sistema de ensino no País” (LERCHE, 2007, p. 301). No artigo 172, a referida lei deveria prevê “assistência educacional” “aos alunos necessitados” de modo a assegurar condições de “eficiência escolar”. Trata-se, pois, de uma disposição constitucional claramente comprometida com a inclusão dos menos favorecidos.

No que tange à educação superior, o artigo 174, parágrafo único, prevê a criação de institutos de pesquisas que deveriam atuar junto às instituições de “ensino superior”.

Necessário se faz lembrar que houve acirrados debates em torno do ensino particular em face do ensino público, em que diversos grupos da sociedade civil daquela época tinham interesses no assunto. Em Saviani (2013), pode-se notar que a Igreja Católica fora mobilizada em favor do interesse do ensino particular, diferentemente da mídia da época que se posicionou em direção diversa, ou seja, postulou ao lado da escola pública, ainda que não de forma absoluta. Houve divisão de opinião na imprensa, quer em jornais, quer em revistas entre outros. O Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP), por meio de sua Revista Brasileira de

Estudos e Pesquisas, divulgou vários artigos considerando as duas opiniões. No entanto, as opiniões que elegiam a educação pública formaram a maioria dos artigos veiculados por esta revista. Os Jornais O Estado de São Paulo, Folha de São Paulo, Jornal do Brasil e outros aderiram à posição em favor do movimento que elegia a educação como *res pública*. Saviani (2013, p. 292-293) relata que foram publicados “[...] em 1960, na coletânea organizada por Roque Spencer Maciel de Barros, no âmbito do movimento em defesa da escola pública, 55 textos com a colaboração de 12 autores” de reputação reconhecida e notória competência na área educacional. A referida coletânea fora nomeada como “Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados” e que, nesse manifesto, compôs a coletânea organizada por Fernando de Azevedo, o qual contou com mais 190 renomados nomes “da intelectualidade brasileira da época”.

Saviani (2013) afirma que o manifesto, sob o título de “Mais uma vez convocados”, em amparo da escola pública, fora redigido em forma de um arcabouço dividido em 13 tópicos: 1) Manifesto ao povo e ao governo; 2) Um pouco de luz sobre a educação no país e suas causas; 3) Deveres para com as novas gerações; 4) O manifesto de 32 e o Projeto de Diretrizes e Bases; 5) A escola pública em acusação; 6) Violentas reações a essa política educacional em outros países; 7) As duas experiências brasileiras de liberdade de ensino; 8) Em face da Constituição, já não há direito de escolha; 9) A educação-monopólio do Estado?; 10) Pela educação liberal e democrática; 11) Educação para o trabalho e o desenvolvimento econômico; 12) Para a transformação do homem e de seu universo; 13) A história não avança por ordem.

Com referência aos tópicos elencados, entendeu-se que, nem os defensores do ensino público, nem os adeptos da escola particular, apresentaram argumentos de caráter pedagógico-didático, suficientes para defender seus entendimentos quer no sentido de que o ensino deveria ser público, quer no sentido de que a educação poderia ser particular; isso não ocorreu no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Saviani (2013, p. 296) fundamenta a assertiva aqui lançada: “Isso se explica basicamente por duas razões. Por um lado, esse manifesto, em razão das circunstâncias em que surgiu, mais ainda do que o de 1932, tem como móvel a defesa da escola pública vista pelo ângulo do dever do Estado”; este deveria ser responsável pela manutenção e expansão do aparelho educacional e da necessidade de que as verbas públicas, reservadas a esse fim, fossem aplicadas exclusivamente no ensino público. “Por outro lado, nesse momento, em termos didáticos e fins pedagógicos, a

orientação renovadora tinha ampliado sua influência a tal ponto que as próprias escolas católicas já não lhe opunham maior resistência”. (SAVIANI, 2013, p. 296).

Nas palavras de Villa (2011, p. 117), “[...] como se bastasse simplesmente externar um desejo, como se a palavra substituísse a ação e todas as contradições na organização de uma comunidade tão díspar”. Afirmar-se isso, devido ao fato de não ser porque uma lei ou um decreto entrou em vigor ou porque um artigo foi postulado que a escola, pública ou privada, obterá êxito. A questão ultrapassa as teorias escritas e carece de engajamento das partes interessadas, com debates e reflexões sobre o assunto, como se perceberá nos movimentos seguintes.

Os anos 60 do século passado registravam o descontentamento de uma parcela de pessoas engajadas na educação; muitos movimentos educacionais surgiram, como: Movimento de Educação de Base, Centros Populares de Cultura, Movimentos de Cultura Popular e outros, tendo como escopo o anseio da participação popular, mormente adulta, em tomar parte em movimentos pela alfabetização, haja vista que se necessitava de uma alfabetização em escala mais alargada.

Nessa linha de pensamento, Vieira et al. (2012, p. 129) afirmam: “Sabendo que uma lei, por si só, não muda uma realidade, é preciso lembrar outra realidade na década de 1960, ou seja, movimentos de educação popular”. Por conta das manifestações neste período, emerge a possibilidade de alfabetização, sob a liderança do professor pernambucano Paulo Freire. Sua proposta de alfabetização era considerada bastante inovadora e instigante. Sua técnica aplicada num lapso temporal breve permitia o letramento dos adultos, a partir das vivências cotidianas de cada aluno. Como sustenta Saviani (2013, p. 221-222), “[...] o êxito e a repercussão de sua experiência de alfabetização conduziram-no de Recife para postos de âmbito nacional”. Relata ainda que, devido ao sucesso do método do professor Freire, este presidiu a Comissão Nacional de Cultura Popular, criada pelo ministro Paulo de Tarso. Foi convidado, ainda, a coordenar em todo país o Plano Nacional de Alfabetização. No entanto, apesar do sucesso de Paulo Freire, o projeto não foi levado adiante após 1964, visto que foi preso e depois exilou-se no exterior. O Golpe Militar “[...] interrompeu essa iniciativa, assim como toda mobilização que vinha sendo feita em torno da cultura popular e da educação popular” (SAVIANI, 2013, p. 222).

Enfim, este período da história republicana se caracteriza por uma intensa participação política de amplas camadas da população, ensejando mudanças na educação em direção à democratização, ampliando o leque da inclusão social pela

educação. De maneira ampla, a década de 60 foi de renovação, de mudanças na educação, segundo afirma Saviani (2013, p. 336): “De modo geral pode-se considerar que, a década de 1960 foi uma época de intensa experimentação educativa, deixando clara predominância da concepção pedagógica renovadora”. Encontra-se no mesmo autor o relato de instalação e consolidação do Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo, nos anos de 1957 a 1961; tornando-se, nos idos de 1962 a 1966, uma instituição pedagógica renovada, a qual começou a declinar em 1967 e foi extinta em 1969. Na mesma década, foram instalados os Ginásios Vocacionais, como Ginásio de Osvaldo Aranha, em São Paulo; Ginásio Vocacional João XXIII, em Americana; Ginásio Cândido Portinari, em Batatais; Ginásio Chanceler Raul Fernandes, em Rio Claro; Ginásio Embaixador Macedo Soares, em Barretos; a partir de 1970 esta experiência de escola vocacional desaparece (SAVIANI, 2013, p. 336).

3.4.3 A Educação no período do governo militar

Diante do advento do militarismo, os projetos relativos à educação foram em grande parte suspensos, ou alterados de forma radical.

Quanto à educação superior, destacam-se os acordos MEC/USAID, subscritos pelo Brasil e Estados Unidos por intermédio do Ministério da Educação e Cultura Brasileiro e a *United States Agency for International Development* dos Estados Unidos. Estes acordos tratavam de indicações de especialistas na área educacional deste país, com finalidade de aperfeiçoamento do ensino no Brasil.

As informações acima descritas no último parágrafo foram embasados na obra *Educação em Debate*, de Vieira et al. (2012, p. 130), que relatam: “Aprovaram-se, então, diversas leis enquadrando a educação aos princípios e interesses da alta hierarquia militar, que ocupava o governo, e de parte significativa da elite econômica que apoiava o regime militar vigente”. Pode-se dizer, assim, que o militarismo teve grande influência sobre o ensino de modo geral no Brasil, inclusive editando várias leis a esse respeito. Criou, por exemplo, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) pela Lei n.º 5.370/67, objetivando a alfabetização de adultos, enquanto direito, este ainda não plenamente exercido, a busca pela realização da efetivação desse direito objetivo.

A Carta Política de 1967 EC n.º 1/1969 (BRASIL, 1967), em seu artigo 8º, incisos XIV e XVII, alínea Q, atribuiu à União a competência para legislar sobre

diretrizes e bases da educação nacional, bem como questões atinentes aos planos nacionais da educação. Neste documento foi prevista, a exemplo da Constituição de 1946 (BRASIL, 1946), a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário. O mesmo dispositivo legal regulamentava a educação religiosa como facultativa e “disciplina os horários normais das escolas de grau primário e médio”. Deu continuidade ao previsto de que a educação é direito de todos e dever do Estado, nos diferentes graus. “A livre ‘iniciativa popular’ ganhou força no ensino privado quando regido pelo artigo 176, parágrafo 2º, tendo merecimento e amparo técnico” (BRASIL, 1967, p. 342) e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive mediante bolsa de estudos. *In fine*, a Constituição de 1967 (BRASIL, 1967) admitiu a intervenção do Estado nos municípios que não aportassem, no ensino primário, ao menos vinte por cento da receita tributária da municipalidade, ou seja, a União poderia fazer intervenção nos entes federados estaduais e nas municipalidades que não cumprissem o ditame constitucional relativo ao investimento financeiro no ensino primário.

Cabe elucidar que, na Carta de 1946 (BRASIL, 1946), a União deveria investir metade do previsto para os municípios, ou seja, dez por cento das receitas resultantes dos impostos; já os Estados e o Distrito Federal, a exemplo dos municípios também deveriam investir vinte por cento no mínimo das receitas resultantes dos impostos, verbas que deveriam ser destinadas eminentemente à “manutenção e desenvolvimento do ensino” de acordo com o artigo 169 daquela Carta. A Constituição de 1967 (BRASIL, 1967) aboliu esse dispositivo e somente por meio da Emenda Constitucional de n.º 24/83 (BRASIL, 1983), na década de 1980, esses dispositivos foram constitucionalizados. A única vantagem em relação à perda dos recursos por quase duas décadas foi que essa Emenda Constitucional majorou para o mínimo de 13 por cento os aportes da União e de 25 por cento os dos Estados, Distrito Federal e Municípios, para investimento na manutenção e desenvolvimento do ensino. Por fim, a Constituição (BRASIL, 1967) aqui referida nomeou uma comissão de professores, escritores e jornalistas, com fito de opinar sobre a denominação da língua pátria e contrapor ante as decisões relativas aos investimentos e verbas destinadas à Educação.

Outra iniciativa do governo militar foi a edição em 1968 da Lei n.º 5.540/68 (BRASIL, 1968) que reformou o ensino superior com o escopo de expandi-lo com o mínimo de gastos. Aprovou-se o parecer o n.º de 77/69 que preceituou a implementação da pós-graduação.

Em 1971, foi sancionada a lei que norteou as bases para o ensino até o segundo grau por meio da Lei n.º 5.692/71 (BRASIL, 1971). Esta última foi, na prática, totalmente alterada pela promulgação da Lei de n.º 7.044/82 (BRASIL, 1982), no que tange à indispensabilidade da profissionalização no segundo grau. Saviani (2013, p. 365) entende que:

Com a aprovação da Lei nº 5.692/71, buscou-se estender essa tendência produtivista a todas as escolas do país, por meio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial. Já a partir da segunda metade dos anos de 1970, adentrando pelos anos de 1980, essa orientação esteve na mira das tendências críticas, mas manteve-se como referência da política educacional. E embora, flexibilizada, permaneceu nesta posição mesmo na Nova República, que decorreu da abertura ‘lenta, gradual e segura’.

Note-se que a questão do direito à educação, apesar do ritmo lento, vem tomando corpo. No entanto, ainda há dúvidas se a educação, principalmente a educação superior, pode ser considerada direito ou se, melhor seria dizer, que se aproximava ainda mais de um privilégio. Vale pontuar que, apesar de todos os esforços no âmbito educacional, como diz Saviani (2013, p. 402) em setembro de 1990, em conferência da ONU, realizada em Paris, obteve-se o reconhecimento de que a década de 1980 “fora perdida” na tentativa de fazer crescer os países mais pobres do mundo, incluindo aí a educação. Comenta, em sentido contrário, o citado autor que a década de 1980 “[...] do ponto de vista da organização do campo nacional [...] é uma das mais fecundas de nossa história” (SAVIANI, 2013, p. 402).

Nesse período é imperioso salientar que várias associações foram formadas em referência à educação, como a Associação Nacional de Educação (ANEC), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES). Todas estas, em 1989, estavam filiadas à antiga Confederação dos Professores do Brasil, que nesta data recebeu a denominação de Confederação Nacional dos Trabalhadores (da Educação) do Brasil. Esta incorporou outras federações que a tornaram cada vez mais forte (A CNTE..., 2016).

Saviani (2013) relata que outras agremiações também foram fundadas em prol à educação, como a Federação das Associações de Servidores das Universidades Públicas e outra derivada do Congresso Nacional de Docentes do Ensino Superior, realizado em 1981, que foi a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior.

3.4.4 A Redemocratização do país e a educação

Com o movimento das “Diretas já”, explica Villa (2011, p. 107), “Estava aberto o caminho para a redemocratização, mas que ainda percorreria mais seis longos anos, até 1985. Lerche (2007) explica que, no governo Sarney, houve deliberações sobre educação que demonstraram os desejos de mudança daquele momento político. São eles: Educação para Todos: caminhos para mudança, I Plano de Desenvolvimento da Nova República 1986-1989 e Dia Nacional de Debate sobre Educação. Com efeito, a cautela dos interessados na questão educacional concentrou na Assembleia Nacional Constituinte esforços em patente procedimento de aparelhamento, por conta da necessidade de desenvolvimento humano, que assolava o país desde antes de esse governo ser eleito.

Com a Comissão da Constituinte formada e, após calorosos e intensos debates, foi promulgada em 05 de outubro de 1988 a Constituição da República Federativa do Brasil, considerada Constituição Cidadã (BRASIL, 1988), nos seguintes termos:

Nós, representantes do povo Brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceito, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição Federativa do Brasil.

Em se tratando de educação, esta Constituição assegurou em vários dispositivos legais objetivos de melhoria na educação brasileira, no amparo aos direitos individuais e fundamentais dos cidadãos, dando lastro à dignidade da pessoa humana. Assim, atualmente não é outro o mandamento da Lei Maior, quando no bojo do artigo 6º inserido no Capítulo II como Direitos Sociais, reza que tais direitos são obrigações do Estado, e este deve proporcionar aos cidadãos dentre outros direitos, saúde, segurança e educação. Como segue:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988).

O artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) trata da educação como direito de todos os cidadãos e dever do Estado e da família, incentivada com a colaboração da sociedade na busca do pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

No capítulo III, que trata da Educação, da Cultura e do Desporto, a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) determina os princípios em que o ensino deve ser ministrado: “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, liberdade do aprendizado e do ensino, bem como, da pesquisa e da divulgação dos próprios pensamentos” (na época da ditadura o cidadão poderia ser punido se o fizesse); as instituições públicas e privadas de ensino devem contemplar “o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”.

O inciso IV, do artigo 206 desta Carta (BRASIL, 1988) trata do tema da gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. No inciso V, prevê a “[...] valorização dos profissionais da educação escolar [...]”, não perdendo de mira a garantia dos planos de carreira por concurso público e provas de títulos aos interessados em trabalhar na rede pública.

A gestão “democrática” na educação pública deve ser exercida na forma da legislação, com garantia de padrão de qualidade, garantindo aos profissionais da educação piso salarial na forma da lei. Os artigos 207 e 214 também tratam do assunto em apreço, ressaltando temas de bastante relevância como questões de autonomia, didática, administração financeira e demais tópicos instrumentais relativos às universidades. Impõe ao Estado o dever e garantia atinentes à educação, sempre mencionando a gratuidade, iniciando-se pela infantil, abarcando o ensino médio e o nível superior. Prevê a oferta de ensino “noturno regular”, de acordo com as condições de disponibilidade de cada estudante. O atendimento adequado ampara o educando em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Neste momento é oportuno comentar que esse único dispositivo fora inserido na atual Constituição (BRASIL, 1988) pela redação dada pela Emenda Constitucional n.º 59 de 2009 (BRASIL, 2009). Neste capítulo, há dispositivo que ampara o “acesso ao ensino obrigatório e gratuito” como direito subjetivo público. Prevê-se, contudo, a livre iniciativa privada ao ensino, mas com ressalvas aos cumprimentos das normas gerais da educação nacional, autorização e avaliação pelo poder público.

Esta situação da iniciativa privada lograr êxito com verbas públicas leva a pensar na necessidade de maior intervenção estatal, mormente no âmbito educacional. Neste campo, observa-se que a iniciativa privada vem dominando o ensino desde a educação básica até a educação superior, especialmente, como é patente em nosso país, a possibilidade de aporte de recursos financeiros públicos no ensino privado. Na verdade, a redemocratização do país após o período militar, não conseguiu, no que se refere à educação superior, deter o processo de privatização neste nível de ensino.

Os estabelecimentos de ensino que estão aptos a auferir tais recursos são as instituições comunitárias (confessionais ou filantrópicas) como diz a Lei Constitucional em seu artigo 213 (BRASIL, 1988). No entanto, estas devem demonstrar que não possuem fins lucrativos e aplicam os saldos na própria instituição. Igualmente deverão garantir “[...] a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao poder público, no caso de encerramento de suas atividades” (artigo 213, II, CF – BRASIL, 1988). E mais, prevê “[...] bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei”, aos que demonstrarem falta de recursos financeiros, e, em havendo “[...] falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o poder público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade” (artigo 212, parágrafo 1º). Conforme prevê o parágrafo 2º deste mesmo artigo, instituições comunitárias podem ser contempladas com recursos públicos para atividades universitárias de pesquisa e extensão:

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I – comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II – assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

§ 2º As atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento à inovação realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica poderão receber apoio financeiro do Poder Público. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015).

A Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), insta verificar o disposto no artigo 214 que institui o Plano Nacional de Educação (PNE). Nele, o Poder Público deve empenhar diligências na erradicação do analfabetismo e na universalização do ensino fundamental, conforme consta nos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias em seu artigo 60.

Em se tratando de legislação infraconstitucional, digno de relato é a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), alterada em 04 de Abril de 2013 pelo Congresso Nacional e sancionada pela Presidência da República pela Lei Federal de n.º 12.796/2013 (BRASIL, 2013), que estabelece as Diretrizes e as Bases da Educação Nacional. Esta lei dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências, cujos principais destaques para o tema em apreço são:

- A educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos, organizadas na forma de pré-escola, ensino fundamental e ensino médio;
- Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades;
- Acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;
- Atendimento ao educando em todas as etapas da educação básica por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, educação e assistência à saúde.

Interessante também destacar que a Lei n.º 12.796, de 04 de abril de 2013 (BRASIL, 2013) outorga direito a qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou qualquer outra entidade legalmente de acionar o Poder Público para exigir o atendimento do aludido direito, uma vez que a educação é obrigatória, de Direito Público, irrenunciável, inalienável. Assim, a educação “[...] é um Bem Público, imprescindível e insubstituível direito de todos e dever do Estado”, (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 107). Desta forma, parece estar demonstrado que não somente aflora o direito de buscar a educação, mas também é um dever do Estado proporcionar a instrução.

Em anotação, na lei citada (artigo 62), destaca-se que, a formação dos docentes para atuar na educação básica deverá ser feita em nível superior, ou curso

de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima, para exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Em termos do tema aqui focado, depreende-se dessa Lei que a União, Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivam a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante programa institucional, de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em curso de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

Em acréscimo, deve-se destacar na norma sancionada que a formação dos profissionais de educação deverá ser de forma continuada em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológica e de pós-graduação, nos termos do parágrafo único do artigo 62-A da lei citada:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL, 2013).

Com vistas ao cumprimento do artigo 214 da Constituição da República de 1988 (BRASIL, 1988), em razão de que alguns dos direitos dos cidadãos brasileiros não vêm sendo atendidos, em 25 de junho de 2014, foi sancionada a Lei n.º 13.005/14 (BRASIL, 2014) que trata do Plano Nacional de Educação (PNE), para os próximos dez anos e prevê:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV – melhoria da qualidade da educação;
- V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto-PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX – valorização dos (as) profissionais da educação;
- X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

O novo PNE foi proposto com vinte metas para as políticas de educação na próxima década. Essa Lei n.º 13.005/2014 (BRASIL, 2014) foi sancionada pela presidência da República sem vetos, em razão da necessidade de se aprimorar a educação nacional e, como já aludida, cumprir o mandamento disposto no artigo 214 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Na íntegra, apresentam-se, as vinte metas do PNE 2014-2024:

- 1) Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE.
- 2) Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.
- 3) Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%.
- 4) Universalizar, para a população de quatro a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação na rede regular de ensino.
- 5) Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até os oito anos de idade, durante os primeiros cinco anos de vigência do plano; no máximo, até os sete anos de idade, do sexto ao nono ano de vigência do plano; e até o final dos seis anos de idade, a partir do décimo ano de vigência do plano.
- 6) Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica.
- 7) Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:

Tabela 01 – Aprendizado adequado na idade certa

Ideb	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino Médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: www.observatoriodopne.org.br/metaspne/7-aprendizado-adequado-fluxo-adequado

- 8) Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar no mínimo 12 anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).
- 9) Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.
- 10) Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, na forma integrada à educação profissional, nos ensinos fundamental e médio.

- 11) Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% de gratuidade na expansão de vagas.
- 12) Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta.
- 13) Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% de doutores.
- 14) Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.
- 15) Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do art. 61 da Lei nº 9.394/1996, assegurando-lhes a devida formação inicial, nos termos da legislação, e formação continuada em nível superior de graduação e pós-graduação, gratuita e na respectiva área de atuação.
- 16) Formar, até o último ano de vigência deste PNE, 50% dos professores que atuam na educação básica em curso de pós-graduação stricto ou lato sensu em sua área de atuação, e garantir que os profissionais da educação básica tenham acesso à formação continuada, considerando as necessidades e contextos dos vários sistemas de ensino.
- 17) Valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.
- 18) Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.
- 19) Garantir, em leis específicas aprovadas no âmbito da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, a efetivação da gestão democrática na educação básica e superior pública, informada pela prevalência de decisões colegiadas nos órgãos dos sistemas de ensino e nas instituições de educação, e forma de acesso às funções de direção que conjuguem mérito e desempenho à participação das comunidades escolar e acadêmica, observada a autonomia federativa e das universidades.
- 20) Ampliar o investimento público em educação de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do País no quinto ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB no final do decênio. (METAS..., 2013).

Encaminhando para o término deste tópico, deve ser lembrado que o Congresso possui atualmente em tramitação mais de 900 projetos de lei voltados ao aprimoramento da educação brasileira. Denota-se, contudo, que todo esse aparato legal em favor da educação, se não for efetivamente cumprido, de nada servirá.

No entanto, para que isso ocorra, é necessário se livrar das amarras de um sistema educacional, oriundo de uma sociedade escravagista com fortes influências do período colonial e imperial, podendo-se dizer ensino, de certa forma, arcaico.

Longa história da educação no Brasil, revela, contudo, grandes avanços: na base do sistema educacional, o acesso ao ensino fundamental está assegurado; no

topo do sistema educacional, o grande avanço no que diz respeito à investigação científica e o incremento da graduação e da pós-graduação. Contudo, ainda existem diversas problemáticas na área educacional, a exemplo, o grande contingente de analfabetismo funcional, a baixa qualidade da educação básica, a ausência de vagas em creches, a baixa proporção dos estudantes que alcançam o ensino médio, e a mais baixa ainda, a do alunado que alcança a formação superior (este será tratado especificamente no próximo tópico).

Alguns dados revelam o percurso deste longo caminho: no início do século XX, havia 65% de analfabetos: esse percentual reduziu-se a 51% na metade do século e continuou diminuindo progressivamente, sendo que, no ano 2000, havia 13% de analfabetos; em 2015, o analfabetismo no país declina para 8%, segundo IBGE⁷ (PNAD, 2015).

Contudo, uma breve comparação com outros países, sugere que a educação no Brasil não é ainda área prioritária de atenção por parte do poder público. A título de exemplo, pode ser observado em estudo elaborado por Vecchia (2014) que “[...] na década de 1970 o Brasil investia em média apenas 2% do PIB em educação; na década de 1990, 3,7%; atualmente, 5,2%, superior à média dos países da OCDE, que é de 4,8%”. No entanto, este investimento é muito inferior a outros países em que a educação é tida como a de melhor qualidade e que os investimentos alcançam maiores cifras. Deste modo, “[...] em 2010 a Coreia do Sul investiu US\$ 5.546 por aluno em educação; Portugal, US\$ 5.592; Japão, US\$ 7.862; EUA, US\$ 8.816; países da OCDE US\$ 8893; e Brasil US\$ 958” (VECCHIA, 2014).

No Brasil, o objetivo de alcançar resultado e eficiência no anseio de melhorar de maneira global “[...] os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos os resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida” (BRASIL..., 2014, p. 58), estão longe da realidade, a teor do que fora convencionado na Cúpula Mundial de Dakar (DECLARAÇÃO..., 2000)⁸. E, principalmente, atender ao princípio constitucional brasileiro, conforme o artigo 206, inciso VII, que garante o direito à educação com padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

⁷ IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1992/2011.

⁸ Ocorreu em Dakar, Senegal de 26 a 28 de abril de 2000. Teve como objetivo e metas a educação para todos (EPT), em todos os governos e todas as sociedades.

A situação deficitária que atinge os ensinos fundamental e médio foi objeto de reportagem sob o título “Ensino médio e anos finais do fundamental ficam abaixo da meta do Ideb”, pelo jornalista Gabriel Luiz no G1 em 2016 (LUIZ, 2016), em que se divulgou resultado de avaliação do MEC que ocorre a cada biênio. Esse resultado demonstrou um índice considerado em provas de desempenho e também rendimento escolar. O ensino fundamental e médio nas escolas do Brasil, a teor dessa reportagem, encontra-se estático desde 2011 “[...] em patamares abaixo do previsto pelo Ministério da Educação (MEC), enquanto os anos finais do ensino fundamental também não alcançaram as metas, segundo avaliação nacional realizada pelo governo” (LUIZ, 2016). O estudo apontou que o ensino médio seguiu estagnado na média das escolas brasileiras com índice 3,7 e não atingiu a meta de 4,3. Este nível se mantém desde a avaliação realizada em 2011.

Do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, chamado de ensino fundamental 1, o Brasil alcançou Ideb de 5,5 e bateu a meta que era 5,2. Entretanto, no ensino fundamental 2, que compreende do sexto ao nono ano, o Brasil mais uma vez não cumpriu a meta nacional que era de 4,7, ficando com Ideb de 4,5. (LUIZ, 2016).

As dificuldades que acometem os ensinos fundamental e médio atingem o ensino superior, tanto no que se refere ao acesso, como na permanência. O assunto será melhor abordado no seguinte capítulo.

4 EDUCAÇÃO SUPERIOR

A educação superior compreende “[...] todo tipo de estudos, treinamento ou formação para pesquisa em nível pós-secundário, oferecido por universidades ou outros estabelecimentos educacionais aprovados como instituições de educação superior” (CAVALCANTE, 2000, p. 14).

Segundo a autora, a Educação Superior deve ser provida por instituições de ensino superior, sendo estas públicas ou privadas, “[...] com variados graus de abrangência ou especialização, aberta a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e sido aprovados em processo seletivo” (CAVALCANTE, 2000, p. 14).

De acordo com as finalidades da educação superior, posta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, compete a esse grau de ensino promover “a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (art. 43, I).

Com o intuito de associar a questão da educação superior no Brasil, vista como direito ou privilégio do cidadão, voltada ao profissional do direito, há de se lembrar de que sua criação fora decorrente da chegada da família Real Portuguesa ao Brasil em 1808, mas que, somente em 1834, por conta do Ato Adicional de 12 de agosto daquele ano, foi efetivamente levado a efeito: “A competência do governo geral passou a ser entendida como a de promover, na capital do Império, o ensino de todos os graus, e a de prover o ensino superior em todo país” (CAVALCANTE, 2000 p. 08).

Ao analisar o tema sob outro espectro, tem-se que o ensino superior brasileiro foi difundido com a chegada dos jesuítas no país, sobretudo com a criação do Colégio da Bahia, o qual obteve licenciamento metropolitano para outorgar a cátedra em Artes. Contudo a referida licença não conferiu nível universitário, diferentemente do que ocorrera, por exemplo, no México e no Peru.

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, a educação experimentou um declínio e o tema da instrução superior na forma de universidade somente ressurgiu, ainda que de maneira efêmera, na inconfidência mineira e, posteriormente, com a efetiva instalação da Corte Real no país. Foram inauguradas neste período histórico escolas superiores de natureza profissionalizante. No entanto, o escopo era atender às necessidades da realeza. Nota-se que a prática de servidão direcionada do ensino, a exemplo do que se passou no Brasil Colônia, torna-se a repetir, uma vez que a

instrução continuou direcionada às classes de maior influência na sociedade e não, como deveria ser, à população.

Foram criados cursos em nível superior nas áreas da Medicina, Belas Artes, Direito, Engenharia e outros, como por exemplo, Academia Real Militar. Mas, pode-se dizer que, sob a visão de Cavalcante (2000, p. 08), “[...] constitui-se um ‘modelo’ que ainda persiste arraigado na estrutura do ensino superior brasileiro”. Segundo a autora, da época aqui aludida até 1915, foram aproximadamente trinta as tentativas de criação (discursos oficiais e projetos de estabelecimentos livres) da universidade no Brasil, porém com pouquíssimo êxito.

Em se tratando de educação superior na fase imperial, enquanto desdobramento do período colonial, segundo Marques (2013, p. 554), é sabido que:

Embora o período Imperial seja considerado um prolongamento do período Colonial, sem rupturas estruturais significativas, no que se refere à educação superior, ocorreu algo que pode ser qualificado como rompimento com o passado. Contudo, este rompimento não teve o significado do surgimento do novo para uma nação que deveria redefinir o seu caminho. Ao contrário, este rompimento com passado colonial significou o fim da presença da universidade como instituição no Brasil. A presença da universidade no seu formato medieval jesuítico, depois no formato moderno da reforma pombalina da universidade nos finais do século XVIII, esteve sempre presente no Brasil colônia, formando suas elites políticas e religiosas. Embora a educação superior se destinasse a prover as necessidades do estado e de suas elites nele presentes, não da nação, ela faz parte da constituição da nação do período colonial.

Em suma, no Império, a educação continuaria a servir às camadas superiores quer no plano econômico, quer no âmbito político. A educação estaria às ordens do Estado, não a serviço do interesse coletivo, mas em favor do interesse privado. Assim sendo, o ensino superior, novamente, não estava a serviço da população.

Nesse período inspiradas no modelo francês, instalaram-se escolas profissionais de formação superior, e não universidades. Apesar de empresários do comércio baiano postularem e também investirem em finanças junto à Corte Imperial, com o intuito de erigir o ensino superior e mesmo com a sugestão do Imperador de criar duas universidades brasileiras, a intenção não fora levada a efeito.

Diferentemente do que elucida Cavalcante conforme exposto acima, no período Imperial, iniciando com José Bonifácio e finalizando com Rui Barbosa, houve números muito significativos em projetos de criação de universidades no Brasil: “Durante o Império foram apresentados quarenta e dois projetos de criação de universidade no

Brasil (TEIXEIRA, 1989, p. 90); na média, representa um projeto e meio por ano, no decorrer do Império!” (MARQUES, 2013, p. 555).

A intenção e o interesse dos intelectuais da época estavam voltados para instrução superior. Ocorre que confrontavam com o interesse político financeiro daquela ocasião, o que levou ao insucesso da criação de universidades no Brasil Império. A educação superior em regra, ficou circunscrita às escolas superiores isoladas que, como já mencionado, eram direcionadas a atender interesses das camadas da elite no período imperial. Teixeira (2005, p. 159 apud MARQUES, 2013, p. 556) menciona os tipos de escolas superiores que serviam aos mais abastados, cobrindo um período de quase todo o século XIX.

[...] duas escolas de Cirurgia e Anatomia, na Bahia e no Rio de Janeiro em 1808; Academia de Guarda-Marinha, também em 1808; Academia Militar (posteriormente transformada em Escola Politécnica), em 1810; Curso de Agricultura, em 1814; Real Academia de Pintura, Escultura e Arquitetura em 1816. Entre 1822 e 1889, da Independência à proclamação da República, cobrindo um longo período de 66 anos, foram criados apenas quatro cursos superiores: dois cursos jurídicos em São Paulo e Olinda, em 1827; a Escola de Minas e metalurgia, em Ouro Preto, em 1832 (instalada somente 34 anos depois); Curso de Farmácia, em Ouro Preto, em 1837.

Ainda assim, as escolas não foram suficientes para suprir a necessidade educacional da sociedade da época.

4.1 A Educação superior na República

O insucesso das tentativas de criação da universidade no Brasil Imperial, fez com que o país experimentasse consequências severas, atinentes à educação superior, sendo que as poucas escolas de nível superior não conseguiram suprir as necessidades mais amplas da sociedade brasileira, a exemplo, a formação do professorado ficou comprometida, visto que prevaleceu o autodidatismo como regra geral no aprendizado docente. A falta da universidade deixou três principais sequelas: a deficiência na formação de professores, a falta de pesquisas e a deficiência na caracterização da cultura brasileira. Toda essa problemática num liame de consequências conjugadas perdurou por um longo período e se traduz até a era hodierna.

Em se tratando da criação da universidade no Brasil, a reforma de Carlos Maximiliano, por intermédio da Lei n.º 2.924 de 1915 (BRASIL, 1915), instituiu os

exames vestibulares para o ingresso em nível superior. A efetiva conclusão do ensino secundário, para que o aluno pudesse frequentar as IES, era necessária, mas melhor explica Cunha (2007b, p. 168): “As mudanças foram profundas, embora Carlos Maximiliano mantivesse dois pontos fundamentais da Lei orgânica de Rivadávia Corrêa”, os quais derogaram privilégios que obtinham os diplomados pelo Colégio Pedro II e dos colégios a ele equiparados, da garantia de poderem se matricular em IES; e, manteve, com nova nomenclatura, de exames vestibulares, os exames que admitiam e selecionavam alunos para ingressarem nas faculdades. Maximiliano conservou o “Conselho Superior de Ensino, embora às suas atribuições fosse acrescentada a de fiscalizar as escolas não mantidas pelo Governo Federal” (CUNHA, 2007, p. 68), mas para que a fiscalização dessas escolas fosse efetuada eram obrigadas a arcar com custos, por meio de taxas de fiscalização a título de cobertura de despesas.

Essa reforma também equiparou as escolas superiores pertencentes à União, desde que uma escola livre validasse seus diplomas junto ao Poder Judiciário, especificamente no Supremo Tribunal Federal, ou a diretoria de saúde pública, ou ainda ao Ministério da Viação, incumbido das publicações. Esta validação poderia ocorrer nestes órgãos, por serem “[...] repartições da burocracia do Estado que controlavam onde se exerciam atividades ‘próprias’ de advogados, médicos (dentistas, farmacêuticos e obstetras) e engenheiros” (CUNHA, 2007, p. 169).

Decorrente da referida reforma, ocorreu a transformação das escolas em universidade. Três faculdades instaladas no estado do Rio de Janeiro foram autorizadas a se agrupar, formando assim, a Universidade do Rio de Janeiro, nos seguintes termos: “Art. 1º Ficam reunidas, em Universidade do Rio de Janeiro, a Escola Polytechnica do Rio de Janeiro, a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e a Faculdade de Direito do Rio de Janeiro”, o que ocorreu em 1920, por meio do Decreto n.º 14.343/20 (BRASIL, 1920) (CAVALCANTE, 2000, p. 09). Essa transformação não foi de efeito totalmente prático e exitoso, sendo pertinente acrescentar que, cada uma das faculdades tinha interesses e objetivos próprios, decorrentes de seus nascimentos e vocações. Assim, nomear um reitor não foi suficiente para transformar as aludidas instituições de ensino em universidade.

Entre 1920 e 1960, o Brasil contava com 31 (trinta e uma) universidades. Mas, existem controvérsias quando se diz universidade, talvez, melhor denominação seria

faculdade, porque na prática atuavam como escolas superiores profissionalizantes. (CAVALCANTE, 2000, p. 09).

Há de se destacar algumas exceções, porquanto fizeram jus ao *status* de Universidade. São elas: a Universidade de São Paulo, criada em 1934; a Universidade do Distrito Federal, criada em 1935; e a Universidade do Rio de Janeiro, reestruturada em 1937, a qual recebeu a denominação de Universidade do Brasil.

A partir da década de 1960, houve uma grande expansão no ensino superior brasileiro, perdurando até o decênio de 1980. Ainda, destacam-se quatro períodos: o primeiro deles ocorreu de 1960 a 1964, com severa crise econômica, social e política, inclusive acirradamente pressionada pelas demandas de ensino superior; o segundo período ocorreu de 1964 a 1969, época em que o Regime Militar reprimiu as ideologias sociais, mas, de forma velada ou não, a pressão pelo ensino superior ainda existiu; o terceiro período ocorreu de 1969 a 1974, neste período, o governo militar, de certa forma, atendeu às pressões sociais e expandiu a criação de cursos, instituições de ensino superior e ampliou as vagas. Esse período ficou conhecido como “milagre brasileiro”.

Assim, notoriamente houve uma ampliação na educação superior. Conforme, Cavalcante (2000, p. 09):

[...] torna-se evidente, portanto, que a expansão não ocorreu como resposta do governo apenas à pressão da demanda, já que esta continuou aumentando sempre, enquanto o crescimento da oferta apresenta redução brusca no período subsequente a 1974. O período de expansão se justifica também – e talvez seja sua melhor explicação – para atender ao modelo político – econômico denominado ‘o milagre brasileiro’.

O quarto período vai de 1974 a 1980. Se no período anterior o governo ampliou a educação superior, neste período deu-se a contenção deste mesmo nível de ensino.

Encerrada a década de 1980, este mesmo governo passou a mitigar a expansão educacional e, conseqüentemente, diminuíram os repasses financeiros indispensáveis ao custeio de uma educação com qualidade. Iniciaram-se debates e questionamentos em relação às atitudes governamentais, o que conduziu, contemporaneamente, a sociedade acadêmica em busca acirrada de um objetivo, a democratização da administração universitária.

Segundo Cavalcante (2000, p. 09), ocorreu entre 1960 e 1974, o crescimento das instituições de ensino superior num percentual de 286%; o número de cursos

ministrados nessas instituições foi da ordem de 176% e o aumento do alunado correspondeu a 1059%.

Um dado importante que merece destaque é que, em 1974, época do auge da expansão educacional, mais de 60% (por cento) das universidades eram públicas e aproximadamente 78% (por cento) “dos estabelecimentos isolados eram privados” (CAVALCANTE, 2000, p. 11).

Em 2000, constata-se uma alteração significativa nos percentuais, decorrentes da mudança na participação do ensino privado em comparação ao ensino público: menos de 10% (por cento) das universidades mantinham-se públicas e mais de 70% (por cento) das instituições de ensino superior que não eram universidades, eram de iniciativa privada, ou seja, “[...] enquanto o número porcentual de instituições não universitárias privadas se manteve no patamar acima de 70%, o número de universidades públicas baixou para um patamar inferior a 10%” (CAVALCANTE, 2000, p. 11), o que se converteu em prejuízo ao direito à educação superior.

A retomada do crescimento do ensino superior brasileiro somente se fortaleceu na década de 1990 por corolário das necessidades políticas, econômicas, de desenvolvimento nacional e atendimento às demandas sociais. Porém, essa expansão fora propiciada não por pujança e capacidade do Estado, mas sim, pela permissibilidade em relação aos empresários do setor privado da educação. Apesar disso, o Estado proporcionou condições mínimas de garantia da qualidade de ensino, é o que se depreende do documento lançado pelo MEC/INEP-Brasília (CAVALCANTE, 2000, p. 12): “Essa expansão, porém, é caracterizada pela evidência das limitações do Estado como promotor hegemônico do crescimento da oferta de vagas”. Segue o documento dizendo haver necessidade de “[...] compartilhar com a iniciativa privada o ônus dessa expansão, cuidando o governo de desenvolver mecanismos de acompanhamento que garantam as condições mínimas de qualidade das novas instituições e dos respectivos cursos” (CAVALCANTE, 2000, p. 12).

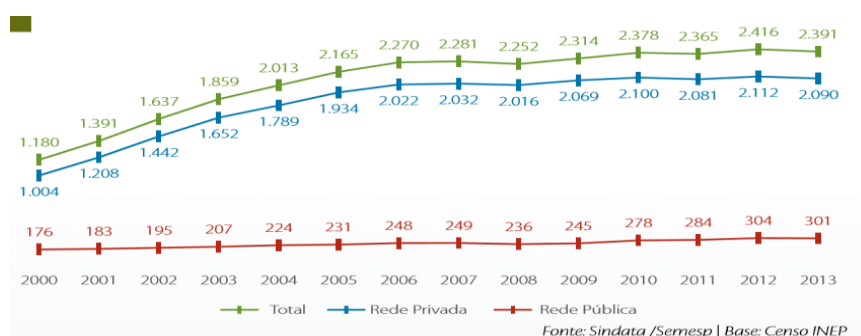
Cabe neste momento, referência à Declaração Mundial Sobre a Educação Superior no Século XXI, realizada pela Unesco, em Paris, em 1998. Este documento indica que o século passado ficará marcado na história, pois “[...] o número de matrículas de estudantes em escala mundial multiplicou-se mais de seis vezes, de 13 milhões em 1960 a 82 milhões em 1995”. (UNESCO..., 1998).

No Brasil, a educação superior experimentou crescimento nas matrículas no período considerado de 1994 a 1998, na ordem de 28%. Dessas matrículas, nas

instituições públicas, o crescimento foi 17%; no ensino privado foi mais que o dobro, ou seja, 36%. O INEP estimou, naquele documento de 2000, um crescimento médio de 7% (por cento) ao ano e três milhões de matrículas no ensino superior até 2004, ou seja: “[...] mantendo-se essa taxa média de 7% ao ano, segundo as previsões do INEP, para o ano de 2004, é de que tenhamos três milhões de alunos matriculados nos cursos de graduação” (CAVALCANTE, 2000, p. 13).

De forma otimista, o Mapa do Ensino Superior no Brasil, lançado em 2015, demonstra que a estimativa do INEP, no que tange ao crescimento de 7% ao ano, foi superada, tendo em vista que, nos últimos 13 anos, houve um crescimento de 102,6%, sendo 108,2% de crescimento nas Instituições de Ensino Superior privadas e 71% nas IES públicas. Somente em 2013, o setor privado da educação superior experimentou um decréscimo em 1% (CAVALCANTE, 2000, p. 13). Nota-se em demonstrativo a seguir (gráfico 01) os números desta mudança:

Gráfico 01 – Instituições de Ensino Superior – Brasil



Fonte: Sindicato das Mantenedoras do Ensino Superior (2015).

Contudo, a distribuição da matrícula é muito desigual. No Brasil, em 2015, pode-se contar com 423,6 mil matriculados na educação superior no norte do país; na região nordeste, o total de matriculados é 1.3 milhão; na região centro oeste, 578,5 mil; na região sudeste, liderando este *ranking*, 2,9 milhões de matriculados; por fim, a região sul do país com 963,4 mil matriculados. Os números aqui elencados podem ser visualizados com maior facilidade na figura a seguir:

Figura 01 – Matrículas em Cursos Presenciais



Fonte: Sindicato das Mantenedoras do Ensino Superior (2015).

Em resumo, segundo a Conferência Mundial sobre a Educação Superior (UNESCO..., 1998), “A educação superior tem dado ampla prova de sua viabilidade no decorrer dos séculos e de sua habilidade para se transformar e induzir mudanças e progressos na sociedade”. Estas mudanças tendem gradativamente a transformarem-se em uma sociedade “[...] do conhecimento, de modo que a educação superior e a pesquisa atuam agora como componentes essenciais do desenvolvimento cultural e socioeconômico de indivíduos, comunidades e nações”. Por outro lado, a educação superior será constantemente afrontada por demandas e exigências que não garantem o direito, pois “[...] nossa sociedade atualmente vivendo numa profunda crise de valores”, necessita de “[...] transcender as meras considerações econômicas e incorporar as dimensões fundamentais da moralidade e da espiritualidade”.

Mas, a par disto, no caso do Brasil, em que pese a notável expansão da educação superior, não é ainda privilégio?

4.2 Educação Jurídica

No direito romano antigo Justiniano mandou que se revisasse um aparato de leis chamado Digesto, que no ano de 529 foi lançado com a denominação *Codex Repetitae Praelectionis* que, na tradução livre, significa o Código Revisado. Em seu bojo foram compiladas regras, preceitos e normas que atualizaram a antiga lei.

Resultante dessa reforma, no arcabouço jurídico da época Justiniano convocou Triboniano, Teófilo e Doroteu, docentes nas escolas de Constantinopla e Bento, para a confecção de um *Vademecum* de direito direcionado aos estudantes da matéria. Este conjunto de leis teve como base e alento as obras tradicionais de Gaio (130-180 d.C.), contempladas no século II d.C, a saber, *Institutionum Comentariorum*, conhecido como Instituto de Gaio, por isso o *Vademecum* é denominado *Institutiones*, entende-se, em termos jurídicos, um conjunto de leis, ou ainda “[...] o livro onde se acham as noções fundamentais de uma disciplina, pelo que, em regra, é trazido permanentemente pelo aluno, por lhe servir de guia ou roteiro”(SILVA, 2000, p. 759).

O *Vademecum* elaborado pelos *experts*, vedava, qualquer pessoa de postular por direito que não estivesse contido nesse regramento revisado (*Institutiones*). Justiniano reservou para si próprio a possibilidade de editar novas leis, e assim o fez até a sua morte em 529 d.C., criando muitas outras leis.

No Brasil um grande número de normas, regras, regulamentos entre outros foram influenciados pelo conjunto de leis provenientes do direito romano, a exemplo: O Código Revisado, O Digesto, As Institutas, e as *Novellae*, que formavam o *Corpus Juris Civilis*, nomenclatura determinada por Dionísio Godofredo no final do século XVI d.C.

Em termos de educação jurídica, no Brasil, o direito romano influenciou intensamente não somente o direito propriamente dito, como também a educação jurídica no país. “O espírito prático romano evidencia-se também na educação, que inspirou, entre os romanos, nos ideais práticos e sociais” (SANTOS, 2016).

A exemplo das regras romanas, acredita-se que elas influenciaram, mas não exclusivamente as regras de direito brasileiro, igualmente, as doutrinas religiosas, que também motivaram a educação jurídica brasileira, consequentemente afetando a sociedade, uma vez que poderia direcioná-la ao rumo que melhor aprovesse para a igreja. Diz-se isso, devido a que no Brasil até pouco tempo, as famílias ainda eram estruturadas nos moldes patriarcais e, influenciadas pela igreja. Como o pai na

sociedade romana, ao menos para sua prole, no Brasil, a figura do pai era de certa forma absoluta; este era o provedor, o educador e, por que não dizer, até o legislador, embora a mãe fosse colaboradora, ofertando os primeiros cuidados aos filhos e posteriormente contribuindo à sua educação. O pai daí em diante, indicava até mesmo a profissão que o herdeiro deveria seguir. Para muitas famílias, por sugestão/imposição, era importante que se fizesse o curso de Direito. Isto ocorreu na época do Brasil Colônia, já no Brasil Império e até mesmo na primeira metade do século XX, as famílias que optavam pelo Direito para a formação de um sucessor o faziam porque tinham condições abastadas e intenções de indicar seus filhos para cargos públicos importantes ou direcioná-los para a política.

Somente após a redemocratização do ensino no país, depois da constituinte de 1988 (BRASIL, 1988), quando foi promulgada a Constituição tida como cidadã, é que esta situação começou a se alterar. As pessoas passaram a buscar ainda mais seus direitos junto ao judiciário, por força do processo de democratização alargando assim, a demanda por profissionais da área.

Como já aludido anteriormente, no Brasil os dois primeiros cursos jurídicos foram criados pelo Imperador Dom Pedro I, em 1827. Um dos cursos foi instalado no Largo São Francisco, na cidade de São Paulo e outro no mosteiro de São Bento, na cidade do Recife, Pernambuco (CUNHA, 2007b, p. 113). Segundo este autor, para o ingresso nas faculdades de Direito eram necessários: “[...] idade mínima de 15 anos e aprovação nos exames preparatórios, realizados em cada curso jurídico, de Línguas Latina e Francesa, Retórica, Filosofia Racional e Moral, Aritmética e Geometria” (CUNHA, 2007b, p. 113).

Atualmente os cursos jurídicos no Brasil são oferecidos por 1.300 faculdades de Direito, autorizadas e reconhecidas pelo Ministério da Educação (OAB..., 2016). Uma publicação de 14 de outubro de 2010, da Ordem dos Advogados do Brasil, com o título “OAB critica ‘recorde’ do Brasil em cursos de Direito” (SARDINHA; COELHO, 2014), informava que em 2010 havia 1.240 faculdades de Direito em todo o território nacional. O Brasil, em 2012, já era tido como o país que possuía o maior número de faculdades de Direito no mundo, segundo o Ministério da Educação (MEC), com 1.153 cursos jurídicos em nível superior (CAVALCANTE, 2000). Apesar de hoje o ensino jurídico se legitimar em nível de graduação, pode o profissional estender seus conhecimentos por meio de pesquisas em pós-graduação, em caráter *lato sensu* ou *stricto sensu*. Os dados sobre pós-graduação apontam, segundo a Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES), tendência ao crescimento, sendo certo que até 2012 existiam 73 cursos de mestrados e 30 doutorados. Hoje, há 143 cursos, sendo 99 Mestrados acadêmicos, 8 Mestrados Profissionais e 36 doutorados (PLATAFORMA SUCUPIRA/CAPES, 2018).

Ademais, Naziazeno (2013), ao dissertar sobre magistério jurídico, entende que “[...] o ensino jurídico no Brasil vivencia uma fase de críticas quanto à sua qualidade”. A autora afirma isso, levando em consideração variantes desfavoráveis, atinentes ao assunto, como: “[...] excesso de cursos, falta de preparo dos docentes ou o positivismo usado como método didático de transmissão de conteúdo” (NAZIAZENO, 2013). Sugere ainda que os professores desta área devem receber incentivos para pesquisa e formação continuada, também que nos cursos de Direito deve haver metodologia específica ao assunto e conclui seu trabalho dizendo que “[...] a carreira do profissional docente requer uma formação continuada com vistas a fornecer ao profissional do ensino superior novas capacitações próprias e específicas não restritas a um diploma de bacharelado” (NAZIAZENO, 2013). Tudo isso, visando à busca constante de galgar competência pedagógica apta a ampliar o próprio mister “[...] de forma contextualizada, promovendo o desenvolvimento humano, social e político no país”. (NAZIAZENO, 2013).

A problemática acima apontada não é novidade; ocorre desde a criação dos cursos jurídicos em 1827 no país, haja vista as dificuldades pela falta de professores qualificados, pois é sabido que poucas pessoas eram letradas e a maioria delas se ocupava de cargos públicos. Acredita-se que outra dificuldade se atribui à indisciplina generalizada e o desinteresse dos alunos, devido ao fato de que muitos deles não frequentavam a faculdade por vocação, mas, por sugestão/imposição da família, assim, o aluno insatisfeito não tinha motivação para estudar as disciplinas necessárias. Estas disciplinas eram Direito Público Eclesiástico, Direito Pátrio Civil, Direito Pátrio Criminal, Teoria do Processo Criminal, Direito Mercantil e Marítimo, Economia Política e Leis do Império. (GOUVÊA, 1967)

Outro problema que ocorreu no início da instalação dos cursos jurídicos no Brasil era conhecido como “aprovações sem mérito”, decorrente da falta de qualificação dos professores que aprovavam os alunos sem observar os critérios mínimos necessários. Esse fato teve como consequência severa advertência por parte do Imperador, o qual ordenou que aquela conduta dos professores fosse modificada e as aprovações ou reprovações dos alunos obedecessem ao critério de mérito.

Em outro diapasão, pode-se dizer que “[...] o ensino jurídico ou a educação jurídica é a formação em nível superior para lidar com o fenômeno do direito” (GOUVÊA, 1967). É tido que os cursos denominados como Ciências Sociais e Jurídicas, com bacharelado em Direito preparam os graduandos por meio de um arcabouço teórico e prático, proporcionando-lhes condições de resolver problemáticas habituais. O ensino jurídico propicia ao acadêmico uma educação voltada à seara jurídica, o que normalmente os transforma em aplicadores ou operadores do direito, tais como os juízes, os promotores de justiça, os advogados, defensores públicos, procuradores, notários, bem como, prepara-os a muitos cargos públicos que dependem dessa formação.

O ensino jurídico brasileiro foi fundamental para o país se equiparar a outras nações mais desenvolvidas. Foi luta incessante de Rui Barbosa, que objetivava uma reforma e uma reestruturação nos aspectos acadêmicos da formação jurídica. Este jurista pugnava para que a educação fosse elevada à questão existencial, conforme aludem Machado e Silva: Rui Barbosa “[...] apresentou a educação como uma questão de vida ou morte, buscando com a reforma [...] reorganizar totalmente o programa escolar brasileiro, adaptando-o à nova realidade mundial” (MACHADO; SILVA, 2007, p. 200).

Desde a instalação, os cursos jurídicos no Brasil vêm sendo aperfeiçoados, por meio de uma série de disposições legais. No final do período Imperial e no início da República, objetivava-se não somente a melhoria, mas também, a independência desse ensino, como já disposto por meio de legislações voltadas ao interesse acadêmico jurídico. Houve também uma busca constante da modernização e da autonomia, de modo que, conforme afirma Clóvis Beviláqua (1926, p. 40): “A cada movimento ascensional da expansão liberal, segue-se uma reação que, se não destrói as conquistas effectuadas, não lhes permite realizar todos os benefícios, que, naturalmente, produziram”. Segundo este autor, se não houver a modernização, que permita a autonomia do ensino jurídico por conta das legislações pertinentes, haverá, por consequência, a perda dos benefícios produzidos anteriormente.

Em 1879, o Decreto n.º 7.247/79 (BRASIL, 1879), conhecido como reforma Leôncio de Carvalho, teve como objetivo reformar e expandir as condições dos novos cursos superiores. Este, além de tratar das condições e da expansão dos novos cursos, definia diretrizes gerais para o ensino que, seguindo ideias liberais, atinente ao nível superior deveria ser livre no Brasil Império. Esse diploma legal regulamentava

e atribuíam obrigações ao professorado e aos dirigentes do ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império.

Em alusão ao decreto acima, “[...] as escolas superiores particulares que viessem a ser criadas poderiam conceder diplomas com privilégios iguais aos expedidos pelas escolas estatais, mediante seu reconhecimento pelo governo” (CUNHA, 2007b, p. 85). Esse decreto propunha o ensino livre em relação à obrigatoriedade do ensino religioso, ou seja, embora houvesse a disciplina da religião (artigo 4º, item 2), o artigo 1º desse decreto previa ser “[...] completamente livre o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império, salvo a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e higiene”. Porém, essa reforma não se materializou como liberdade ampla de ensino, pois “[...] a Assembleia não referendou o decreto na sua íntegra, por resultar em aumento de despesa e por depender de maiores resultados” (CUNHA, 2007b, p. 85). Este autor observa, que, no entanto, aproveitou-se as partes relativas à frequência livre nas escolas superiores e a condição de liberdade aos alunos professores e funcionários no que diz respeito a seus credos ou crenças.

Já na República, houve a reforma Benjamin Constant, por meio do decreto 12.32H de janeiro de 1891 (BRASIL, 1891). Esse decreto foi de suma importância para a regulamentação do ensino, uma vez que, ao ampliar os cursos, normatizou e permitiu os cursos de Ciências Jurídicas, Ciências Sociais e o de Notariado. Segundo Venâncio Filho (1977, p. 324-328), nesses cursos foram ministradas como matérias obrigatórias do ensino jurídico as seguintes disciplinas, como mostra o Quadro 08:

Quadro 08 – Matérias obrigatórias para os cursos de Ensino Jurídico

Curso de Ciências Jurídicas	Curso de Ciências Sociais	Curso de Notariado
Filosofia e História do Direito; Direito Público e Constitucional; Direito Romano; Direito Criminal (incluindo Direito Militar); Direito Civil; Direito Comercial (incluindo Direito Marítimo); Medicina Legal;	Filosofia e História do Direito; Direito Público; Direito Constitucional; Direito das Gentes; Diplomacia e História dos Tratados; Ciência da Administração e Direito Administrativo; Economia Política; Ciência das Finanças	Explicação sucinta do Direito Pátrio Constitucional e Administrativo; Explicação sucinta do Direito Pátrio Criminal, Civil e Comercial; Explicação sucinta do

Processo Criminal, Civil e	e Contabilidade do Estado;	Direito Pátrio
Comercial; Prática Forense;	Higiene Pública; Legislação	Processual; Prática
História do Direito Nacional;	Comparada sobre o Direito	Forense.
Noções de Economia,	Privado.	
Política e Direito		
Administrativo		

Fonte: Venâncio Filho (1977, p. 324-328).

As ampliações dos cursos e disciplinas acima demonstrados e regulamentadas pelo Decreto 12.32H (BRASIL, 1891), tiveram por objetivo atender às necessidades do Estado, decorrentes da falta de profissionais para ocupar os cargos das respectivas áreas. “O decreto Benjamin Constant ainda regulamentava os cargos internos às Universidades, como a atuação e processo de seleção dos professores, ou os horários de funcionamento da secretaria” (ENSINO..., 2015).

Nota-se no diploma legal em comento, em seu artigo 418, que este foi importante para o ensino jurídico no país. De acordo com o mesmo artigo:

É lícito aos poderes dos Estados federados fundarem Faculdades de Direito; mas para que os graus por ellas conferidos tenham os mesmos efeitos legais que os das Faculdades federaes, é de mister: 1º, que as habilitações para matrículas e exames e os cursos sejam idênticos aos da Faculdades federaes; 2º, que se sujeitem á inspecção do Conselho de Instrucção Superior. (BRASIL, 1891).

No mesmo sentido, o decreto de Benjamin Constant contribuiu para a educação jurídica, ao excluir as disciplinas Direito Eclesiástico e Direito Natural da grade curricular por serem, em particular, de pouco interesse dos alunos. Embora seja entendido que Direito Natural era matéria importante, e porque não dizer, essencial, a decisão sobre sua exclusão foi tomada por comissão de notáveis da Assembleia Legislativa do Império, da qual participou Rui Barbosa. Este político e renomado jurista defendia acirradamente a laicidade do Estado, o fim do ensino religioso nas escolas e, primordialmente, a desvinculação do Estado em face da Igreja, a saber, “[...] o famoso parecer-projeto de Rui Barbosa, elaborado em 1882, uma obra monumental abrangendo todos os aspectos da educação, do jardim de infância ao ensino superior” (SAVIANI, 2013, p. 164).

Outras normas, ainda que menos relevantes, contribuíram com o ensino jurídico no Brasil, como por exemplo, a Lei n.º 314, de outubro de 1895, que restituiu

a grade curricular, como exposto no início deste estudo sobre direito romano. Essa lei teve como principal característica a inserção do direito romano na grade curricular; “[...] a reforma de 1895, que eliminou a subdivisão das faculdades, uniformizando-as com apenas um curso e o Decreto n.º 8.659, de 05 de abril de 1911, que conferiu personalidade jurídica aos institutos” (MACHADO, 2007, p. 200).

No que tange às mudanças decorrentes de reformas legislativas que influenciaram os estudos jurídicos, foi importante a supracitada reforma Carlos Maximiliano, de 1915. Esta reforma buscou viabilizar o incentivo ao ensino mais prático em face de um ensino eminentemente teórico. Sobre esta reforma, afirma Venâncio Filho (1977, p. 204):

[...] faz notar por seu conservadorismo, uma vez que tirou do conselho a função administrativa e acabou com a frequência livre. Após as reformas, o curso de direito passou a assumir o papel de formar juízes, advogados, servidores de administração e diplomatas para a República. Finalmente, o decreto de nº 14.613 de maio de 1920 consolidou a proposta de fusão das faculdades de Direito e ampliou as condições necessárias para a integração de uma nova faculdade (oficial) de Direito às escolas politécnicas de Medicina do Rio de Janeiro.

O Decreto n.º 8.659, de 05 de abril de 1911 (BRASIL, 1911), já mencionado, foi conhecido como Reforma Rivadávia Corrêa, sendo considerado respeitável marco por ter regulamentado o conjunto de mudanças curriculares das faculdades de Direito. As faculdades seriam demarcadas pelo nome da cidade; atribuir-lhes-iam autonomia institucional, remodelando o plano de carreira dos professores. Legalizou a realização de exames para ingresso e criou facilidades para criação de novas escolas de ensino superior jurídico no país, tendo sido criadas mais 06 (seis) faculdades de direito.

No ensino superior em geral, houve expansão considerável, sendo que “entre 1900 e 1910, criaram-se outras 13 escolas; de 1910 a 1920, formaram-se mais 34, e de 1920 a 1930 outras 15, sendo o total, até 1930, de 86 escolas” (TEIXEIRA, 1989, p. 212). No mesmo sentido, ocorreu a ampliação do ensino jurídico. Os principais cursos de ensino jurídico na ocasião foram os da Faculdade de Direito da Bahia, na cidade de Salvador; as faculdades de Direito e de Ciências Jurídicas e Sociais, na cidade do Rio de Janeiro; a Faculdade de Direito de Minas Gerais, instalada inicialmente em Ouro Preto e, posteriormente, transferida para capital do estado; outra de relevante importância foi a Faculdade de Direito de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul.

Em 15 de abril de 1966, por meio da Resolução n.º 284/66 (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA GUANABARA, 1966), foi instituído no então Estado da Guanabara, na cidade do Rio de Janeiro, o Centro de Estudos e Pesquisas no Ensino do Direito (CEPED). Esta empreitada contou com a adesão de instituições renomadas que apoiaram o CEPED acadêmica e financeiramente. Entre elas estão, a Aliança Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional, a Fundação Ford e a Fundação Getúlio Vargas. Assim, “[...] com certeza, os brasileiros aprenderam muito dos EUA e o suporte financeiro da Fundação Ford e da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) foi vital” (VENÂNCIO FILHO, 1977, p. 324-328). Este autor ainda menciona que este apoio funcionou efetivamente por sete anos, capacitando e aperfeiçoando turmas de ano em ano com média de quarenta alunos formados em cada ano.

O CEPED, segundo Venâncio Filho (1977, p. 324-328), colaborou para que o Brasil saísse de um ensino jurídico maçante e arcaico, que era padrão no Brasil. Embora criado no regime militar, em que pese as faculdades de Direito buscarem cada vez mais autonomia, acredita-se que os profissionais que concluíam os cursos e eram lançados no mercado de trabalho na intenção de operar o direito, não o faziam com plena liberdade, como ocorre nos dias de hoje; direitos fundamentais, como *Habeas Corpus* e outros, simplesmente foram cassados pelo governo.

Em contrapartida, segundo Gardner (1978), o CEPED configurou-se “[...] uma experiência do governo americano na tentativa de consolidar o seu imperialismo legal, no Brasil, através da criação de uma elite intelectual que reproduzisse os ideais americanos”, no contexto da guerra fria, quando os Estados Unidos e a União Soviética buscavam *pari passu*, países aliados aos seus propósitos, o que não deixou de ser um aprendizado aos brasileiros.

O escopo do CEPED era modernizar a profissão, bem como a performance do profissional do direito, primordialmente o advogado, no que tange à atividade forense. Nesse sentido: “O CEPED tinha a aspiração de incutir na cabeça dos jovens advogados a vontade de modificar o ensino jurídico no Brasil, fazendo com que os advogados passassem a ser um instrumento de desenvolvimento e não um mero espectador” (TRUBEK, 2012, p. 103). Em suma, deveria proporcionar uma mobilização de amplitude nacional, de modo a melhorar a profissão e as estruturas do ensino jurídico brasileiro, aprimorar a técnica, a lógica do pensamento jurídico, aprimorar a hermenêutica do direito e a valorização das instituições jurídicas. Tudo

isso em conjunto com o desenvolvimento de novos métodos de ensino, conjugados com o treinamento do corpo docente e contratação de professores imbuídos do propósito de inovar ou atuar com forte influência no meio jurídico por sete anos. Mas, por motivos financeiros e desentendimentos entre brasileiros e americanos, quanto ao ensino jurídico, o CEPED foi levado ao declínio. Faltavam materiais didáticos, livros, não mais ocorriam seminários regulares e, ainda, faltava interação com as demais instituições de direito. Mas o principal motivo foi a ausência de investimento estrangeiro, que fez com que desmoronasse o propósito do CEPED.

Posteriormente, em que se pese o fim do CEPED, outras instituições surgiram como ramificações do propósito deste Centro de Estudos, tais como: as Escolas de Direito da Fundação Getúlio Vargas, com a contribuição dos *campi* de São Paulo e do Rio de Janeiro, a PUC do Rio de Janeiro que também se interessou pela implantação da metodologia de estudo desenvolvida pelo CEPED, chegando a criar “[...] uma associação autônoma à faculdade, para aplicar um novo programa de ciências sociais interdisciplinares” (TRUBEK, 2012, p. 103). Em resumo, a metodologia e o propósito do CEPED parecem pulsar até os dias atuais e, suas ramificações no país resultaram numa renovação no ensino jurídico, sendo plausível afirmar que seus ideais foram levados a grande parte do Brasil. A teoria de Venâncio Filho (1977, p. 324-328), teria “[...] mudado a regulamentação do ensino mínimo, mobilizado dezenas de faculdades, formado diversos jovens professores inovadores e criado associações e movimentos reformistas”.

Essas reformas conduziram o ensino jurídico, no que tange às diretrizes curriculares visando à formação do graduando, há três eixos principais, a saber: a) eixo de formação fundamental; b) eixo de formação profissional e c) eixo de formação prática, conforme Resolução CNE/CES nº 09/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências.

Em relação ao Eixo de Formação Fundamental, este tem o poder de criar um liame entre a formação jurídica e outras áreas de conhecimento, estudando e envolvendo o alunado em conteúdos básicos como filosofia, sociologia, economia, ciência política, psicologia, antropologia, ética entre outros.

Quanto ao Eixo de Formação Profissional, busca formar o discente nas matérias tradicionais que levam ao conhecimento e à aplicação do direito, particularizando cada um dos diversos ramos que a formação jurídica abrange e buscando manter o dinamismo e a aplicação das matérias aos aspectos sociais,

econômicos, políticos e culturais do Brasil, bem como, às questões internacionais ligadas ao direito público ou privado. As matérias importantes para esse Eixo de Formação Profissional são: Introdução ao Estudo do Direito ou Iniciação ao Estudo do Direito, ou ainda Iniciação à Ciência Jurídicas, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil (pessoas, coisas, obrigações, empresas, família e sucessão), Direito do Trabalho (individual e coletivo), Direito Internacional (público e privado) e Direito Processual (civil, penal, trabalho, tributário e etc.).

Concernente ao último eixo, qual seja, Eixo de Formação Prática, tem por finalidade a integração entre a aplicação prática do direito e os conteúdos contidos nos dois eixos acima; objetiva, ainda, as atividades atinentes ao estágio curricular supervisionado (escritórios de advocacia, ministério público, magistratura, delegacias de polícia entre outras), as atividades complementares (audiências, artigos, cursos, assistência às instituições e outras) e trabalho de conclusão de curso (TCC), este último de acordo com o regulamento de cada instituição.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que propugnou a redemocratização brasileira, proporcionou maior atuação dos operadores do direito desta época em diante, tendo como lastro o novo Estado Democrático de Direito. Por conseguinte, houve mudanças nas questões educacionais, como, a já comentada Lei de Diretrizes e Bases, esta em conjunto com um acervo de legislações e, principalmente, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), comprometendo a educação jurídica no país a aprimorar os cursos jurídicos. Devido ao aumento desses cursos, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e o Instituto dos Advogados do Brasil tiveram um papel mais ativo, oferecendo diretrizes e contribuindo para avaliar a autorização dos bacharelados em Direito, no anseio de manter ou ao menos objetivar a qualidade do ensino ministrado, devido à duvidosa qualidade desses cursos que ficavam aquém da excelência da formação do profissional, contudo esses princípios não garantiam o direito à educação superior. Diante da baixa qualidade de ensino, os egressos não conseguiam ser aprovados nos exames aplicados pela Ordem dos Advogados do Brasil. Assim, grande parte dos graduados obtinha o título de bacharel em Direito, mas não conseguia inscrever-se nos quadros da Ordem, por conta da reprovação no referido exame. Sabendo-se que, para atuar na magistratura ou no ministério público, há necessidade de experiência de ao menos de 03 (três) anos na militância forense advocatícia, a reprovação nos Exame da Ordem impedia qualquer avanço. Não eram

afetados pela aprovação no Exame da Ordem os candidatos aos cargos de delegado de polícia e funcionários de determinados setores públicos que são dispensados da exigência dos três anos de exercícios advocatícios práticos com a devida inscrição nos quadros da OAB.

Em se tratando dos exames exigidos pela Ordem dos Advogados do Brasil para a inscrição do profissional em seus quadros, há posicionamento em contrário, no que tange à aprovação do candidato em exame da OAB, por motivos diversos, entendem os divergentes que o exame de Ordem deve ser abolido. Entrementes pregam que o bacharel em direito poderia iniciar sua prática profissional, atuando inicialmente nos juizados especiais cíveis ou criminais (Juizados conhecidos como de pequenas causas); depois, os profissionais atuariam somente em primeira instância e, posteriormente, nas instâncias superiores. No entanto, o argumento de maior consistência foi o apresentado por Vasconcelos (2016), no artigo “2016 Ano da Humanização da Colenda OAB”, ao asseverar que o Exame de Ordem é uma usurpação do poder do Estado pela Ordem dos Advogados do Brasil: “Não é verdade que esse exame exige conhecimentos mínimos do advogado recém formado”; e prossegue dizendo que a OAB e a FGV “além de usurparem o papel do Estado”, pois no seu entendimento trata-se de competência do MEC fazê-lo, fundamenta a sua assertiva na Constituição Federal (BRASIL, 1988), quando denota que o artigo 209 “[...] explica que compete ao poder público avaliar o ensino” (VASCONCELOS, 2016).

Esse autor fia-se ainda no artigo 5º da Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu inciso VIII, que prevê: “É livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer”. Nesse particular, em se tratando de direitos fundamentais costumeiramente demandados no cotidiano forense, ao se considerar o que reza a Constituição sobre a qualificação profissional para exercer qualquer trabalho, confere razão imediata à aplicação do Exame de Ordem, em que pese os entendimentos diversos, devido à própria Carta Magna complementar, “[...] atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer”, de modo que, para que sejam operados os direitos fundamentais acima mencionados ou direitos, ainda que não fundamentais, segundo a lei, é necessário o exame exigido pela OAB, para que os profissionais de direito sejam inscritos em seus assentos e possam advogar (VASCONCELOS, 2016).

Outro argumento importante apresentado em face do Exame da Ordem é o artigo 48 da LDB (BRASIL, 2013), ao afirmar que os diplomas de bacharéis

reconhecidos e, devidamente registrados, deverão valer como prova da formação que o graduado recebeu, em todo território nacional. Aqui surge a dúvida se o diploma habilita os profissionais a atuarem e se deveria também permitir o exercício da advocacia sem maiores exigências.

A Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 prevê a possibilidade de toda pessoa ter direito ao trabalho e de escolher livremente seu emprego, todavia, não especifica se para exercer determinadas profissões, há a obrigatoriedade de qualificações para a profissão, o que, por meio de exame, poderá se aferir, assim, refuta o Exame da Ordem. Nota-se o que diz no artigo 23.1, da Declaração, senão vejamos:

“Todo ser humano tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego”.

A Convenção n.º 168 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) é outro motivo de impugnação ao Exame de Ordem, visto que defende a promoção do emprego e à proteção contra o desemprego. Outro argumento nesse sentido está elencado no artigo 22, XVI, da Constituição Federal (BRASIL, 1988), deixando ser clara a competência da União de legislar sobre: “[...] organização do sistema nacional de emprego e condições para o exercício de profissões”.

Não obstante às argumentações apresentadas contrárias ao exame da Ordem, cabe aqui enfatizar que o mesmo é necessário, é legal e deverá continuar a ser aplicado. Seu fundamento está no Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil, Lei Federal n.º 8.906/94 (BRASIL, 1994) que reza: “Art. 8º Para inscrição como advogado é necessário: IV - aprovação em Exame de Ordem”.

Essa disposição legal embora infraconstitucional, não conflita com a Carta Magna brasileira (BRASIL, 1988), mesmo prevendo o livre exercício de qualquer atividade, ofício ou profissão. No entendimento do autor desta tese, prevalece a parte final do dispositivo previsto no artigo 5º, VIII, que rege: “[...] atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer”. Assim sendo, não há conflito entre o Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil e a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), ou seja, a questão do Exame de Ordem é requisito essencial para a inscrição do bacharel nos quadros da OAB, almejando o exercício da profissão de advogado (Lei n.º 8.906/94, 58, VI – BRASIL, 1994).

Antes deste tópico se findar, seguem abaixo demonstrativos relativamente à cor da pele, desempenho no ensino médio, faixa de rendimento familiar, escolaridade

do pai, escolaridade do examinando e perfil dos formados em direito, o nível de formação dos graduados em direito, renda média por nível de formação, renda média dos formados em direito, renda média dos formados em direito por posição na ocupação e número de advogados por sexo e faixa etária. Os aludidos dados foram extraídos das Revistas Exame de Ordem em números, volume II-2014 e Volume III-2016.

Gráfico 02 – Participação e desempenho segundo autodeclaração de cor, do VII ao XIII Exame de Ordem Unificado.



Fontes: Exame de Ordem em números, volume II-2014, p.35. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/arquivos/exame-de-ordem-em-numeros-III.pdf>>

Foram solicitados dados concernentes à autodeclaração de cor da pele e seus resultados são apresentados no gráfico 02. Denota-se representatividade no Exame de Ordem, 64,7% dos inscritos que se declararam brancos e 32,5% negros. Amarelos e indígenas representaram, conjuntamente, 2,8% dos inscritos. Entre os aprovados, a representatividade dos que se declararam brancos foi de 68,9%, negros corresponderam a 28,7%, e amarelos e indígenas 2,4%. Deste modo, pode ser percebido que em termos de desempenho, entre o VII e XIII Exame de Ordem Unificado (EOU), a taxa de aprovação média foi maior entre aqueles que se declararam brancos (17,5%), seguidos por amarelos (15,6%), negros (14,4%) e indígenas (12%). (Exame de Ordem em números, volume II-2014, p.35).

Gráfico 03 – Participação e desempenho segundo tipo de escola em que o examinando cursou o ensino médio, do VII ao XIII EOU.



Fonte: Exame de Ordem em números, volume II-2014, p.36. Disponível em: <http://www.oab.org.br/arquivos/exame-de-ordem-em-numeros-III.pdf>

A partir dos dados oferecidos no gráfico acima, percebe-se que 51,5% dos inscritos (428 mil examinandos) cursaram integralmente ou a maior parte do ensino médio em escolas públicas; 43,8% (365 mil) estudaram inteiramente ou a maior parte em escolas particulares e 4,7% estudaram tanto em escolas públicas quanto em privadas. No contexto de examinandos aprovados, por sua vez, 53,4% estudaram inteiramente ou em grande parte em escolas privadas; 44% estudaram em escolas públicas e 2,6% estudaram nos dois tipos de escola durante o ensino médio.

Os percentuais de aprovação mais superiores foram observados entre os examinandos que estudaram totalmente em escolas particulares (22,6%). Em relação aos examinandos que estudaram integralmente em escolas públicas, a taxa de aprovação média entre o VII e o XIII EOU foi de 15,4%, inferior ao desempenho médio do universo dos examinandos avaliados (16,3%). (Exame de Ordem em números, volume II-2014, p.35)

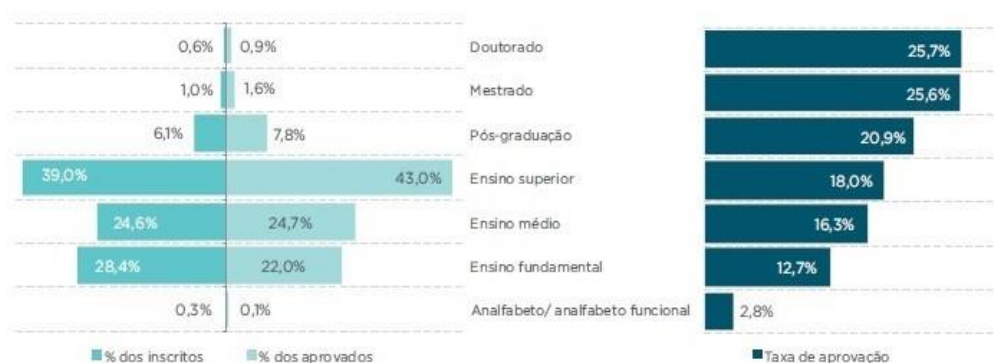
Gráfico 04 – Participação e desempenho segundo faixa de rendimento familiar, do VII ao XIII



Fonte: Exame de Ordem em números, volume II-2014, p.36. Disponível em: <http://www.oab.org.br/arquivos/exame-de-ordem-em-numeros-III.pdf>

Segundo o gráfico supra, o êxito do examinando no EOU sofre variação conforme o rendimento familiar. Na informação quanto ao rendimento familiar entre 4,5 e 30 salários mínimos ou mais, por exemplo, a taxa de aprovação média é superior à média geral nos exames avaliados, ou seja, acima de 16,3%. A contrário senso, dentre os que citaram renda familiar de até 4,5 salários mínimos, o desempenho percebido (1,8%) foi inferior à média geral. (Exame de Ordem em números, volume II-2014, p.36).

Gráfico 05 – Participação e desempenho segundo nível de escolaridade do pai, do VII ao XIII EOU.



Fonte: Exame de Ordem em números, volume II-2014, p.37. Disponível em: <http://www.oab.org.br/arquivos/exame-de-ordem-em-numeros-III.pdf>

Segundo disposição neste gráfico, os maiores índices de aprovação entre o VII e XIII EOU foram percebidas entre os examinados em que seu genitor obtinha nível educacional mais alto.

Apurou-se que 46,7% dos inscritos e 53,3% dos aprovados declararam que o pai era detentor de diploma de nível superior, inclusive, pós-graduação *stricto e lato sensu* em alguns casos. Confrontando o índice de aprovação média deste grupo era de 18,6%, o volume médio de examinados aprovados em que o genitor havia cursado até o ensino médio era de 14,3%. (Exame de Ordem em números, volume II-2014, p.37).

Gráfico 06 – Participação e desempenho segundo escolaridade do examinando, do VII ao XIII EOU.



Fonte: Exame de Ordem em números, volume II-2014, p.37. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/arquivos/exame-de-ordem-em-numeros-III.pdf>>

Outros dados analisados nesta avaliação é o grau de escolaridade do examinando quando da inscrição. Percebe-se no gráfico 06, os percentuais de aprovação foram superiores entre os estudantes de graduação do 9º e 10º períodos (respectivamente, 29,8% e 19,8% – média de 24,8%) e do 5º ano (23,5%). De forma comparada, os bacharéis em Direito – maioria no Exame –demonstraram resultados consideravelmente menor, ou seja (12,6%).

Em sede de representatividade, os graduados correspondem a 67,7% dos inscritos e 52,5% dos aprovados. Estudantes de 10º período representam 14,2% dos inscritos e 17,2% dos aprovados; estudantes de 9º período perfazem 11% do total de inscritos e 20% do total de aprovados; e estudantes de 5º ano 7,1% dos inscritos e 10,3% dos aprovados (Exame de Ordem em números, volume II-2014, p.37-38).

Quadro 09 – Perfil dos formando em Direito (%)

Sexo	Masculino		Feminino		Total	
	53,9		46,1		100,0	
Cor	Branca	Preta ou parda	Amarela ou indígena		Total	
	79,7	18,9	1,4		100,0	
Faixa etária	30 ou menos	31 a 40	41 a 50	51 a 60	60 ou mais	Total
	26,1	27,5	19,3	13,3	13,8	100,0

Fonte: Exame de Ordem em números, volume II-2014, p.61. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/arquivos/exame-de-ordem-em-numeros-III.pdf>>

Segundo números apresentados pelo Censo de 2010, sintetizado no quadro nº 09, dos examinandos, percebe-se que, em torno de 1,3 milhão de formados na área de Direito, 53,9% eram do sexo masculino; 79,7% afirmaram ser brancos; e (53,6%) obtinha 40 anos ou menos. (Exame de Ordem em números, volume II-2014, p.61).

Quadro 10 – Nível de formação dos formados em Direito (%)

Nível de formação superior	Graduação	Mestrado	Doutorado	Total
	95,1	3,3	1,6	100,0

Fonte: Exame de Ordem em números, volume II-2014, p.62. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/arquivos/exame-de-ordem-em-numeros-III.pdf>>

No que tange o quadro acima de nº 10, este demonstra que a maior parte dos formados em Direito (95,1%) possuía apenas diploma de graduação na área, contra 4,9% com nível de pós-graduação. (Exame de Ordem em números, volume II-2014, p.62).

Quadro 11 – Renda média, por nível de formação (R\$)

Área de formação	Graduação	Mestrado	Doutorado	Média
Direito	4.931	8.837	11.074	5.164
Média (todas as áreas de formação)	3.432	6.165	8.267	3.634

Fonte: Exame de Ordem em números, volume II-2014, p.62. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/arquivos/exame-de-ordem-em-numeros-III.pdf>>

Segundo o quadro nº 11, que exprime a renda média por nível de formação, nota-se que em relação às demais áreas de formação superior, a renda média dos indivíduos formados em Direito era 42,1% superior à média brasileira. (Exame de Ordem em números, volume II-2014, p.62).

Quadro 12 – Proporção e renda média dos formados em Direito, por posição na ocupação

Critério	Conta própria	Empregados com carteira assinada	Militares e funcionários estatutários	Empregados sem carteira de trabalho	Empregadores	Não remunerados e/ou consumo próprio	Total
População ocupada (%)	32,4	30,1	23,2	7,4	6,3	0,6	100,0
Renda (R\$)	4.495	4.332	7.134	2.762	8.609	-	5.164

Fonte: Exame de Ordem em números, volume II-2014, p.63. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/arquivos/exame-de-ordem-em-numeros-III.pdf>>

Em relação à posição na ocupação do quadro nº 12, nota-se que 32,4% dos formados em Direito informaram que trabalhavam por conta própria (profissionais liberais), 30,1% trabalhavam com registro em carteira profissional e 23,2% são relacionados como militares e funcionários estatutários. 7,4% trabalham sem registro em carteira de trabalho profissional. Em termos de renda média, os empregadores (6,3% do total) ganhavam mais (R\$ 8.609,00), seguidos pelos militares e funcionários estatutários (R\$ 7.134,00) e profissionais liberais (R\$ 4.495,00). (Exame de Ordem em números, volume II-2014, p.62).

Quadro 13 – Número de advogados da OAB, por sexo e faixa etária

Advogados da OAB	Advogados / 1.000 habitantes	Sexo		Faixa etária			
		Feminino	Masculino	Até 25 anos	26 a 40 anos	41 a 59 anos	60 anos ou mais
827.049	4,1	380.744	446.507	49.652	384.495	243.732	149.372
(%)		46	54	6	46,5	29,5	18,1

Fonte: Exame de Ordem em números, volume II-2014, p.64. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/arquivos/exame-de-ordem-em-numeros-III.pdf>>

Relativamente ao perfil socioeconômico dos profissionais escritos na Ordem dos advogados do Brasil, o site desta entidade de classe fornece informações relacionadas ao sexo e a faixa etária, inseridas no Quadro 13. Percebe-se que do total de advogados, 54% são do sexo masculino e tem até 40 anos (52,5%). A maioria dos inscritos (56%) está reunida nas seccionais de São Paulo (252,7 mil), Rio de Janeiro (127,7 mil) e Minas Gerais (10,2 mil), isso porque estes Estados respondem pela maioria dos concluintes, bem como, agrupam a maior parte da população e da renda gerada do Brasil. (Exame de Ordem em números, volume II-2014, p.64)

As análises até aqui efetuadas nesta pesquisa indicam uma grande mudança no ensino jurídico e na educação superior no Brasil, em geral com destaque para o ensino jurídico. Ampliou-se extraordinariamente a oferta deste tipo de curso, sobretudo a partir da terceira quadra do século passado. A seguir tem-se um demonstrativo dessa evolução a partir de 1995 até 2012 relativamente às instituições públicas, bem como, as instituições privadas.

Gráfico 07 – Evolução do número de cursos de graduação em Direito

Fonte: Exame de Ordem em números, volume III-2014, p. 26. Disponível em: <http://www.oab.org.br/arquivos/exame-de-ordem-em-numeros-III.pdf>

Uma das formas criadas para assegurar a qualidade dos cursos, como se pode perceber no gráfico 07, trata-se da atuação da OAB.

À primeira vista esta expansão pode parecer altamente positiva do ponto de vista da democratização da educação superior. Porém é algo a ser verificado: as análises que seguem podem conduzir à constatação de como e em que medida isso efetivamente ocorre no panorama da educação superior brasileira.

Diante do exposto pode-se compreender que, no Brasil, a questão da educação superior jurídica, embora de forma lenta, experimentou um relevante progresso, desde o surgimento até os dias atuais, sendo certo afirmar que:

A educação jurídica no Brasil, como se percebe nitidamente, evoluiu lentamente. Toda configuração posterior sempre tomou, como ponto de partida, a tradição anterior, por blocos ou itens de acomodação, sem que houvesse rupturas institucionais na condução dos destinos do ensino jurídico. Se as questões do método de pensar e ensinar o Direito e da finalidade do curso jurídico já estavam subjacentes nos debates parlamentares da Assembléia Constituinte de 1823 e no Estatuto do Visconde da Cachoeira de 1825, hoje, passados quase duzentos anos, está na hora dessas questões se transformarem em respostas e protagonizarem uma nova realidade para o ensino do Direito, inclusive *mutatis mutandis* com a adoção de algumas facetas epistemológicas e metodológicas da experiência americana nesse sentido. (FERNANDES, 2014, n.p.)

In fine, levando em consideração a evolução obtida pelo ensino jurídico brasileiro e a proposta de “[...] adoção de algumas facetas epistemológicas e metodológicas da experiência americana nesse sentido”, acredita-se que poderá promover extensão em sua matriz; buscar apoio governamental e particular, no que tange a investimentos; procurar participação da sociedade e, principalmente, do alunado (por exemplo, por meio de audiências públicas); capacitar cada vez mais o

corpo docente entre outros, na busca constante da evolução e da excelência, não obstante a superação das crises que assolam o ensino superior e superior jurídico no Brasil, pois, como diz San Tiago Dantas, (apud FERNANDES, 2014): “[...] pela educação jurídica é que uma sociedade assegura o predomínio dos valores éticos perenes na conduta dos indivíduos e, sobretudo, dos órgãos do Poder Público”, haja vista a opção de exercício social do sujeito como cidadão.

5 A EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO PRIVILÉGIO OU DIREITO: AS POLÍTICAS PÚBLICAS COMO MECANISMOS DE ACESSO E A EVASÃO DO ENSINO SUPERIOR

5.1 Educação

Muito se discute sobre a educação ser necessidade de primeira ordem. Os políticos exploram esse assunto constantemente. Todavia ocorre que, normalmente os recursos financeiros empregados para o desenvolvimento da educação, em geral, são insuficientes para atender à demanda, haja vista os meandros da burocracia e os processos de acesso à educação superior. A população, principalmente, o jovem experimenta a dificuldade por conta da referida burocracia e deixa de frequentar instituições de ensino com qualidade. Ademais, a situação socioeconômica desses jovens dificulta-lhes o acesso ao conhecimento, em vista da necessidade de buscar trabalho para sua manutenção, ou manutenção da família.

O acesso dos jovens à educação superior deveria ser regra geral que garantisse equidade. Apesar do emaranhado e farto arcabouço jurídico prever a possibilidade de estudo para a população brasileira, na prática a realidade é outra, pois além da problemática com que os jovens desprivilegiados deparam-se, como o labutar para o sustento da família e contar com a sorte de conseguir frequentar uma instituição de ensino, deve ser lembrado que a escola hodierna pouco estimula o aluno a se formar cidadão.

Neste sentido, são muitos os debates na tentativa de encontrar soluções para sanar as dificuldades de acesso à educação. Num artigo chamado “Educação: Direito ou Privilégio?”, publicado em 2008 por Clénice Paulino, encontra-se um elucidado a esses dizeres, que aponta o quanto se procuram “culpados” e “isso não leva a nada”. (PAULINO, 2008, n.p.) A autora segue dizendo que a instituição de ensino como amplitude de “democratização e de inclusão social” necessita abrir seus portões no intuito de receber os interessados em “[...] fazer parte do processo ensino-aprendizagem, na tentativa de se tornarem indivíduos críticos e conscientes no seu papel na sociedade” (PAULINO, 2008, n.p.)

Nesse contexto necessário se faz destacar que, o poder público, as instituições escolares, os educadores e o alunado, a sociedade em geral se debruçam sobre a empreitada fundamental da “escola”, no anseio de que se possam cumprir os objetivos propostos, realizando aquilo que delas é esperado, ou seja, primar pela garantia de

igualdade e acesso ao estudo, considerando os determinantes capitalistas que impõem à sociedade a ideologia seletiva e enorme desigualdade social.

Na obra “Educação pelo amor de Deus!”, de Moraes (2006), o autor levanta em dez capítulos questões relevantes que a educação deve cumprir no desenvolvimento e enriquecimento da nação, mostrando que pode haver um melhor futuro e um grande progresso para o país. Para que isso aconteça, é destacado considerar a educação como a prioridade maior do Brasil, visto que deve haver investimentos maciços em políticas e qualidade de ensino. Este livro compara a educação, a política e a economia do Brasil com as de outros países do mundo e aponta como a instrução elevou a capacidade produtiva de países subdesenvolvidos no âmbito da economia mundial. É uma obra cujas análises e sugestões aplicadas elevariam as condições culturais e educacionais do Brasil a um patamar bem mais satisfatório que as atuais e atenderiam às necessidades contemporâneas, tirando a pecha de que o Brasil faz parte do “terceiro mundo” (MORAES, 2006). Embora este autor foque a dimensão econômica do desenvolvimento, não há como questionar o fato de que o desenvolvimento econômico é uma dimensão crucial de uma sociedade democrática ao ampliar o acesso aos bens produzidos por ela.

Este autor entende que, a exemplo de alguns países, não há problemas com aqueles que podem arcar financeiramente com os estudos, deveriam fazê-lo, mesmo que em universidades ou escolas públicas (MORAES, 2006). Neste sentido, o Supremo Tribunal Federal reconheceu em Recurso Extraordinário n.º 597.854, com repercussão geral reconhecida, a possibilidade de as universidades públicas cobrarem por cursos de especialização, nos termos do ministro Edson Faccin “[...] é possível às universidades, no âmbito da sua autonomia didático-científica, regulamentar em harmonia com a legislação [...] a instituição de tarifa”. (UNIVERSIDADES..., 2017). Em contrapartida, o ministro Marco Aurélio firmou posição contrária, destacando que a Constituição Federal (BRASIL, 1988) prevê a garantia da gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais. No julgamento aqui aludido, ficou consignado que é possível, por meio de expressa previsão constitucional, as universidades públicas poderem contar com recursos de origem privada. Este entendimento vem ao encontro do que Moraes (2006) defende em sua obra, quanto à cobrança daqueles que podem arcar com os estudos.

Na acepção de investimentos de origem particular, recentemente o MEC e o Centro de Inovação para Educação Brasileira (Cieb) assinaram acordo para ampliar o

uso de tecnologia na educação, com objetivo de incentivar a elaboração de políticas de tecnologia e inovação, relativamente à educação pública (PORTAL BRASIL, 2017).

Alerta-se, contudo, que há um viés empresarial nesta participação que pode levar a educação superior a atender somente ao objetivo capitalista na formação da mão de obra para setores produtivos, em prejuízo do seu papel de formadora do estudante cidadão. Há, sem dúvida, a necessidade de preparar o educando para o mercado de trabalho, mas antes de tudo, transformá-lo em cidadão ético e com responsabilidade social. Aí, acreditar-se-á na transformação da sociedade e do país “em primeiro mundo” no âmbito geral.

É mister das instituições de ensino voltarem-se ao desenvolvimento humano e social dos aprendizes, na constante busca de garantir uma formação democrática e todos “[...] construir o seu projeto educativo, assumindo os seus valores, a fim de eliminar o descaso pela educação escolar” (PAULINO, 2008, n.p.)

A carência educacional decorrente do descaso citado no artigo acima demonstra as dificuldades das instituições de ensino para cumprirem seu dever. Assim, se fosse sanado ou consideravelmente atenuado o problema, diminuiria no Brasil tanta desigualdade e diferença social, especificamente no que se refere à educação superior. O caminho da educação, dentre outros, é um dos que deve ser percorrido na esperança de ampliar a democratização, criando oportunidades de modo equitativo para todos que buscam a educação superior. Esta tarefa, contudo, apresenta enormes desafios decorrentes de fatores determinantes do capitalismo brasileiro, gerador de uma sociedade altamente desigual com enorme concentração de renda, restritora do acesso aos bens produzidos socialmente.

Como elucidado no capítulo anterior, mesmo sendo direito não é tradição no Brasil a priorização da educação, bem como a destinação de recursos a esse campo, uma vez que os investimentos em âmbito educacional ainda não podem ser considerados adequados. Sem isto, fica prejudicada severamente a qualidade do labor e da produção científica, o que contribui para a deficiência da formação daquele cidadão engajado no interesse público, cidadão ético, crítico e consciente dos próprios direitos e deveres sociais. Desta forma, com a educação deficitária continuam os velhos e conhecidos problemas, tanto na esfera aqui tratada, como no âmbito social do país, causando assim desmotivação, que afeta escola, professor, aluno, sociedade e instituições públicas.

No interesse de buscar soluções no sentido de que “[...] realmente esses fins possam ser atingidos, é necessário que todos os atos normativos do sistema de ensino e toda a ação educativa da escola sejam norteados por eles”, e que o professorado no desenvolvimento do ensino tenha conhecimento de que a “[...] educação tem um papel importantíssimo na concretização da cidadania” (PAULINO, 2008, n.p.). Em sendo de suma importância, a educação para a construção da cidadania, esta deverá a todo tempo ser considerada, como já exaustivamente foi afirmado por Dias Sobrinho (2013) e Monteiro (2014), direito social, dever do Estado e da família, com aptidão tridimensional de “[...] garantir a realização plena do ser humano, inseri-lo no contexto do estado democrático e qualificá-lo para o mundo do trabalho” (MONTEIRO, 2014, p. 01). Ainda no âmbito da importância da educação, necessário se faz comentar a afirmação de que a educação é um bem público, irrenunciável, inalienável e, nas palavras de Dias Sobrinho (2013, p. 107), a educação “[...] é um Bem Público, imprescindível e insubstituível, direito de todos e dever do Estado”, que se projeta nas questões sociais.

A educação é condição *sine qua non*, para que o ser humano possa exercer com dignidade a cidadania, na busca incessante da realização de suas necessidades e na participação social, enquanto direito.

Embora a educação seja muito mais ampla do que possa ser ensinado e aprendido nas escolas, deve-se considerar que os seres humanos diferem dos demais seres com vida por questões genéticas e pela cultura, tendo necessidade de produzir conhecimento no anseio do crescimento da sua qualidade de vida, reunir-se socialmente, na busca contínua de viver e conviver melhor com o seu meio.

É na educação que se encontra o suporte necessário para a realização dessa faceta humana, não unicamente na educação escolar, como também, no sentido amplo de educação, mediante a influência do ambiente em que se vive ou se frequenta, como, por exemplo, família, trabalho, igreja, clubes entre outros.

Qualquer medida tomada no sentido de melhorar o que aqui foi elencado, será indispensável a qualificação dos profissionais e da população num sentido amplo, na busca do aperfeiçoamento em geral e, principalmente, do professorado. Do rigor da Lei n.º 12.796/2013 (BRASIL, 2013), pode-se depreender que a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios deverão incentivar a formação do magistério para atuar na educação básica pública, mediante programa institucional de bolsa de Iniciação à docência a estudantes matriculados nos cursos de licenciatura, nas

instituições de educação superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológica e de pós-graduação, sendo estas medidas de urgência a serem tomadas pelos órgãos competentes na luta pela Democracia Social.

Contudo, é recomendado destacar que, de acordo com Marques (2013, p. 564):

O Estado brasileiro construído à revelia da nação, muitas vezes até contra ela foi constituindo no decorrer da história um aparato burocrático de forte conotação patrimonialista, onde (S/C) as elites políticas e econômicas buscavam refúgio para manter seus interesses e privilégios.

Este quadro assim delineado aponta para a necessidade de construção de uma sociedade verdadeiramente democrática que propicie acesso amplo às oportunidades sociais, aí incluída a educação.

5.2 A Ideia de democracia

O êxito do disposto neste articulado está fortemente entrelaçado com a vigência da democracia. Discorrer-se-á nas próximas linhas a esse respeito, iniciando-se pela democracia propriamente dita, ou seja, “Democracia, s.f. (pol.) forma de governo em que a soberania é exercida pelo povo. De origem grega, *demokratika*”, o verbete é composto por *Demos*, que significa povo e *Kratos*, que significa poder (FERNANDES; LUFT; GUIMARÃES, 2001, p.224). Nos bancos escolares é ensinado que democracia é o governo do povo pelo povo e para o povo e que cabe a este escolher e controlar o governo de uma nação. Cabe enfatizar que, nas verdadeiras democracias, o povo é soberano e dele emana todo poder, que é expresso pelo voto direto, por meio do qual os cidadãos elegem seus representantes dos poderes Legislativo e Executivo com desígnio de postular e lutar por seus interesses.

Conforme Plácido e Silva (2000), a democracia pode ser considerada direta, quando o próprio cidadão participa do poder. Indireta é a democracia conhecida como representativa, em que o povo elege os representantes que irão assumir o poder. A democracia também pode ser considerada mista ou semidireta, quando reúnem noções das democracias anteriores, ou seja, da democracia direta e indireta.

A democracia admite variações como: Democracia Cristã, que se orienta por princípios cristãos, tida como conservadora, porém não radical; Democracia Industrial, situação em que os funcionários participam nas tomadas de decisões que darão rumo

à empresa; Democracia liberal, na qual o Estado nem sempre intervém na ordem econômica e social. A democracia merecedora de destaque, neste estudo, é a Democracia Social que, em regra, redistribui com maior justiça a renda interna nacional. Nesse contexto, cabe incluir a relação da Democracia Social com a Educação. A este respeito, Saviani (2008, p. 62) entende que, somente por meio do processo educativo ocorrerá a passagem da “desigualdade à igualdade”; somente pode se falar em Democracia Social se for considerada “[...] no processo educativo como ponto de partida e como realidade no ponto de chegada”.

No mesmo sentido, afirma Saviani (2008, p. 63):

Em síntese não se trata de optar entre relações autoritárias ou democráticas no interior da sala de aula, mas de articular o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade. A prática pedagógica contribui de modo específico, isto é, propriamente pedagógico, para a democratização da sociedade na medida em que se compreende como se coloca a questão da democracia relativamente à natureza própria do trabalho pedagógico.

Assim sendo definida a democracia como ponto de partida e ponto de chegada, haverá êxito no propósito educacional, uma vez que serão formados cidadãos conscientes, cujos conhecimentos e ações corresponderão, de maneira adequada e efetiva, às “[...] demandas que dizem respeito ao desenvolvimento econômico, ético, intelectual da sociedade, aí incluídos prioritariamente a justiça social, a equidade e demais valores da democracia” (DIAS SOBRINHO, 2012, p. 174).

Em se tratando de justiça social e equidade alerta Mark Zuckerberg, em discurso aos formandos da Universidade de Harvard, turma 2017. O presidente fundador do Facebook, dirigiu-se aos formandos da Universidade, que ele mesmo havia abandonado há 14 anos, sustentou que a sociedade não é justa, pois para que todos possam alcançar seu propósito, essa sociedade precisa ser mais igualitária (SALOMÃO, 2017). Afirma Zuckerberg: “Há algo de errado com nosso sistema, se eu posso sair daqui e ganhar bilhões de dólares em 10 anos enquanto milhões de estudantes não conseguem pagar os empréstimos estudantis, muito menos começar um negócio” (SALOMÃO, 2017).

Desse modo a democracia não se resume apenas na participação da população na escolha dos seus dirigentes e representantes, mas também no amplo acesso aos benefícios sociais e econômicos, aí incluída a educação, que a sociedade gera.

5.3 Educação superior como privilégio

Cabe lembrar o capítulo deste estudo em que se discorreu sobre a Educação no Brasil nos períodos Colonial e Imperial, visto que situações de privilégios foram destacadas. De ora em diante serão relatadas diversas outras situações em que ocorreram múltiplos privilégios educacionais naqueles períodos.

Privilégio, neste estudo, é a situação onde determinada pessoa, alcança o benefício do acesso à educação superior, devido a condição favorável a qual se encontra, seja por sua classe social, cor, sexo, entre outros fatores que lhe proporcionam o benefício aqui relatado.

Em 1689 por intermédio da Carta Régia, os colégios jesuítas brasileiros receberam um estatuto civil. Neste documento era contemplada a possibilidade de as pessoas formadas em filosofia frequentarem novos cursos complementares bem como graduarem-se em direito, em cânones, em medicina e teologia, sem se submeterem a exames de equivalência para ingresso na Universidade em Coimbra (CUNHA, 2007b, p. 35).

A nobreza e a burguesia eram os maiores beneficiários do ensino superior brasileiro. Segundo Cunha (2007b, p. 31), os cursos superiores tinham como “[...] clientela filhos de funcionários públicos, de senhores de engenho, de criadores de gado, de oficiais mecânicos”. No século XVIII inclui-se entre estes beneficiários “também mineiros” a elite enriquecida nas atividades de extração do ouro, formada por representantes no Brasil da nobreza e da burguesia, “[...] embora estas duas denominações sejam um tanto fictícias, transportadas ao Brasil dos primeiros séculos”.

Após a expulsão dos padres jesuítas do Brasil em 1759 pelo Marquês de Pombal, uma cultura iluminista tomou corpo, quer em sentido social, quer em sentido político e “[...] novos métodos utilizados [...] e novos conteúdos foram incorporados ao ensino” (CUNHA 2007b, p. 48). A cultura iluminista seduziu grande parte da nobreza, bem como o próprio Rei João V, situação que propiciou a derrocada dos jesuítas.

Nesse período, grandes mudanças ocorreram na educação, como novo método para o ensino da Língua Portuguesa e do Latim; a exemplo, as duzentas e quarenta e sete regras gramaticais em uso diminuíram para quinze, facilitando assim o aprendizado. Também foram inseridas as matérias de física experimental. Estas mudanças no ensino atendiam “[...] aos interesses da burguesia, consistentes com a

formação de uma força de trabalho dotada das qualificações necessárias” (CUNHA, 2007b, p. 48). Por outro lado, o Estado necessitava de profissionais como canonistas, advogados, médicos, filósofos e teólogos; os novos métodos favoreciam a formação desses profissionais a serviço do Estado.

De forma clara, Carvalho (1968, p. 43 apud CUNHA, 2007b, p. 49) resume o anseio do Marquês de Pombal, conforme segue:

É significativo que Pombal, antes de pensar na formação dos teólogos, canonistas, advogados e médicos - problema que não foi estranho aos propósitos do gabinete de D. José I- cuidasse, preliminarmente, de amparar o trabalho econômico por intermédio da criação de uma escola destinada a formar a ‘elite’ indispensável ao progresso financeiro das empresas e dos grupos que a política monopolista de novo governo planejava e organizara ao pretender incentivar o acúmulo de riquezas individuais de tal forma que as novas condições econômicas melhor pudessem satisfazer aos reclamos dos interesses estatais. Neste sentido, as aulas de comércio e de náutica estavam perfeitamente ajustadas aos propósitos econômicos de um gabinete que, na opinião do historiador Ângelo Ribeiro, representou em Portugal ‘o fator desta burguesia de negócios – a classe média que virá prevalecer nas sociedades do século XIX’.

Forçoso salientar que Ribeiro Sanches, médico e cristão-novo, influente na sociedade em função de seus conhecimentos, propôs a Pombal criar o Real Colégio dos Nobres de modo que a nobreza incorporasse valores e práticas da burguesia. Afirmava ele segundo Cunha (2007b, p. 50), que a monarquia portuguesa tinha sido fundada e mantida pela espada; assim, era necessária a reformulação e o aperfeiçoamento dessa formação tornando-a “[...] adequada ao processo econômico e à manutenção das colônias: no lugar do Estado baseado na espada (nobreza feudal), o Estado baseado no trabalho na indústria (a burguesia industrial e mercantil).”

O Marquês de Pombal considerou interessante a proposta de Ribeiro Sanches e deu grande apoio à instalação do Real Colégio dos Nobres que se deu em 1761, seguindo modelo da Inglaterra, país onde Sanches havia sido embaixador. Professores estrangeiros tanto ingleses, como franceses, desenvolveram no referido colégio um novo currículo “[...] tão ambicioso quanto moderno (Física e Matemática), línguas modernas (Inglês, Francês e Italiano) e disciplinas técnicas como Estatística, Hidrostática, Hidráulica, Arquitetura Civil e Militar” (CUNHA, 2007b, p. 50). Nessa época, foi tão notável o fato aqui relatado que se comentava a substituição do próprio comércio inglês com esta nova sistemática de ensino: “[...] por meio dessa escola

pretendia o Conde de Oeiras suplantar o próprio comércio inglês” (CARDOSO, 1975, p. 07 apud CUNHA, 2007b, p. 50).

A vinda da família real para o Rio de Janeiro que passou a ser denominada cidade da Corte, “[...] fez que se introduzissem no Brasil orientações novas, já vigentes na metrópole promovendo a secularização do ensino público” (CUNHA, 2007b, p. 73).

Diferentemente do que ocorre nos dias de hoje, a igreja católica no Reino português não desempenhava função puramente religiosa; muitas vezes era detentora de administração de setores burocráticos do Estado com funções incongruentes com os desempenhos genuinamente religiosos.

Os formados independentemente de serem religiosos ou não que “[...] pelas escolas superiores do Império desempenharam no aparelho do Estado” (CUNHA, 2007b, p. 71), funções públicas, as quais lhes proporcionavam situação vantajosa, eram chamados de “mandarins”, terminologia utilizada para os funcionários que executavam serviços burocráticos no Estado do Brasil. Assim, chama a atenção, que a formação superior, enquanto privilégio, mormente nos cursos de direito “[...] nos quais estavam matriculados, ao fim do Império, mais da metade dos alunos (CUNHA, 2007b, p. 72). Dessa forma, as escolas superiores desempenhavam papel central de recrutar e formar ‘mandarins’.

A investidura nos serviços burocráticos do poder estatal pelo Imperador, a princípio, era o início de uma futura e promissora carreira; os nomeados poderiam ser magistrados, membros do Ministério Público ou da Polícia Judiciária, ou ainda membros importantes das repartições públicas dos governos provincial ou central. Os cargos públicos serviam “de trampolim para mandatos parlamentares [...] quando eram parentes ou protegidos de chefes políticos muito influentes podiam ingressar diretamente na política” (NABUCO, 1936, v. I, p. 13 apud CUNHA, 2007b, p. 73). A propósito, este autor menciona que Nabuco, na sua visão crítica sobre a vida política no Império, afirmava que as arcadas de direito serviam de “antessalas da Câmara Nacional”.

Em relação às leis fundamentais brasileiras, como Constituições (no Brasil Imperial e Republicano) e, por muitos dispositivos inseridos em seu bojo, além de legislações esparsas que regulam a Educação Superior, observa-se que a aplicação de vários desses institutos jurídicos foram privilégios para os que usufruíram da possibilidade de conquistar seu bacharelado, conforme serão esposados nas próximas linhas.

No vernáculo, privilégio significa: “Direito ou vantagem especial e exclusiva” (FERNANDES; LUFT; GUIMARÃES, 2001, p. 621) indicando que é uma vantagem privativa em favor de alguém.

Neste ponto nota-se uma grande discrepância, pois se há democracia e convive-se em um estado democrático de direito, torna-se incongruente proporcionar vantagens ou regalias para uns em detrimento de outros.

À guisa de vantagens educacionais no Brasil, destaca-se que nos idos da era imperial, o Decreto 296-A, de 30 de setembro de 1843 (BRASIL, 1843), estabelecia o acesso livre e direto aos cursos superiores do Império aos diplomados em letras pelo Colégio Pedro II e pelas instituições similares. A propósito, Haidar (1972), menciona que grande parte das matrículas nos cursos superiores do império eram efetivadas por intermédio de legislações direcionadas a classes específicas, providas do Poder Legislativo. É imperioso salientar que, os beneficiados por essas legislações não eram portadores de todos os documentos e certificados exigidos para ingresso nas faculdades; tratava-se de privilégio.

Em se tratando de prerrogativas ou regalias outras mais podem ser apontadas nesta época. A análise do Decreto 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854 (norma utilizada para a reforma do ensino primário e secundário do município da Corte), denota que a isenção de taxas era praticada e mais, permitia a regulamentação para reformar os ensinos primário e secundário da comunidade da Corte, concedendo ao alunado que se destacasse no desempenho dos exames, a ‘isenção de direitos do Colégio Pedro II para tomar o grau de bacharel’ com a mesma isenção nas academias de educação superior” (ALMEIDA, 2010, p. 171).

Os benefícios aqui relatados passavam pela decisão do Poder legislativo sem qualquer oposição. Prosseguindo na senda dos privilégios mais benefícios foram concedidos em função de outro Decreto, de n.º 4.430, de 30 de outubro de 1869 (BRASIL, 1869). Esse documento legal permitia que o aluno “[...] aprovado com distinção em todas as matérias, não só receberá gratuitamente as certidões, mas também terá gratuitamente a matrícula do primeiro ano no estabelecimento público de instrução superior que pretender cursar” (ALMEIDA, 2010, p. 171).

Com o advento da República, não obstante as novas legislações comentadas neste tópico, bem como as Cartas Magnas, elencadas no capítulo anterior, a Educação Superior continuava objeto de privilégios, de modo que, as modificações e inovações legislativas eram direcionadas a grupos determinados, como se depreende

do tratamento preferencial dado aos diplomados em letras. O Decreto n.º 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925 (BRASIL, 1925), concedeu aos formados neste curso a possibilidade do ingresso em cursos superiores de bacharelado. Tem-se que essa regalia foi assegurada ao arrepio da lei, uma vez que, como alerta Almeida (2010, p. 171), permitia aos “[...] bacharéis continuarem gozando do privilégio, apesar da lei orçamentária prever proibição a qualquer tipo de vantagem para qualquer pessoa”.

Esta condição de privilégio levou a certa insatisfação dos atores envolvidos nos processos seletivos. Não obstante a necessidade de participação do candidato em processo seletivo devido ao número de interessados ser maior que o número de vagas oferecidas, ainda assim, era reservada uma quantidade de vagas aos que já possuíam diploma (parágrafo 3º, artigo 27 do Decreto n.º 16.782-A/25 – BRASIL, 1925), mostrando-se de forma clara a desvantagem dos não diplomados. Mesmo que não houvesse a referida reserva de vagas, haveria certa vantagem na disputa dos diplomados, em detrimento dos que não o eram. Em havendo vagas remanescentes, estas se destinariam aos não diplomados.

Com base na política educacional de Artur Bernardes (CUNHA, 2007b, p. 276), “[...] em 1937, o governo visou ao controle das atividades políticas dos estudantes, ao mesmo tempo em que procurava distribuir-lhes benefícios com o fim de diminuir possíveis resistências”. Constava destes benefícios a distribuição de vinte e uma bolsas de estudo a alunos necessitados, gozando de saúde e com “conduta irrepreensível”. Este benefício concedia ao aluno além da isenção do pagamento das taxas, a quantia de 300 mil-réis mensalmente em dinheiro. “Essas vantagens, entretanto, seriam retiradas, se o bolsista sofresse reprovação ou fosse considerado pelo Conselho Universitário ‘culpado de qualquer ação indigna’” (CUNHA, 2007b, p. 276).

Em relação aos colégios militares, destaca-se o Decreto n.º 18.729 de 02 de maio de 1929 (BRASIL, 1929) que em seu artigo 9º previa a possibilidade de inscrição em qualquer escola superior da República aos alunos que frequentavam os colégios militares e que fossem aprovados, a partir do ano de 1934, nas matérias teóricas, práticas e latim.

O artigo 7º do Decreto comentado contemplava a possibilidade de isentar-se do curso complementar, necessário para o ingresso de cursos superiores ao aluno maior de dezoito anos, que tivesse terminado a 5ª série ou viesse a concluí-la, tendo

como termo final o ano de 1936; no entanto, para esse estudante continuava ainda obrigatório o exame vestibular (BRASIL, 1929).

Cunha (2007a, p. 284) relata que na primeira metade dos anos 1930, a maioria dos estudantes das escolas superiores era constituída de jovens oriundos das camadas médias, filhos de funcionários do estado e empresas particulares, como também filhos de profissionais liberais.

A Lei de n.º 23 de 11 de fevereiro de 1935 (BRASIL, 1935), isentava os candidatos de realizarem e frequentarem cursos secundários formais com o privilégio e benefício da possibilidade da participação dos exames parcelados, também chamados de exames preparatórios.

Não havia equiparação entre o ensino médio e o ensino secundário. Por conta das condições de não equivalência dos ramos do ensino médio com o ensino secundário, este “[...] era o único ramo que permitia o ingresso para seleção de todos os cursos da educação superior; os privilégios nesse período, foram essencialmente relacionados a essa questão” (ALMEIDA, 2010, p. 173).

As benesses relatadas estavam embasadas no Decreto-Lei n.º 5.550 de 04 de junho de 1943 (BRASIL, 1943), que possibilitava ao concluinte a prerrogativa de se matricular nas instituições de ensino superior. “Sob essa isonomia de apresentação do certificado (ou prova) de conclusão de curso fundamental e complementar do ensino secundário, o Decreto-Lei 8.195, de 20/11/1945 altera o artigo 31 do Decreto-Lei 1.190 de 39” (ALMEIDA, 2010, p. 173). O decreto acrescentou nesse dispositivo um parágrafo desobrigando de formalidades comuns sujeitos determinados, como se comprova a seguir:

Art. 31. [...]

§1º A exigência da alínea a deste artigo poderá ser substituída, para inscrição no concurso de habilitação, pelo diploma, devidamente registrado, de qualquer curso superior reconhecido.

§ 2º Serão também dispensados nos termos do parágrafo anterior e com as seguintes restrições:

- a) Os sacerdotes, religiosos e ministros de culto que tenham concluído regularmente os estudos em seminário idôneo, para cursos de filosofia, letras clássicas, letras neo-latinas, letras anglogermânicas, e pedagogia;
- b) Os professores normalistas com o curso regular de pelo menos seis anos e o exercício magisterial na disciplina escolhida, para os de pedagogia, letras neo-latinas, letras anglo-germânicas, letras clássicas, geografia e história.
- c) Os professores já registrados no Departamento Nacional de Educação, com o exercício eficiente por mais de três anos nas disciplinas do curso em que pretendam matricular-se;
- d) Os autores de trabalhos publicados em livro, considerados de excepcional valor pelo Conselho Técnico-Administrativo da Faculdade, no curso

correspondente ao assunto científico, literário, filosófico ou pedagógico em apreço. (ALMEIDA, 2010, p. 173).

No sentido do exposto acima, os benefícios contemplam religiosos, professores e escritores reconhecidos, privilégios esses que foram estendidos para outras categorias similares.

Ademais, muitas outras concessões e benefícios foram outorgados para diversas categorias, previamente estabelecidas nos idos de 1941: candidatos a cursos superiores que não obtivessem pontuação suficiente para aprovação nos exames de habilitação poderiam refazer os exames (ALMEIDA, 2010). Talvez para os dias de hoje esse procedimento não fosse considerado privilégio; inclusive acredita-se que é comum, na prática, poderem repetir os exames. A título de exemplo, provas de proficiência em níveis de pós-graduação podem ser repetidas, se o candidato não for aprovado em primeira avaliação. No entanto, naquela ocasião os exames eram bastante seletivos e o procedimento não era usual na época, por isso se falar em privilégio.

Em 1944, as provas finais (Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia, Engenharia dentre outros), em decorrência da Reforma Francisco Campos, eram “[...] consideradas como um concurso de seleção para o preenchimento das vagas existentes na primeira série do estabelecimento de ensino superior em que os candidatos as realizarem” (ALMEIDA, 2010, p. 174).

Naquele ano foram aplicadas as práticas acima, primordialmente para o ingresso nos níveis superiores que somente seriam possíveis com os cursos complementares. Assim, devido ao referido benefício, gozaram desse privilégio de eximir-se da participação nos processos seletivos os estudantes de Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia, Engenharia dentre outros.

Neste caso especificamente pensa-se em privilégio, uma vez que a prática dos exames vestibulares fora instituída, aproximadamente duas décadas antes e, somente nessa ocasião, os vestibulares não foram aplicados.

Para dar lastro à prática mencionada, no entender de Almeida (2010, p. 174), o embasamento legal foi o artigo 1º da “Lei Orgânica do Ensino Secundário”:

No ano de 1944, as provas finais a que especialmente se refere o art.47 do Decreto-lei n. 21.241, de 4 de abril de 1932 serão consideradas como um concurso de seleção para preenchimento das vagas existentes na primeira

série do estabelecimento de ensino superior em que os candidatos as realizarem. (BRASIL, 1942).

O diploma legal (Decreto-lei n. 21.241, de 4 de abril de 1932) incentivou uma prática, que se tornou comum, de adaptar cursos secundários, Clássico ou Científico, nas adjacências das faculdades para preparar os estudantes para as provas finais e, a partir destas terem a garantia da vaga no ensino superior.

Em 1946 como elucidado no capítulo anterior, foi aprovada a Carta Constitucional Brasileira (BRASIL, 1946), a partir da qual surgiram novas possibilidades de benefícios ou privilégios na área educacional, a saber, equivalência do ensino médio, para setores direcionados com a correspondente gratuidade; segunda chamada em concursos; inscrições em concursos de habilitação, nos cursos subordinados somente com mera adaptação.

A Carta Magna de 1946 (BRASIL, 1946), no que tange ao ensino superior, reiterou todos os benefícios concedidos no já citado Decreto n.º 8.195 de 1945 (BRASIL, 1945); que encontrou respaldo em uma “Portaria da Diretoria de Educação Superior, Órgão vinculado e subordinado ao Ministério da Educação, que reeditou as condições de excepcionalidade bem como os critérios para que fossem aceitas tais condições”. (ALMEIDA, 2010, p.175). Assim, foram mantidas condições particulares ao clérigo, ao professorado e aos autores de obras literárias.

A profissão jornalística também obteve benefício de acesso à formação superior mediante o Decreto nº 26.493/49 (BRASIL, 1949), exarado pelo Poder Executivo com o fito de reestruturar o ensino jornalístico. Tamanha foi a concessão que, nos anos de 1949 e 1950, aos interessados em fazer o curso superior de jornalismo, era bastante que “[...] os jornalistas inscritos na associação de classe ou que tivessem a carteira expedida pelo Ministério do Trabalho, poderiam ingressar no primeiro ano do curso, só apresentando uma ‘prova de sanidade’” (ALMEIDA, 2010, p. 175).

O artigo 3º deste Decreto previa que “[...] o candidato à matrícula como aluno regular de jornalismo na primeira série da Seção de Formação, deverá”: além da prova de sanidade, apresentar certificado de curso secundário, carteira de identidade, prova de idoneidade moral e prestar vestibular. No entanto, o parágrafo único deste artigo abria a possibilidade de se matricularem na primeira série deste curso, nos anos letivos de 1949 e 1950, jornalistas, na seguinte condição: “inscritos na associação de classe ou apresentasse em carteira profissional expedida pelo Ministério do Trabalho,

Indústria e Comércio, serão dispensadas, as exigências desse artigo, com a exceção da prevista na alínea c”. Em Almeida (2010), depreende-se que a questão foi de privilégio, devido a ser notório que a categoria jornalística historicamente sempre labutou, visando a regulamentar a profissão. Entende esta autora que o dispositivo legal aqui estudado facilitou aos jornalistas a conversão do que era fato em direito.

Noutro sentido, no entender desta autora (ALMEIDA, 2010), o Decreto n.º 9.154/46 (BRASIL, 1946) proporcionava uma segunda possibilidade aos que não tiveram êxito anteriormente em concurso de habilitação nos estabelecimentos de Educação Superior em outras áreas. Isto é justificado devido ao critério habilitatório necessitar atingir nota mínima, o que por muito tempo foi entrave para o preenchimento das vagas disponibilizadas pelas instituições de Ensino Superior. Pensa-se que hoje essa situação torna a se repetir, talvez não por questão de benefício ou privilégio, mas por imposição mercadológica, pois as instituições particulares de ensino superior atualmente oferecem a condição de segundas chances nos vestibulares, na expectativa de atrair alunos para os diversos cursos oferecidos.

Essa situação parece ter continuidade, uma vez que o então Conselho Federal de Educação (1962) aprovara a norma de n.º 58 de 1962, que garantia às instituições interessadas no preenchimento de vagas, como única exigência, a classificação do egresso do ensino secundário, sendo, então, desprezado o critério habilitatório, em que havia nota mínima para aprovação.

Mas esta interpretação era de certa forma equivocada, o que levou, em 1964, por meio do Parecer n.º 166/64 (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1964), corrigir o engano, explicitando a obrigatoriedade de nota mínima para aprovação do candidato. Ou seja, o critério classificatório não era suficiente; necessário se fazia preencher a condição habilitatória com a obtenção de nota mínima.

Em 1967, quando da aprovação da nova Constituição Federal de 1967 (BRASIL, 1967), já no período do governo militar, situações de privilégio ocorreram no que tange “os concedidos e os reclamados” (ALMEIDA, 2010, p. 176). Conforme entende esta autora, o primeiro (os concedidos) foi divulgado por meio de legislação positivada (a própria Constituição de 1967) e o segundo (reclamados) ocorreu em forma de postulados jurídicos, mas que não tiveram êxito em sua totalidade, conforme se abordará a seguir nas páginas 119 e 120.

Na sequência, a Lei n.º 5.465 de 03 de julho de 1968 (BRASIL, 1968) designava até metade das vagas disponíveis nas escolas de ensino médio e superior de

Agricultura e Veterinária a quem trabalhava na agricultura e aos seus filhos, independentemente de serem ou não proprietários de terra. Esta lei ficou conhecida como a “Lei do Boi” e “inaugurou na educação superior brasileira a política de cotas” (ALMEIDA, 2010, p. 176). Segundo a opinião de Cunha:

Para articular a pretensão dessas escolas de aumentar o número de estudantes com a política governamental (e da USAID) de aumentar a produção de alimentos e, ainda, com a difusa procura por ensino médio e superior da parte dos jovens oriundos da zona rural, surgiu uma das mais curiosas medidas de política educacional, que veio a ser conhecida como ‘lei do boi’. (CUNHA, 2007a, p. 90).

Como previa a citada Lei no artigo 1º: os “[...] estabelecimentos de ensino médio agrícolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União”, a reserva anual de metade das vagas aos interessados agricultores ou seus filhos, “proprietários ou não de a reserva terras”, segundo esta mesma Lei, de n.º 5.465 de 03 de julho de 1968. O privilégio tratado neste artigo abarcara “[...] os portadores de certificado de conclusão do segundo ciclo dos estabelecimentos de ensino agrícola, candidatos à matrícula nas escolas superiores de Agricultura e Veterinária” às expensas da União; no entanto, todos os candidatos teriam que atender aos reclamos da lei quanto aos exames de admissão ou habilitação.

Fala-se em privilégio devido a haver um grande número de candidatos que eram aprovados, mas que não obtinham a classificação necessária. Assim, “[...] dentre os motivos que incentivaram a criação desta lei, estava justamente um movimento contrário ao dos excedentes e uma influência da Agência Americana para o Desenvolvimento Internacional – USAID”. (ALMEIDA, 2010, p. 176).

Nas décadas de 1970 e 1980 novos privilégios surgiram em decorrência de legislações específicas direcionadas a interessados previamente selecionados, como alunos imigrantes que dependiam do corpo de diplomatas e consulares, ou melhor, aos funcionários e seus dependentes de consulados ou embaixadas internacionais. Esses beneficiários, além da isenção do pagamento das taxas de matrículas, ainda eram eximidos de prestar os vestibulares. Segundo Almeida (2010), as normas autorizadoras dos benefícios elencados foram os Decretos n.º 71.835/73 e n.º 89.758/84.

Em relação aos benefícios concedidos resta comentar um privilégio que ocorreu por conta do Decreto n.º 73.079/73. Este diploma legal, “[...] ao arrepio da

CONVESU, foi a indicação de adicionar um critério de aumento de notas de candidatos oriundos do ensino profissionalizante” (ALMEIDA, 2010, p. 178).

Quanto aos privilégios reclamados ou seja, os postulados juridicamente, mas que não foram totalmente atendidos, deram azo a pareceres e resoluções do Conselho Federal da Educação, que exarou em 1969 o parecer 970, o qual dispensava das provas vestibulares para ingresso nas Faculdades de Filosofia, Ciências, Letras e Educação os interessados que obtinham, segundo Almeida (2010, p. 179) “os diplomas de Cambridge, Michigan, Nancy e Madrid”, proporcionando assim privilégio aos detentores dos certificados destas universidades. Segundo esta autora, o documento do Conselho Federal da Educação teve lastro no parecer de Luciano Duarte que alegou não haver motivo justo para que um aluno que já cursara disciplinas pedagógicas em curso superior, novamente, tivesse que prestar vestibular e, que um diploma obtido, por exemplo, em Cambridge, não seria mais fácil que a aprovação nos vestibulares nas IES brasileiras.

Em 1970 o Conselho Federal da Educação por intermédio do Parecer 881/70, de acordo com Almeida (2010, p. 179), permitiu convalidar irregularidades até mesmo mediante apresentação de documentos falsos de conclusão do curso de nível médio. Embora os fraudadores fossem punidos criminalmente, estes não perderam o direito de frequentar a graduação posteriormente, e caso viessem a concluir os cursos superiores não haveria prejuízo para eles.

Outra situação de benefício foi concedida aos alunos tidos como de inteligência superior, uma vez que por conta desta norma (Parecer 881/70) permitia-se aos estudantes considerados “superdotados” matricular-se nos cursos superiores, somente declarando-se como tal. Diz-se privilégio, uma vez que esses alunos não necessitavam terminar o segundo grau e já podiam matricular-se em estabelecimentos de ensino superior. “O parecer final admite a inscrição condicional de estudante superdotado, à vista de parecer do Conselho ‘em que se reconheça a sua excepcionalidade positiva’” (ALMEIDA, 2010, p. 181). Somente com o parecer nº 436/72 esta situação foi atenuada, pois embora ocorresse esse fato, o aluno assumia o compromisso, dentro de um período estipulado, de apresentar os documentos probatórios de conclusão completa de primeiro e segundo graus, como condição para obtenção do certificado de conclusão do curso de nível superior. Atualmente, essa questão não afeta o ensino superior, dada a possibilidade de os alunos prestarem

vestibulares antes do término do ensino médio; ou seja, as instituições de ensino superior somente matriculam o aluno com a prova da conclusão desta etapa.

No que tange a privilégios decorrentes de lei, constata Almeida (2010, p. 181), com relação à Magna Carta de 05 de outubro de 1988 (BRASIL, 1988): “[...] não percebi, pelo menos na legislação pertinente, nenhum dispositivo que concedesse algum tipo de privilégio para acesso à educação superior”. Há certa divergência nesta afirmação, uma vez que, para a mesma autora, “[...] alguns poderão vir a discordar desta observação e afirmar que existe sim um processo de privilégio de acesso à educação superior estabelecido por algumas instituições, sobretudo universitárias, de reserva de vagas” (ALMEIDA, 2010, p. 181).

Esta autora entende que a reserva de vagas não é privilégio devido a compor as “políticas de ação afirmativa”, pois objetiva minimizar comprováveis diferenças aos setores menos favorecidos da sociedade brasileira “[...] os efeitos que se revelam ‘na chamada discriminação estrutural, espelhada nas abismais desigualdades sociais entre grupos dominantes e grupos marginalizados’” (GOMES, 2003, p. 30 apud ALMEIDA, 2010, p. 181).

Na contramão dessa tendência o Instituto Educacional Evangélico Brasileiro, do Distrito Federal, buscou junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE) embasamento quanto à possibilidade de continuar o que era considerado um privilégio, no período da Ditadura Militar, nos moldes em que determinados setores, entre estes, os clérigos “[...] eram dispensados de realizar concurso vestibular para ingresso em determinados cursos. O privilégio adquirido no período político anterior foi regulamentado por meio do Decreto-lei 1.051, de 1969” (ALMEIDA, 2010, p. 183). Para os clérigos havia a prerrogativa de acesso a cursos de licenciatura, livre dos vestibulares para aqueles que eram detentores de certificados obtidos nos Seminários Maiores, Faculdades Teológicas e instituições similares.

Diante da divergência apontada, nota-se que, no entendimento de Almeida (2010, p. 182), não houve privilégio, demonstrado com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96: “[...] os possíveis tipos de privilegiamento não seriam acatados por nenhuma instância regulamentadora do sistema oficial de educação superior, fosse o MEC ou o CNE”.

Em sentido diverso houve privilégios que continuavam a ser facultados por dispositivos legais não revogados a funcionários públicos, bem como a seus

dependentes, quando exerciam ocupações em consulados ou embaixadas internacionais.

A propósito, o Poder Judiciário Federal (TRF2), no processo n.º 683-11.2013, concebeu o direito à matrícula em estabelecimento de ensino superior aos servidores públicos civis e militares e seus dependentes, se transferidos pela Administração Pública, desde que a transferência ocorresse em instituições congêneres. Na decisão judicial deste Tribunal, consta que militar da Marinha do Brasil, após ter exercido funções de Defesa Naval junto à Embaixada do Brasil em Lisboa, retornou ao país e solicitou a transferência do filho, estudante do Curso de Ciência Política e Relações Internacionais na Universidade Nova de Lisboa em Portugal para o curso de Relações Internacionais na Universidade Federal Fluminense, ambas instituições de ensino superior público. Na decisão desse Tribunal ficou reconhecida a transferência.

Tal decisão do poder judiciário derivou da ação da família do estudante que procurou a justiça depois que a universidade brasileira lhe negou o pedido de transferência. O pedido fora negado com a alegação de que a universidade de Portugal não era congênere, e que a universidade brasileira é gratuita e o ingresso dos alunos se dá por meio de vestibular, enquanto que aquela, mesmo sendo pública, é paga e a forma de acesso não exige exame prévio. A decisão proferida pelo judiciário foi que:

De acordo com entendimento do Supremo Tribunal Federal (ADI 3.324/DF), e, bem assim, pela jurisprudência que se afirmou no STJ e nesta Corte, o único critério para se aferir a congeneridade entre as instituições de ensino de origem e de destino diz respeito à natureza privada ou pública de cada uma, não havendo, pois, que se perquirir, para esse efeito, acerca da forma de ingresso ou a necessidade ou não de pagamento de mensalidades/taxas de cada instituição, sob pena de se criar critérios, ali não fixados, para prejudicar o administrado [...] independentemente da existência de vaga na localidade de destino, garantindo que o ato da remoção ou transferência, seja de servidor público federal, civil ou militar, não resultem em prejuízo em área sensível à sua vida, que é a da educação". (TRF2 - processo 0000683-11.2013.4.025102).

No que diz respeito ao ingresso nas instituições de ensino superior, os privilégios que beneficiaram uma minoria foram em condições de inteireza legal; no caso relatado, pelo Poder Judiciário. Em que pese a legalidade da decisão proferida pelo Tribunal Regional Federal da 2ª Região, denota-se privilégio à classe do funcionalismo público federal, quer civil, quer militar, quando, em verdade, o direito

postulado e reconhecido em juízo deveria ser *erga omnes*, ou seja, reconhecido como direito de todos.

Em resumo “Enquanto esse Poder delegava ou se eximia de regular e regulamentar o processo como um todo, não poupou esforços em conceder certas vantagens para poucos” (ALMEIDA, 2010, p. 170).

Em relação às condições privilegiadas aos estudantes brasileiros de Direito, voltando no tempo, denota-se, desde o início do Brasil Colonial, o privilégio destes em conseguir concluir o curso. Foram privilégios concedidos pelos meios legais e pela condição social das famílias mais abastadas que permitia a seus filhos frequentar as arcadas de Direito. No Brasil colônia, todo e qualquer “moço” – Isso se diz, devido a não ser costume mulheres frequentarem os cursos jurídicos – que se interessasse em seguir a carreira jurídica, deveria fazê-lo na Europa, mais especificamente na Universidade de Coimbra, em Portugal.

A discriminação no acesso à educação superior neste período da nossa história se evidencia “na ‘questão dos moços’ pardos, além do esforço de restrição dos privilégios de Coimbra, contribuiu fortemente para que se retardasse o reconhecimento dos cursos” concluídos no Brasil (LEITE, 1949, p. 200 apud CUNHA, 2007b, p. 34). Essa problemática ocorreu quando o procurador provincial de 1681 expulsou os alunos de pele parda dos colégios jesuítas.

As famílias que garantiam os estudos dos filhos na Europa eram provenientes de elites instaladas na Colônia, ou seja, proprietários de engenho de cana de açúcar e, posteriormente, outras delas possuidoras de jazidas de diamantes em Minas Gerais, exploradores do ouro, comerciantes de grandes posses, políticos, bem como funcionários públicos; estes em regra eram os que poderiam fazer um sucessor seu na área jurídica.

A Universidade de Direito de Coimbra, de 1500 a 1822, foi a principal formadora de juristas e jurisconsultos do Brasil. Acredita-se que, aproximadamente dois mil brasileiros formaram-se nesta instituição. Cabe lembrar que a conclusão desse nível de estudo era estritamente direcionada à lealdade para com a Coroa Portuguesa. (CUNHA, 2007b).

Alguns renomados juristas podem ser citados como os de maior destaque nesse período, como por exemplo, Cosme Fernandes. Embora não fosse brasileiro, foi o primeiro operador do direito que morou no Brasil, ainda que não o primeiro estudante. Outros formados em Coimbra exerceram cargos influentes em diferentes

localidades, como Gregório de Matos Guerra; Alexandre de Gusmão; Cláudio Manuel da Costa; José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho e Lucas Antônio Monteiro de Barros. Já José Bonifácio de Andrada e Silva santista, nascido em 1763, de família abastada, estudou Ciências Naturais e Direito em Coimbra, tornou-se professor universitário de notoriedade, mas seu maior trunfo foi o de ter-se transformado no Patriarca da Independência, pela atuação de destaque na materialização da Independência do Brasil (CARTA FORENSE, 2007).

Em decorrência da conquista da Independência do Brasil frente à Coroa Portuguesa, evidenciou-se o interesse na fundação das academias jurídicas no Brasil. Os motivos foram variados, com destaque para a necessidade de preparar as novas lideranças voltadas aos interesses do novo país, e não mais aos que favoreciam a realeza portuguesa. Outro fato que levou a necessidade da inauguração dos cursos jurídicos no Brasil foi a hostilidade que os “moços”, estudantes brasileiros sofriam por parte dos colegas e dos professores, por consequência da aludida independência (CARTA FORENSE, 2007).

Assim a implementação dos cursos jurídicos no Brasil proporcionaria fortes impactos na criação de um novo ordenamento institucional; “porém, somente quem era da elite poderia cursar. Esta última foi a proposta aceita pela Coroa e elite dirigente” (MOLAR; STIVAL, 2011, p. 04).

Como já comentado os cursos jurídicos foram instalados no Brasil em 1827, iniciando pela Faculdade de Direito de Olinda, posteriormente transferida para Recife, no Estado de Pernambuco e em São Paulo, no Convento de São Francisco. Em Cunha (2007a, p. 102), encontra-se que: “Em 11 de agosto de 1827, finalmente, o Imperador sancionou lei da Assembleia Geral Legislativa, criando não um, mas dois cursos jurídicos em São Paulo e Olinda”.

Acirrados debates foram travados no parlamento ante as propostas defendidas com o intuito de definir as localidades para as instalações dos cursos. A fundação das instituições de ensino superior deveria ocorrer nas localidades eleitas, de acordo com o crescimento e condição econômica do país, pois, nos séculos XVII e XVIII, o nordeste era o principal centro econômico do Brasil e grande produtor de cana de açúcar.

Já em São Paulo, a pujança do café era o centro em destaque, dessa forma, o poder da elite influenciava as tentativas de definições das localidades onde os cursos jurídicos deveriam ser instalados. No concernente a local, outros motivos como a

posição geográfica do estado, a situação econômica e o clima moderado, eram argumentos favoráveis à escolha da cidade de São Paulo para a instalação da Faculdade de Direito, uma vez que estava próxima ao porto de Santos e das regiões do Sul de Minas Gerais. Outro fator preponderante na argumentação favorecia a escolha da Faculdade de Direito em Pernambuco, visto que esta província demonstrava oposição à monarquia.

Por sua vez, a formação de uma elite homogênea educada na Faculdade de Coimbra e, a seguir, nas faculdades de Olinda-Recife e São Paulo, com uma concepção hierárquica e conservadora, favoreceu a implementação de uma política cujo objetivo era o da construção de um Império centralizado. (FAUSTO, 2002, p. 100).

Entretanto havia os que defendiam a instalação dos cursos jurídicos “[...] no Rio de Janeiro, convertido num centro de formação das elites regionais, sob as vistas do poder central, evitando-se a emergência das lideranças liberais” (CUNHA, 2007b, p. 102). Em oposição à instalação dos cursos jurídicos no Rio de Janeiro, havia parlamentares que defendiam a tese de que os cursos jurídicos deveriam ser instalados na Bahia, “[...] de onde saia a maior parte dos brasileiros que estudavam em Coimbra, na época da independência” (CUNHA, 2007b, p. 102). O estado do Rio de Janeiro não era bem visto como sede para as faculdades de Direito, devido ao “[...] perigo da concentração de estudantes no Rio de Janeiro, pela interferência que poderiam exercer sobre o Estado” (CUNHA, 2007b, p. 102). Segundo este autor, prevaleceu a opinião de que os cursos jurídicos no Brasil deveriam ser instalados nos estados de Pernambuco e São Paulo, uma vez que proporcionaram um maior movimento atinente à independência do Brasil, ou seja, prevaleceu “a corrente que defendia a localização das academias fora do Rio de Janeiro e naquelas províncias onde foi mais forte o movimento pela independência” (CUNHA, 2007b, p.102).

Molar e Stival (2011, p.04) aduziam que “[...] a implantação dos cursos de Direito havia sido proposta para desenvolver a educação na ex-Colônia, mas, na verdade, tinham como plano de fundo estruturar a classe dominante”. Assim, a criação das faculdades de Direito no Brasil favoreceria ainda mais a referida classe dominante, levando em consideração que “[...] o ensino da elite que anteriormente apresentava grandes gastos com a formação de seus filhos, já que, deveriam mandá-los na Europa”, passava a ser efetuado aqui (MOLAR; STIVAL, 2011, p. 04).

Do mesmo modo que ocorria com os jovens enviados para estudar na Europa, no Brasil os estudantes de Direito eram filhos de donos de terra num sistema também escravocrata. Aqui cabe mencionar que embora muitos alunos se destacassem em sala de aula com discursos de justiça e liberdade, ao voltarem para casa encontravam escravos à sua disposição.

O escopo e interesse das faculdades de Direito que se iniciavam no Brasil era a formação de advogados, de promotores, de juízes e políticos, uma vez que, aos olhos das elites, havia a necessidade de um grupo de dirigentes intelectuais para militarem nos moldes esperados destas elites. Os anseios das famílias mais abastadas e influentes era também o de que seus filhos se tornassem “homens” de escol. “Assim o ensino não era voltado à ciência jurídica, mas à retórica ornamentada, tornava-se mais uma ciência geral do que jurídica” (CARVALHO, 1990 apud MOLAR; STIVAL, 2011, p. 04). Com a formação de seus sucessores, a elite objetivava um país que tivesse como paradigma de sua formação constitucional os Estados Unidos da América, mas, na questão social, a inspiração era Francesa, buscando assim um Brasil republicano e elitista. Esta asseveração pode ser conferida, conforme as lições de Molar e Stival (2011, p. 04):

De maneira geral, a elite dirigente pretendia um país que se espelharia constitucionalmente nos EUA e socialmente na França, em outras palavras, republicano e elitista. Nesses termos, o judiciário e seus magistrados tornaram-se peças essenciais, pois, alguns juristas continuaram na política, enquanto outros se utilizavam da máquina judiciária para decidir eleições, sanções e coerções sobre assuntos e grupos considerados nocivos ao andamento republicano de ordem e progresso.

A inspiração norte-americana fora abandonada, após a quebra da bolsa de 1929. Os Estados Unidos reformularam o ensino jurídico com finalidade eminentemente acadêmica, sistema que a princípio não serviria de modelo para o Brasil, sendo certo que a mentalidade aqui era que não se deveria restringir os cursos apenas à formação de bacharéis tecnicistas, ao considerar que poderiam ir além, ou seja, tornarem-se grandes e futuros políticos, no entanto, de certa forma eram interesses que desvirtuavam o escopo das academias de direito.

Nos meados do século XX ocorreu no Brasil uma grande evolução e expansão econômica. Nestas novas condições o aprimoramento e a técnica profissional dos operadores do direito necessitavam atender aos reclamos desta mudança. Como afirmam Molar e Stival (2011, p. 05):

Entre os anos de 1950 a 1970, o Brasil presenciou intenso crescimento econômico, com investimentos nas indústrias de base, aumento na importação etc. Período esse, no qual houve o famoso plano de metas '50 anos em 5 anos' de Juscelino Kubitschek, assim como, o período do 'Milagre Econômico'. Este desenvolvimento requeria uma maior qualificação, uma maior especialização em determinadas áreas. Dessa forma, o mercado de trabalho exigiu uma nova estrutura do curso de Direito.

A reformulação nos cursos de Direito experimentou modificações em suas estruturas, não somente a partir da expansão econômica aqui referida, mas também com a instauração do governo militar. A opressão aos estudantes incluindo os de Direito, foi bastante acirrada, sobretudo, a partir do Ato Institucional de n.º 05 (AI-5), em 1968. A pressão foi tão grande que os universitários considerados “subversivos” poderiam ser desligados do curso e presos. Os militares passaram a controlar a União Nacional dos Estudantes (UNE), entidade representativa dos estudantes, as disciplinas lecionadas nas Universidades e os professores.

Em relação aos cursos de Direito, “As faculdades estavam voltadas a reproduzir de forma automatizada conceitos e princípios, além disso, engendrar no mercado de trabalho os chamados ‘operadores puros do direito’” (MOLAR; STIVAL, 2011, p. 05). Diante disso, a partir daquele momento histórico, foi modificada a mentalidade anterior da elite de que os cursos jurídicos estariam a serviço dessa classe e, imbuídas de positivismo, as faculdades de Direito, abarcaram um plano que extinguiu a possibilidade de os alunos se familiarizarem com “[...] as disciplinas e conteúdos que versavam sobre as questões humanizantes, críticas e reflexivas” (MOLAR; STIVAL, 2011, p. 05). Assim, os cursos jurídicos, a exemplo do passado, voltaram a servir os interesses do governo e, porque não dizer, do poder econômico, em sentido mais abrangente que senhores de terra, engenho. De qualquer forma, o ensino superior, no caso do Direito, permanecia voltado à elite dominante.

A democratização do curso de Direito, ainda que não absoluta, surgiu com o processo de redemocratização social no final da década de 1980 e com a promulgação da Constituição Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988 (BRASIL, 1988). Diz-se isso porque esta Constituição tem como princípios basilares a democracia, a preservação dos direitos fundamentais e a busca da cidadania, calcada na dignidade da pessoa humana, mas fala-se em democratização não absoluta dos cursos de Direito, devido esta lei fundamental não ter sido suficiente. Neste sentido: “A atual Constituição requeria noções mais amplas que o raciocínio jurídico por

simples técnica pura do Direito e, para isso, torna-se necessário o uso de outras disciplinas, as quais não foram ministradas” (MOLAR; STIVAL, 2011, p. 06), a exemplo disso, diga-se o Direito à Informação, o exercício das prerrogativas legais etc.

Outros dois diplomas legais contribuíram para continuidade do processo de democratização do ensino jurídico, sendo a Portaria n.º 1.886/94 do Ministério da Educação e Cultura/MEC revogada atualmente pela Resolução CNE/CES nº 9/2004 e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96 – BRASIL, 1996). Nestes documentos, ficou consignado, segundo Junqueira (1993), a fixação das diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo para o curso de direito e cita como exemplo a obrigatoriedade de uma biblioteca, onde os livros deveriam ser utilizados, excluindo-se o uso de apostilas. Houve também inovação na fixação de uma carga horária mínima. O curso de Direito deveria ter a duração de pelo menos cinco anos; com obrigatoriedade da prática das atividades jurídicas, durante o curso, devendo o estudante, no decorrer de sua formação, participar de atendimento a pessoas e casos de conflitos reais, e elaborar documentos com finalidade de se habituar à prática forense.

Em suma o processo de democratização do ensino nos cursos jurídicos brasileiros, nos últimos vinte anos, procurou proporcionar a possibilidade de transformar os privilégios apontados neste tópico em um curso de Direito com outras características no anseio de oferecer oportunidades mais igualitárias, bem como formar o profissional do Direito com a sensibilização voltada à problemática social e busca constante da guarda e aplicação dos direitos fundamentais e sociais. Ademais, no próximo tópico, isso será discutido no âmbito da Educação Superior como Direito.

5.4 Educação superior como direito

A educação é um direito necessário à condição de cidadão e meio para o exercício da cidadania em toda sociedade. Vale elucidar que, na maioria dos países, há legislação constitucional específica que reconhece o direito à educação como questão “[...] fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos [...] para a reinserção no mundo profissional” (CURY, 2002, p. 246).

A propósito quando se fala em direito, há uma imposição necessária no que tange ao surgimento de um aparato legal, que garante a obrigação da consecução deste direito. Assim, pode-se dizer que:

A existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por 'existência' deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação. (BOBBIO, 1992, p. 79-80 apud CURY, 2002, p. 246).

No ordenamento jurídico brasileiro existe previsão legal no âmbito constitucional e infraconstitucional no sentido de oportunizar a interpretação da educação, por conseguinte, a educação superior, como direito do cidadão. Deste modo, no início da Carta Constitucional de 1988 (BRASIL, 1988) em seu artigo 6º, no Capítulo dos Direitos Sociais, está previsto que:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

No mesmo sentido, o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) estabelece que a educação é um direito que assiste a todos e que é dever do Estado e da família promover e incentivar a educação, nos seguintes termos:

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 (BRASIL, 1988).

A legislação portanto, considera o direito à educação como um direito social e, assim sendo, como direito fundamental e que, não somente o Estado, mas também a família e toda a sociedade devem se envolver no desenvolvimento da educação. Esta determinação somente se valida, a partir da promulgação da Carta Política (BRASIL, 1988), pois anteriormente a garantia se dava. Mas “[...] no processo histórico e na prática não ocorreu satisfatoriamente, uma vez que não existia punição para o Estado, caso não proporcionasse para todos a educação gratuita e obrigatória (JOAQUIM, 2013).

Após a promulgação da Carta Política de 1988 (BRASIL, 1988), a situação da educação (artigos 205 ao 214) e, especificamente da educação superior, recebeu contornos legais mais bem definidos e ainda foram objeto de amparo pelo Decreto n.º 5.773, de 9 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), que dispôs sobre o exercício das

funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

O assunto em estudo evidenciou-se com maior interesse e obrigação pelo Poder Público, não somente por estes Diplomas Legais preverem a educação como direito fundamental, mas porque, a partir do documento constitucional, a imposição legal tornou-se mais severa, responsabilizando o Poder Público e a família pelo não cumprimento do que prevê a Constituição (BRASIL, 1988).

Assim pode-se dizer que o direito à educação é Direito Público e subjetivo do cidadão, resguardado no artigo 208, parágrafo 1º, inciso V, da CF (BRASIL, 1988), mas que, segundo a LDB, estabelece essa obrigatoriedade estendida à educação básica, devendo ser aplicada obrigatoriamente e também de forma gratuita, porém, não nos níveis mais elevados, ou seja, no ensino superior.

Constitucionalmente os níveis superiores receberam amparo legal desde a promulgação da Constituição da República do Brasil de 1988, com a devida vênua aos entendimentos em contrários, ou melhor, tornaram-se obrigatórios e gratuitos (ao menos como dever do Estado), se não explicitamente, há que ser considerado que a Constituição Federal, prevê legalmente que o acesso ao ensino superior deve ser garantido de forma igualitária, de acordo com referência aos artigos 5º e 206, inciso I, ambos da Carta Magna. Já o artigo 208, rege a condição de dever do Estado em efetivar a educação mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (inciso V).

Essa fundamentação coaduna com a obrigação do ensino superior atrelar-se ao desenvolvimento humanístico, científico e tecnológico do país, entre outros objetivos (artigo 214, V, CF). Inobstante, o artigo 6º da *Lex Fundamental* prever: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. Neste particular, há que se entender que a educação elencada neste artigo deverá ser interpretada de forma ampla, ou seja, contemplando assim a educação superior, no nível de graduação e, porque não dizer até mesmo os níveis de pós-graduação, uma vez que num mundo globalizado esse nível de educação é requisito necessário para uma boa qualidade de vida, que também é considerada direito fundamental.

A Carta Magna de 1988 concede a todos o direito a uma educação completa e de qualidade. No plano das legislações infraconstitucionais e por meio dos diversos instrumentos normativos, citados no decorrer deste trabalho, resguarda a concretização desses direitos.

Contudo, o cenário que se entrevê no dia a dia das IES brasileiras se denota condição diversa da aplicação da legislação, uma vez que a simples existência desse arcabouço jurídico não assegura a sua aplicação (ALVES, 2015), como são os casos da saúde e da segurança pública no Brasil.

Em se tratando de responsabilidade pelo não cumprimento deste mandamento legal, diferentemente do exposto anteriormente, em que não se previa punição aos não cumpridores da lei, atualmente, o artigo 208 em seu parágrafo 2º, resolveu a problemática apontada nos seguintes termos: “O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente” (BRASIL, 1988).

De acordo com este dispositivo legal, o artigo 4º, inciso I e artigo 6º da Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996), rezam que a educação engloba o direito de matrícula e que é dever da família e do Estado.

A propósito os Tribunais já atribuíram mérito a ações e mandados de segurança que exigem que o Estado cumpra suas obrigações atinentes à educação, não que todos esses mandados de segurança sejam procedentes. No caso a seguir, relata-se um mandado de segurança em que o magistrado conferiu o direito à educação superior. O Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Norte apreciou um pedido em Mandado de Segurança referente a uma situação em que o desembargador constatou elementos suficientes no processo para declarar que, de acordo com a Lei Constitucional e Infraconstitucional se garantisse ao estudante “[...] o direito ao avanço escolar nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado”. Autorizava assim mediante a negativa da autoridade coatora, o impetrante a ser submetido a exames para fins de desenvolvimento escolar, uma vez que ficou “configurada visível afronta ao princípio da legalidade”. (Tribunal de Justiça do Rio Grande do Norte M.S. nº 0101975-20.2016.8.20.0116), esse princípio da legalidade, citado na decisão judicial acima, é princípio constitucional que está cabalmente previsto no artigo 37 da Constituição Brasileira de 1988.

Desta forma vem se desenvolvendo o entendimento de que em definitivo a educação básica é direito de todos, e, esta afirmação, pode ser estendida à educação

superior, pois, é de responsabilidade do Estado oferecê-la, interferindo nas situações em que este direito é negado. Contudo, é necessário tornar claro que, no que se refere à educação básica, o direito de todos pressupõe a universalidade da oferta. Em relação ao ensino superior ocorre algo diferente, pois em decorrência do seu caráter profissionalizante, pode-se dizer que as demandas por formação neste grau superior são restritas. O problema está na questão da equidade, pois o acesso a este nível de educação está restrito a poucos, especialmente se comparado a países da América Latina, como Chile e Argentina, em que a proporção dos jovens que alcançam a educação superior é mais elevada do que no Brasil. As informações divulgadas no relatório Education at a Glance 2017, mostram que apenas 15% dos brasileiros entre 25 e 34 anos estão no ensino superior, contra 21% na Argentina e 22% no Chile. (OCDE..., 2017)

Neste sentido Joaquim (2009, p. 21) entende que a educação é um processo de toda sociedade, que engloba não somente a escola, mas deve “[...] afetar todas as pessoas e instituições”, uma vez que a sociedade participa do processo educacional, quando da transmissão das “[...] ideias, valores, conhecimentos e quando busca novas ideias, valores e conhecimentos” (JOAQUIM, 2009, p.21).

Este autor preconiza que o direito à educação é semelhante ao direito à vida, e que faz parte do rol dos direitos humanos fundamentais. Em assim sendo, decorre ser obrigação do Estado tornar esse direito público e subjetivo em direito inerente à pessoa humana.

Desse modo as leis devem visar à garantia da educação ao cidadão, situação na qual o legislador não poderá se afastar do direito natural, sendo certo que estas são basilares para nortear a condição humana e são superiores ao Poder do Estado, ou melhor, “[...] na realidade, o direito natural é o paradigma dos direitos humanos, direito à vida, direitos fundamentais, direitos da personalidade e do direito a educação” (JOAQUIM, 2009, p. 24).

Esses direitos sob a égide da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) dão lastro à dignidade da pessoa humana. Em seu artigo 1º, a Constituição prevê que “A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos”, “a dignidade da pessoa humana” (Inciso I).

A educação superior deveria além do direito social, compor o todo como direito fundamental de primeira geração, proporcionando condição de crescimento material,

intelectual e social, na busca constante da “dignidade da pessoa humana”. No âmbito da meritocracia, na visão do estado capitalista, nos termos da lei brasileira e mundial (Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948 – **ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1948**) está prescrito que toda a pessoa tem o direito à educação básica, que esta deve ser gratuita e que o “acesso aos estudos superiores deve ser aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito”. Nesta Declaração Universal ainda estão previstos o desenvolvimento pleno da personalidade humana e o reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais. No entanto, “[...] a Convenção sobre a luta contra a discriminação do domínio do ensino, adotada pela Conferência Geral da UNESCO, em 1960, continua a ser o principal instrumento jurídico internacional específico sobre o direito à educação” (JOAQUIM, 2009, p. 25).

Muitos outros reclamos foram lançados em busca do reconhecimento do direito à educação. Cunha (2009, p. 94) aponta cinco Conferências realizadas, na década de 1980, que foram propostas em função do assunto que aqui se discute. Estas Conferências foram frutos da união de professores e especialistas, que atuavam desde o ensino de primeiro grau até a pós-graduação e “[...] fundaram em São Paulo a Associação Nacional da Educação-ANDE, com objetivo de ‘atuar na sociedade brasileira na busca de uma educação plenamente identificada com os princípios da democracia e justiça social’” (CUNHA, 2009, p. 95), como eixo principal. As cinco conferências foram:

- I Conferência Brasileira de Educação, realizada em abril de 1980 na PUC/SP, com aproximadamente 1500 participantes. Seu programa foi composto por 11 simpósios e 34 painéis que tiveram como tema central “A política educacional”;
- II Conferência Brasileira de Educação, realizada em junho de 1982 na UFMG na capital mineira, com 2000 participantes. O seu programa foi composto por 13 simpósios e 67 painéis que tiveram como tema central “A educação: perspectiva na democratização da sociedade”;
- III Conferência Brasileira de Educação, realizada em outubro de 1984 em Niterói, no Rio de Janeiro na UFF, com 5000 participantes. O seu programa foi composto por 12 simpósios e 24 painéis que tiveram como tema central “Da crítica às propostas de ação”;

- IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em setembro de 1986 no estado de Goiás, na Universidade Federal de Goiás (UFG) e Universidade Católica de Goiás (UCG), com 6000 participantes. “Programa: 25 simpósios, 77 atividades de atualização, 93 painéis e 23 outras atividades” que tiveram como tema central “A educação e a Constituinte” (CUNHA, 2009, p. 95);
- V Conferência Brasileira de Educação, realizada em agosto de 1988 na capital do país na UnB, com 6000 participantes. “Programa: 24 simpósios e 250 painéis e atividades de atualização” que tiveram como tema central “A lei de diretrizes e bases da educação nacional” (CUNHA, 2009, p. 95).

Cunha (2009, p. 95) preconiza que a concretização das Conferências Brasileiras de Educação foi de muita valia, não somente para as Universidades onde elas ocorreram, mas principalmente por realizar abertura “[...] das agências governamentais de fomento e à pesquisa para a área de educação”. Em decorrência disso, foram constituídos comitês próprios ou ainda programas em entidades de fomento, “a exemplo do CNPq e da FINEP” e mais, muitos órgãos governamentais direcionaram recursos com finalidade de realizar as conferências acima relacionadas. Até mesmo bancos estatais contribuíram com doações e materiais:

Em decorrência, diversos órgãos governamentais destinaram recursos para a realização das conferências, conforme projetos elaborados pelas entidades promotoras, entre eles o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (ambos do MEC), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e a Financiadora de Estudos e Projetos – FINEP. Na primeira CBE, os recursos repassados pelo MEC/FNDE e pela FINEP responderam por 80% do total dos gastos. Já na IV e V CBEs, os recursos daqueles órgãos, mais os do MEC/CAPES, e os CNPq cobriram cerca de 50% das despesas. Bancos governamentais também colaboraram com a doação de material de escritório. (CUNHA, 2009, p. 95).

Na busca da redemocratização do país as conferências realizadas de 1980 a 1988 foram essenciais na conscientização política e social sobre a necessidade da reestruturação da educação superior. Deste modo contribuíram nos embasamentos que posteriormente foram postulados que fossem reconhecidos como direito. Assim, muitos dispositivos legais tiveram suporte nessas conferências, antes de serem inseridos na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Em Cunha (2009, p. 96-98) estão elencados vinte e um itens que deveriam ser levados em consideração pelos

constituintes que aprovaram a Carta Magna de 1988. Os itens referidos pelo autor iniciam-se com a educação devendo ser um direito de todos os brasileiros, ser gratuita e laica nos estabelecimentos públicos. E que os recursos necessários para prover a possibilidade dessa educação para todos devem ser oriundos do Estado. O Estado deve oferecer creches, pré-escolas, ensino fundamental e médio, ou seja, ensino em nível básico. Esse ensino deve ser obrigatório e as instituições que os ministram, com funcionamento autônomo e democrático.

No tocante ao ensino superior, o item treze dos dispositivos que deveriam compor a Carta de 1988 (BRASIL, 1988), segundo Cunha (2009, p. 97) descreve: “[...] as universidades públicas devem ser parte integrante do processo de elaboração da política de cultura, ciência e tecnologia do país”. Este autor segue argumentando que as universidades devem ser consideradas agentes primordiais na execução dessa política que será decidida, por sua vez, no âmbito do Poder Legislativo.

Assim, são esses os itens mais destacados em relação ao tema em estudo. No entanto, necessário se faz mencionar o último deles, o qual dispõe que a lei deverá estabelecer sanções jurídicas e administrativas, no caso do não cumprimento destes dispositivos, nos seguintes termos:

Fica mantido dispositivo da emenda Calmon [EC24, parágrafo 4º do artigo 176 da atual Constituição (AD1967, LAC)], assim como pelas Emendas Passos Porto [EC23] e Irajá Rodrigues [EC27] e a Lei estabelecerá sanções jurídicas e administrativas no caso do não cumprimento desses dispositivos. (CUNHA, 2009, p. 98).

Ao considerar a educação como direito fundamental e dever do Estado, ressalta-se que, foram desenvolvidos e aplicados no país muitos mecanismos de acesso, decorrentes das políticas públicas implementadas pelos governos, no sentido de o reconhecimento da educação superior ser fundamental ao desenvolvimento e manutenção do ser humano, enquanto cidadão.

As políticas públicas, que são “um conjunto de ações e decisões do governo, voltadas para a solução (ou não) de problemas da sociedade (...)” (CARVALHO, 2008, p. 5), de maior destaque no Brasil que visam ampliar o acesso à educação superior, são:

O Programa de Universidade para Todos (PROUNI), instituído pela Lei n.º 11.096/2005 (BRASIL, 2005), que objetiva inserir os estudantes com renda até 1,5 salário mínimo com bolsa integral de estudos e se a renda chegar até 03 salários

mínimos, a concessão da bolsa de estudo parcial. Em benefício, as Instituições superiores privadas, que trabalhassem com este incentivo, usufruiriam da isenção de quatro tributos, conforme são destacados no artigo 8º da lei em comento:

A instituição que aderir ao Prouni ficará isenta dos seguintes impostos e contribuições no período de vigência do termo de adesão

I – Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas;

II – Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, instituída pela Lei n.º 7.689, de 15 de dezembro de 1988;

III – Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social, instituída pela Lei Complementar no 70, de 30 de dezembro de 1991; e

IV – Contribuição para o Programa de Integração Social, instituída pela Lei Complementar nº 7, de 7 de setembro de 1970. (BRASIL, 2005).

O Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições (PROLES) foi estabelecido pela Lei n.º 12.688/2012 (BRASIL, 2012). As instituições particulares de ensino poderão renegociar suas dívidas tributárias com o governo federal, convertendo até 90% dessas dívidas em bolsas de estudo, ao longo de 15 anos, e assim reduzir o pagamento em espécie a 10% do total devido. A medida visa ampliar a oferta de educação superior e, ao mesmo tempo, a recuperação de créditos tributários.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), criado pelo Decreto n.º 6.096/2007 (BRASIL, 2007), no intuito de duplicar o alunado de graduação em um decênio, previa que, a partir do ano de 2008, seiscentos e oitenta mil alunos de nível superior seriam matriculados nas IES Federais (RISTOFF, 2014, p. 723-724).

O Sistema de Seleção Unificada (SISU) é um sistema informatizado do Ministério da Educação, por meio do qual as instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Foi criado pelo MEC, em 2010, com a finalidade de complementar o sistema clássico de vestibular aplicado pelas IES, garantindo o franqueamento para os estudantes de escolas públicas com aproveitamento dos resultados do ENEM, concomitantemente a outras ações positivas num conjunto de critérios de seleção dos estudantes.

O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) foi instituído pela Lei n.º 10.260/2001 (BRASIL, 2001) e reformulado pela Lei n.º 12.602/2010 (BRASIL, 2010). Este Programa somente em 2014 beneficiou,

aproximadamente, um milhão e quatrocentos alunos, por meio de contratos de financiamento (RISTOFF, 2014, p. 723-724).

A Lei de Cotas, nas Instituições Federais surgiu por meio da Lei n.º 12.711/2012 (BRASIL, 2012), conhecida simplesmente como “Lei de Cotas” (RISTOFF, 2014, p. 723-724). Este diploma legal determina em seu artigo 1º e parágrafo único que, as IES Federais avocadas pelo MEC deverão reservar a cada processo seletivo de graduação 50% de vagas para alunos oriundos de ensino médio integral em escolas públicas. Estas vagas deverão abarcar alunos de famílias de renda baixa, no máximo 1,5 salário mínimo por pessoa. No artigo 3º da Lei de Cotas, está prescrito:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (BRASIL, 2012).

O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) surgiu por meio do Decreto n.º 7.234/2010 (BRASIL, 2010). Neste mesmo ano o Governo Federal investiu trezentos e quatro milhões de reais no programa e, em 2014 o investimento atingiu setecentos e quarenta e oito milhões de reais (RISTOFF, 2014, p. 723-724). “Este programa apoia a permanência de estudantes de baixa renda em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Educação Superior (IFES)” (RISTOFF, 2014, p. 727).

Em 24 de outubro de 2016, o Diário Oficial da União publicou a Portaria n.º 183 de 21/10/16 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2016) do Ministério da Educação, Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Esse instrumento jurídico regulamenta as diretrizes para concessão e pagamento de bolsas aos participantes dos cursos e programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Assim, merecem exibição os dados de concessões dos incentivos, de acordo com Portaria, segundo o quadro abaixo (Quadro 14):

Quadro 14 – Diretrizes para concessão e pagamento de bolsas

Função	Titulação Mínima	Exercício Mínimo no Magistério Básico	Exercício Mínimo no Magistério Superior	Valor (R\$)
Coordenador Geral UAB	-	Não	3 anos	1.500,00
Coordenador Adjunto UAB	-	Não	3 anos	1.500,00
Coordenador Curso I	-	Não	3 anos	1.400,00
Coordenador Curso II	Mestrado	Não	1 ano	1.100,00
Coordenador Tutoria I	-	Não	3 anos	1.300,00
Coordenador Tutoria II	Mestrado	Não	1 ano	1.100,00
Coordenador de Polo	Graduação	1 ano	Não	1.100,00
Professor Formador I	-	Não	3 anos	1.300,00
Professor Formador II	Mestrado	Não	1 ano	1.100,00
Tutor	Graduação	1 ano	Não	765,00
Professor Conteudista I	-	Não	3 anos	1.300,00

Fonte: Brasil (2016).

Em 07 de abril de 2017 por meio da Portaria nº 76 (BRASIL, 2017), o Ministério da Educação instituiu o Fórum Nacional de Coordenadores de Polo do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), composto por coordenadores de polo com atribuições de apoiar e subsidiar a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Diretoria de Educação à Distância (DED) na formulação de diretrizes, definição de critérios técnicos e pedagógicos, parâmetros e demais ações no âmbito de alcançar êxito do sistema Universidade Aberta do Brasil. A administração será por órgão colegiado, sendo: presidente, presidente adjunto, 27 coordenadores e 27 coordenadores adjuntos, cada qual representando um Estado da Federação que possua polo da UAB e 01 representante do Distrito Federal. O artigo 5º da portaria em estudo enfatiza que: “A participação no Fórum e no colegiado constitui serviço público relevante, não remunerado” (BRASIL, 2017).

A Política Pública que gerou polêmica⁹ foi a redefinição da composição do Fórum Nacional de Educação (FNE) (TOKARNIA, 2017b), em que o Ministério da Educação incluiu o Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação (FNDE) e excluiu a Associação Nacional da Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (Contee). O Fórum Nacional de Educação foi criado em 2010, com a missão de coordenar as Conferências Nacionais de Educação e promover articulação destas conferências com as Conferências Regionais, Estaduais e Municipais. A função primordial deste órgão é zelar para que o Plano Nacional de Educação (PNE) fixe metas, no intuito de buscar o aperfeiçoamento da educação até 2024 (conforme relatado no capítulo anterior).

No âmbito internacional o Brasil possui acordo com 45 países em desenvolvimento. Estes acordos permitem receber estudantes de graduação em instituições públicas e privadas, “[...] em programa de estudantes mantido pelo MEC. No campo da pós-graduação, o vínculo é com 50 países, em programa realizado em parceria com a CAPES e o CNPq” (SOUZA; SOUZA, 2017, p. 224). Os autores em estudo sobre as políticas de educação na comunidade dos países de língua portuguesa (CPLP), apontam que no campo educacional as parcerias são entabuladas em pactos decorrentes de convênios multilaterais e bilaterais com participação ativa dos “Estados, instituições públicas de ensino, institutos de pesquisas e organizações não-governamentais”. Enfim o escopo desta política é promover conhecimento em condições cooperativas multi relacionadas que venham proporcionar a democratização da educação, promovendo centros interdisciplinares, multiplicando os ambientes e os meios tecnológicos.

Ainda no plano internacional (PROGRAMA..., 2017), o Ministério da Educação, em parceria com o programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), propicia cursos gratuitos nas línguas alemã e japonesa para estudantes de graduação e pós-graduação, bem como para professores e técnicos das universidades participantes. São conveniadas para o alemão: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (Unesp), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Campina

⁹ Diz-se polêmica e contraditória por conta da intenção da redefinição segundo MEC foi corrigir distorções que foram adotadas no Governo da República de 2011 a 2016. Porém, há entendimento contrário que esta reformulação teve viés político, do atual poder executivo (Governo Michel Temer). O Ministério Público Federal.

Grande (UFCEG), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal Fluminense (UFF). Para o curso em língua japonesa, os convênios são com: Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Dentre outras políticas públicas, as trazidas à baila resultam da constatação de que “[...] é grande o número de estudantes que teriam dificuldades de se manter no campus a menos que robustas políticas públicas de permanência não estivessem sendo postas em prática” (RISTOFF, 2014, p. 737).

Corroborando com a assertiva de Ristoff (2014) a notícia veiculada pelo jornal O Estado de São Paulo em 17 de abril de 2017, por Daiane Souza, a qual aponta que o número de alunos pobres em faculdades privadas cresceu em 20%, por conta da expansão universitária de 2010 a 2015. Ao longo destes cinco anos, este aumento de alunos de baixa renda na educação superior deu-se sobretudo em faculdades privadas, “[...] segundo levantamento do Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior de São Paulo (SEMESP), com base nos dados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE)” (SOUZA, 2017).

Especificamente em relação ao Ensino Jurídico, a Escola Nacional de Advocacia, em 2016, firmou convênio com a Instituição SATeducacional (segmento acadêmico de capacitação profissional na modalidade à distância EAD), com o objetivo de ofertar cursos e atividades de extensão, capacitação e aperfeiçoamento para os profissionais do Direito que se interessassem em Gestão e Direito da Saúde, Direito Educacional e Direito de Energia e Sustentabilidade. A iniciativa surgiu em parceria com setor educativo e cultural da OAB por meio da Escola Nacional de Advocacia que objetiva o aprimoramento do ensino jurídico em todo país. Com esse convênio, vinte e sete Escolas Superiores de Advocacia (ESAs) poderão aderir ao programa e difundir os cursos para seus respectivos estados.

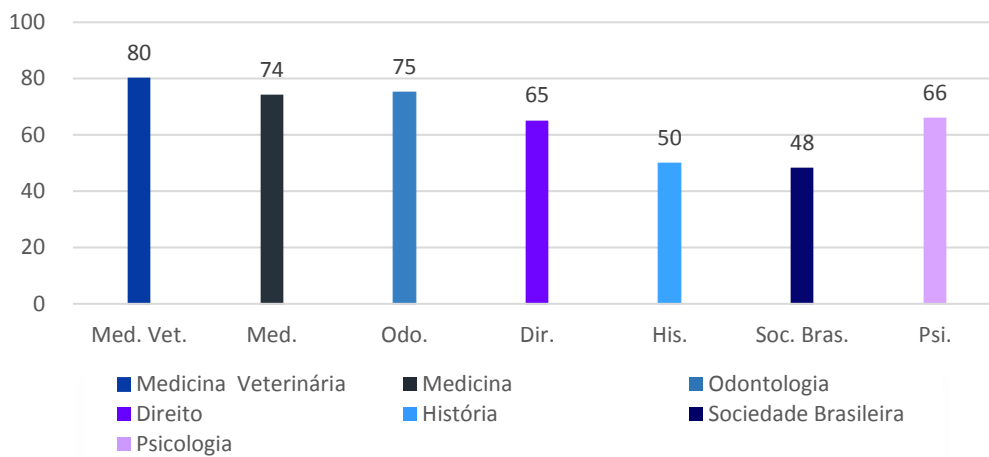
Atento ao parágrafo acima tem-se que a comunidade jurídica se ampliará acadêmica e profissionalmente cada vez mais, indo além das experiências e dos estudos realizados. Isso porque, quando do término da formação superior nas IES, os

estudiosos do Direito devem ir além das doutrinas de leis e jurisprudências, e devem proporcionar atendimento às expectativas da sociedade que são mais dinâmicas que a evolução do aparato jurídico à disposição desta sociedade.

As iniciativas, no sentido de ampliar as oportunidades de acesso à educação superior, bem como a permanência nos cursos, sinalizam, do ponto de vista das políticas públicas, medidas importantes em direção à democratização da educação superior.

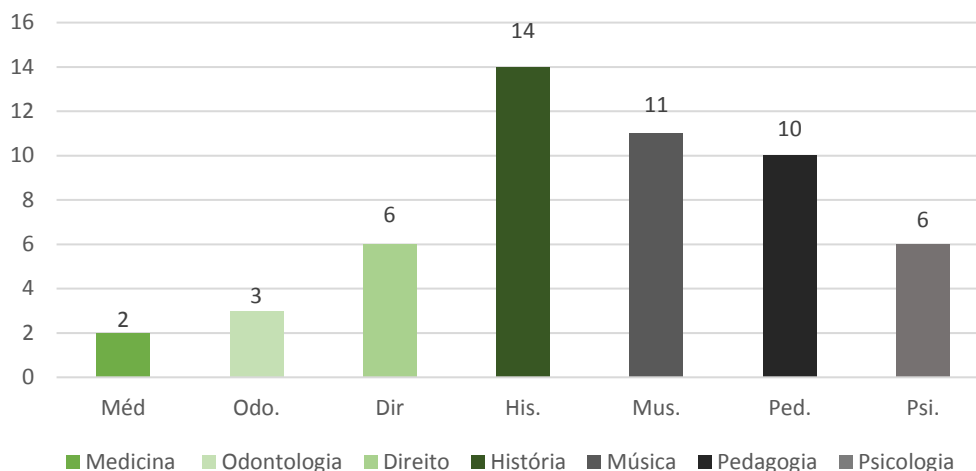
Os dados apresentados nos gráficos seguintes permitem evidenciar o quadro atual, comparando os cursos jurídicos a outros cursos. Destaca-se, de acordo com os gráficos abaixo, a parcela de alunos que obtiveram êxito, por meio de políticas públicas, as quais demonstram os alunos dos cursos de Direito em comparação a outros cursos, bem como em relação à quantidade de alunos brancos, pretos, matriculados com renda familiar mensal de mais de 10 salários mínimos e estudantes de graduação que cursaram o ensino médio público, de acordo com Ristoff (2014).

Gráfico 08 – Brancos (%) em cursos selecionados - 3º ciclo do Enade



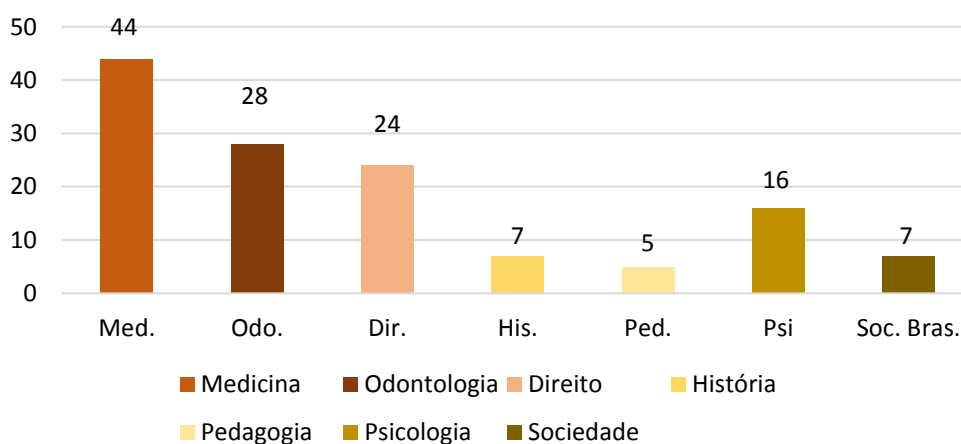
Fonte: Ristoff (2014, p. 730).

No gráfico 08 é possível verificar que “[...] todos os cursos selecionados têm percentuais de brancos acima de 48%, e o que os brancos representam na sociedade brasileira” (RISTOFF, 2014, p. 730). Estes dados demonstram que os cursos nomeadamente de medicina veterinária, medicina, odontologia e direito estão além da proporção da população branca da sociedade brasileira.

Gráfico 09 – Pretos em cursos selecionados - 3º ciclo do Enade

Fonte: Ristoff (2014, p. 732).

De acordo com o gráfico 09, relativamente aos cursos elencados “[...] constata-se que três dos números selecionados (História, Música e Pedagogia) têm percentuais de pretos superiores ao da sociedade” (RISTOFF, 2014, p. 732). Como se pode notar, os cursos de Direito são preenchidos com apenas 6% de pretos da sociedade.

Gráfico 10 – Matriculados com renda familiar mensal de mais de 10 salários mínimos (3º ciclo do Enade)

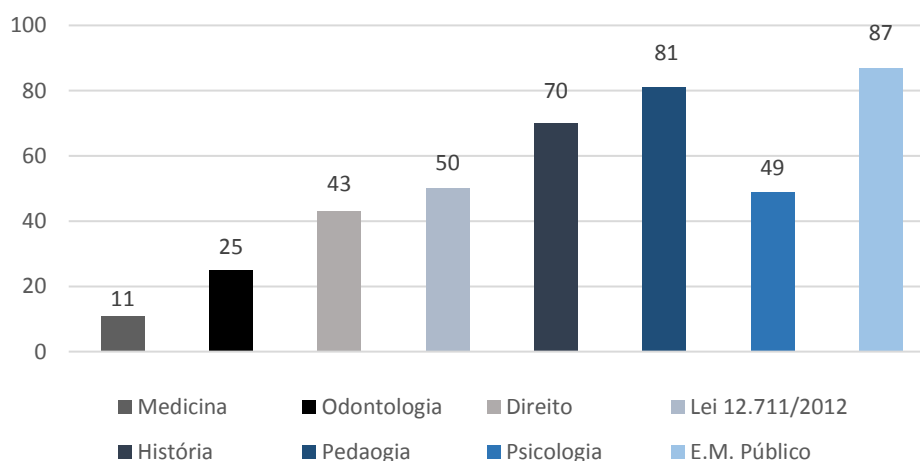
Fonte: Ristoff (2014, p. 733).

Neste gráfico 10 foi levada em conta a renda familiar dos estudantes de graduação. Assim, de acordo com as condições socioeconômicas desses estudantes, faz-se necessário “[...] lembrar que apenas 7% das famílias brasileiras têm renda mensal superior a 10 salários mínimos” (RISTOFF, 2014, p. 733). Nesta situação,

segundo o autor, é difícil encontrar na graduação brasileira “[...] um curso/área em que esta representação seja igual ou inferior à da sociedade”. De modo que, neste demonstrativo, percebe-se a composição da parcela significativamente de maior posse dos graduandos brasileiros, ou seja, os mais ricos.

Neste sentido pode-se dizer que, “[...] considerada essa faixa de renda, os estudantes do curso de medicina são seis vezes mais ricos que a população brasileira e que são também mais ricos os estudantes de odontologia, direito e psicologia” (RISTOFF, 2014, p. 734). Quanto aos alunos brasileiros de Direito, estes têm maior posse que os estudantes de História, Pedagogia e Psicologia, sendo que os alunos de História apresentam o mesmo percentual dos cursos superiores em geral, enquanto que os graduandos de Pedagogia ficam aquém dos índices econômicos da sociedade brasileira.

Gráfico 11 – Estudantes de graduação que cursaram o Ensino Médio público (%)

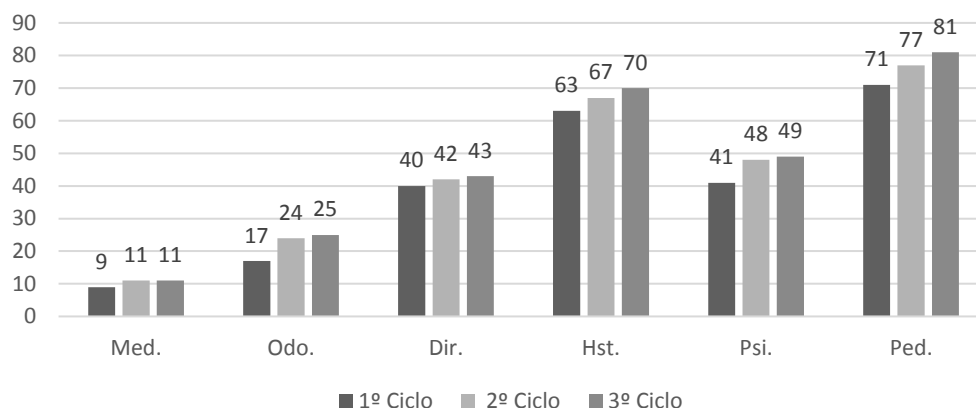


Fonte: Ristoff (2014, p. 738).

O ensino médio brasileiro, em sua maioria, é público, uma vez que 87% das matrículas são efetuadas nesta modalidade. “Visto por essa ótica, comprova-se que os estudantes de graduação das IES brasileiras, embora sejam, em grande parte, originários da escola pública, ainda estão longe de refletir a realidade dos 87% das matrículas públicas do ensino médio” (RISTOFF, 2014, p. 738). No entanto, fica patente que, a cada ciclo do Enade, um número maior de estudantes que frequentaram escolas públicas alcança o curso superior, “[...] tendo já superado, na média, mas não nos cursos de alta demanda, o percentual que a lei de cotas

estabelece para as instituições federais de educação superior” (RISTOFF, 2014, p. 738).

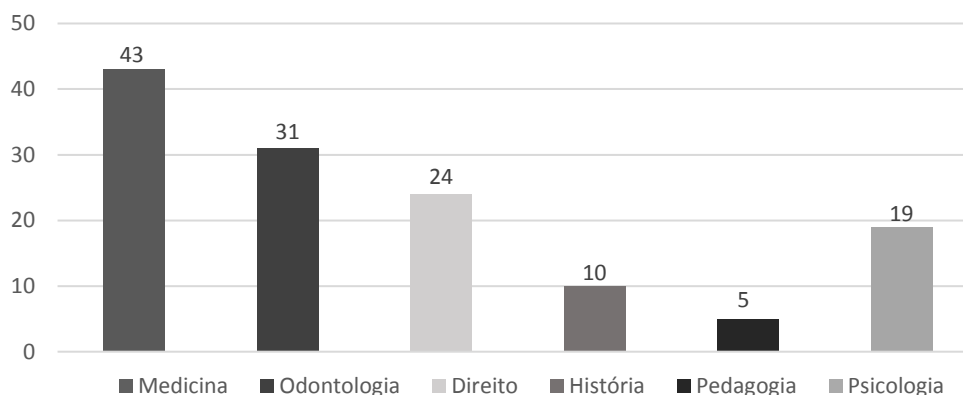
Gráfico 12 – Estudantes de graduação que cursaram o Ensino Médio público. Dados dos três ciclos do Enade (%)



Fonte: Ristoff (2014, p. 739).

O gráfico 12, demonstra que houve crescimento de estudantes, mesmo que lento, na maioria dos cursos de graduação, “[...] revelando mais uma vez a importância da lei das cotas para a geração de oportunidades a estudantes das escolas públicas em cursos de alta demanda nas IFES e sugerindo que, talvez nas instituições privadas” (RISTOFF, 2014, p. 739), nestas últimas, segundo este autor, especialmente aquelas que se beneficiam de recursos públicos, por meio de Programas de Políticas Públicas, como Prouni, Proies e Fies, cujas demandas semelhantes possam vir a ser consideradas. Em remate, mostra-se “[...] surpreendente que em Medicina o percentual tenha permanecido o mesmo do segundo para o terceiro ciclo do Enade e que nos cursos de Licenciatura o percentual de estudantes da escola pública continua a crescer” (RISTOFF, 2014, p. 739). Já, nos cursos de Direito, dois pontos percentuais aumentaram do primeiro para o segundo ciclo do Enade e, somente um ponto subiu no último ciclo.

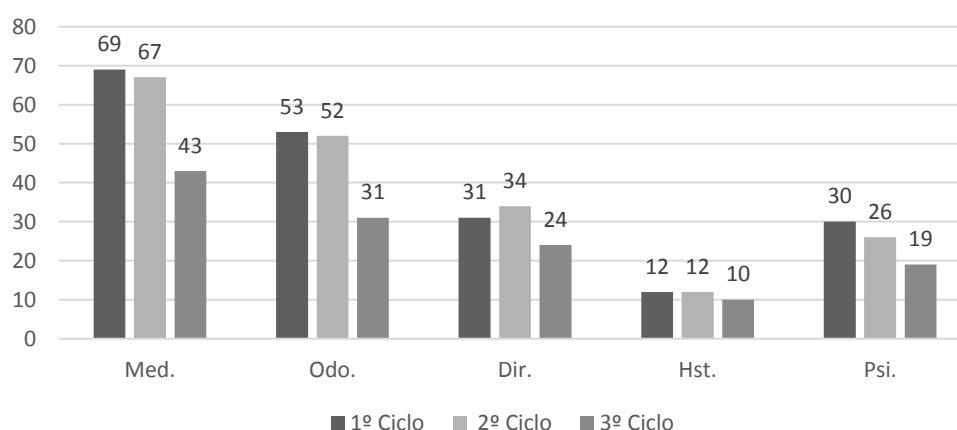
**Gráfico 13 – Percentual de estudante filhos de pai com escolaridade superior
3º ciclo do Enade**



Fonte: Ristoff (2014, p. 740).

Neste gráfico 13 demonstra-se que os alunos de Medicina são em taxas consideráveis, filhos de pais com escolaridade superior “[...] e que nos cursos de baixa demanda, nas licenciaturas e na pedagogia, os percentuais de filhos de pais com escolaridade superior sejam inferiores aos percentuais da sociedade brasileira” (RISTOFF, 2014, p. 740). Quanto ao curso de Direito, este fica em terceiro lugar, em relação aos cursos de maior demanda, como os de Medicina e de Odontologia, mas, lidera os cursos de Psicologia, História e Pedagogia.

**Gráfico 14 – Percentual de estudantes filhos de pai com escolaridade superior em
cursos selecionados – nos três ciclos do Enade**



Fonte: Ristoff (2014, p. 741).

Neste gráfico 14 são levados em conta os dados que proporcionam “[...] a comparação relativa aos três ciclos do Enade, no entanto, mostra que, ano após ano,

ser filho de pai com escolaridade superior deixa de ser um requisito indispensável para o ingresso na educação superior” (RISTOFF, 2014, p. 741). Deste modo independentemente de os cursos serem de maior ou menor competitividade, segundo este autor, é perceptível um declínio gradativo de filhos de pais com a escolaridade superior, demonstrando que as classes populares, anteriormente sem espaço nos cursos de graduação, começam a experimentar oportunidades de acesso, inerente à garantia de direito à formação de qualidade.

No tocante aos ingressantes nos cursos de Direito nos três ciclos do Enade, está localizado com índices inferiores aos cursos de Medicina e Odontologia e com percentual superior aos de História e Psicologia.

Os dados apresentados sugerem que houve evolução em relação à democratização da educação superior. Mas ainda persiste o problema da exclusão; a demonstração de que houve um aumento considerável no ensino superior, inclusive jurídico, “[...] observado nas últimas décadas pode sugerir à primeira vista que o Brasil já tenha atingido um sistema de educação superior de massas [...]”; no entanto, “continua sendo um sistema de acesso basicamente de elite” (RISTOFF, 2014, p. 726). Neste sentido embora haja uma crescente democratização do ensino superior, reconhecido este como direito, ainda é possível afirmar que há privilégios, uma vez que os mesmos dados apontam que uma grande parcela da sociedade não ingressa nos bancos acadêmicos em nível de graduação. O que talvez pareça menos gravoso, ou menos intenso na área jurídica.

Quanto ao aprimoramento do ensino Superior Jurídico, comumente é objeto de atenção da Ordem dos Advogados do Brasil, dos demais órgãos representativos de outras categorias de profissionais do direito, a exemplo, juízes, promotores de justiça, procuradores entre outros. Essa preocupação quanto à qualidade e aprimoramento do ensino caracteriza-se por abertura de novas faculdades, bem como do aperfeiçoamento do profissional já atuante (SILVEIRA; SANCHES, 2015).

Nesta mesma senda há uma busca constante de democratização do ensino nos cursos jurídicos brasileiros. Esta democratização objetiva proporcionar a possibilidade de transformar os privilégios já apontados neste estudo em um curso de direito que possa gerar oportunidades a estudantes oriundos de diferentes estratos socioeconômicos; ou seja, que corresponda a oportunidades igualitárias para os cargos públicos em geral e, especificamente na formação de advogados, juízes, promotores, tabeliães e outros operadores do direito.

Em novembro de 2016 por meio de Colégio de Presidentes das Comissões de Educação Jurídica, reuniram-se em Brasília, os representantes de todas as seccionais da Ordem dos Advogados do Brasil, objetivando debater assuntos relacionados à Educação Superior Jurídica. A pauta das deliberações teve como assunto principal a melhoria da qualidade e o fortalecimento do ensino jurídico, respaldados pelo veio humanitário, para salvaguardar a liberdade, o patrimônio e a vida em sociedade. Independentemente de serem os cursos presenciais ou à distância, percebe-se a preocupação com a melhoria dos cursos de Direito, como pode ser observado abaixo:

O Marco Regulatório da graduação e da pós-graduação lato sensu também esteve nos debates dos presentes, assim com os relatórios das visitas in loco previstas no art. 83 do regulamento Geral do Conselho Federal da OAB. Também foi anunciada a realização de cinco fóruns regionais de educação jurídica, tendo início em março, em João Pessoa. Cada edição será em uma região do país. 'Nossa principal bandeira é a melhoria do ensino jurídico, uma luta incansável e diuturna. Isso resulta em favor de uma sociedade protegida. A militância do advogado é em favor da liberdade, do patrimônio e da vida. Se temos ensino de qualidade, voltado para questões humanitárias, a sociedade contará com uma defesa mais qualificada'. (Comissão Nacional de Educação Jurídica. (ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO INTEGRADA DA OAB-GO, 2016).

As entidades de classe que representam os advogados, bem como a Associação dos Magistrados Brasileiros (AMB), a Associação dos Juízes Federais do Brasil (AJUFE), a Associação Nacional dos Magistrados da Justiça do Trabalho (ANAMATRA), e as que representam respectivamente os promotores de justiça – Associação Nacional dos Membros do Ministério Público (CONAMP), Associação Nacional dos Procuradores da República (ANPR), Associação Nacional dos Procuradores do Trabalho (ANPT), Associação Nacional do Ministério Público Militar (ANMPM), Associação do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios (AMPDFT) e demais profissionais do direito, a exemplo da OAB, são bastante atuantes nos assuntos que tangem à educação superior jurídica e às especializações e pós-graduação na área, em busca do aprimoramento da profissão. Outras instituições, como a Escola Superior da Advocacia, a Escola Superior da Magistratura e a Escola Superior do Ministério Público atuam também como suporte no esforço de aperfeiçoamento do ensino jurídico no Brasil.

Em suma, quanto à educação como direito no Brasil, assevera-se que há um aparato jurídico e de políticas educacionais visando promover a educação/educação superior e, no caso em apreço, da educação superior jurídica como direito de todos,

em busca constante do sempre postulado princípio da isonomia. Em ocorrendo este princípio, a educação como direito de todos estará se distanciando da condição de privilégio das elites socioeconômicas que outrora fora característica marcante da sociedade brasileira, ainda que esta permaneça no sistema educacional.

Por fim seguem os últimos demonstrativos (tabelas 02 a 05) relacionados ao ensino superior jurídico nas instituições de educação superior no Brasil, no sentido de verificar o crescimento percentual, segundo o site do Inep, Censo 2015:

Tabela 02 – Dados sobre cursos jurídicos de graduação (presenciais e a distância) segundo categoria administrativa das IES, número de instituições, número de cursos e matrícula

Cursos (Classe INEP) e Programas e/ou Cursos	Número de Instituições que oferecem o curso			Número de Cursos			Matrículas		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
Direito	896	97	799	1.172	168	1.004	853.211	88.155	765.056

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2015).

Tabela 03 – Dados gerais dos cursos de graduação presenciais e à distância, por categoria administrativa das IES, segundo os cursos (Classe INEP) e os Programas e/ou cursos

Concluintes			Seleção para Vagas Novas					
			Vagas Oferecidas			Candidatos Inscritos		
Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
105.324	12.743	92.581	244.839	18.877	225.962	1.190.963	472.779	718.174

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2015).

Tabela 04 – Dados gerais dos cursos de graduação presenciais e à distância, por categoria administrativa das IES, segundo os cursos (Classe INEP) e os programas e/ou cursos

Seleção para Vagas de Programas Especiais						Seleção para Vagas Remanescentes					
Vagas Oferecidas			Candidatos Inscritos			Vagas Oferecidas			Candidatos Inscritos		
Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
878	410	466	4.836	4.302	534	150.593	3.650	146.943	152.061	13.140	138.941

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2015).

Tabela 05 – Dados gerais dos cursos de graduação presenciais e à distância, por categoria administrativa das IES, segundo os cursos (Classe INEP) e os programas e/ou cursos

Ingressos														
Ingresso Total			Ingressos por Processo Seletivo (Seleção para Vagas Novas Vestibular, Enem, Avaliação Seriada e Seleção Simplificada)			Ingressos por Seleção para Vagas de Programas Especiais			Ingressos por Seleção para Vagas Remanescentes			Ingressos por Outras Formas (Englobam processos distintos, não seletivos. Ex: transferências, ofício, convênio, PEC-G e Decisão Judicial)		
Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
258.143	19.507	238.636	214.562	17.455	197.107	115	96	19	42.540	1.655	40.885	926	301	625

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2015).

Como se pode constatar mediante os dados acima, a oferta do ensino jurídico no Brasil está sob o domínio do setor privado numa proporção média que se aproxima a 90%. Embora a definição das políticas para a educação superior ocorra no âmbito do poder público (Estado), os dados indicam, no que se refere ao ensino jurídico, que sua implementação é território do privado: as instituições superiores que oferecem o ensino jurídico, número de cursos, número de ingressantes, número de matriculados e de concluintes, incluindo a oferta de vagas, indicam o predomínio do setor privado na formação do profissional do direito. Assim, se de um lado, é possível inferir que a democratização do acesso à educação superior vem progressivamente ocorrendo no Brasil, este processo vem-se concretizando via setor privado. O ensino jurídico em específico não foge a este quadro geral.

5.5 A evasão no ensino superior

Com a intenção de finalizar o presente capítulo, discorrer-se-á, neste tópico, sobre a evasão escolar nas IES brasileiras, com intuito de verificar em que medida a ampliação do acesso é afetada pela evasão.

A este respeito, é preciso considerar que, a ampliação do acesso à educação superior, em específico o ensino jurídico, constitui um indicador importante, para a democratização da educação no país. Contudo, é preciso considerar que, juntamente com o acesso, é preciso garantir a qualidade de ensino, a permanência e a conclusão do curso superior, já que a evasão atinge os estudantes de camadas mais

desfavorecidas, para os quais a formação superior apresenta importância maior, enquanto fator de inclusão e ascensão social.

A evasão é um problema grave em qualquer nível de ensino, e no ensino superior brasileiro, quer público ou privado, não é diferente. O fato de o estudante abandonar os bancos escolares, sem a devida conclusão dos estudos, proporciona irremediavelmente “[...] uma perda social, de recursos e de tempo de todos os envolvidos no processo de ensino, pois perdeu o aluno, seus professores, a instituição de ensino, o sistema de educação e toda a sociedade” (LOBO, 2012, p. 01).

Quanto a evasão na educação superior, é reconhecida como um fenômeno que se revela em todas “as instâncias deste nível educacional, seja de curso, IES ou sistema, sendo possível identificar sua incidência ao longo de toda sua história, tanto no âmbito nacional como internacional”. (SILVA, 2015, p. 142).

A evasão na educação superior decorre “na saída do estudante que está matriculado em um curso de graduação” (SILVA, 2015, p. 25). Neste sentido a evasão é caracterizada pelo desvanecimento do estudante, “tendo ele pago ou não a mensalidade. Amplamente entendida, com exceção dos formandos, caracteriza-se pela ausência do aluno, seja por qualquer motivo, justificado ou não”. (SILVA, 2015, p. 25).

Este mesmo autor retrata além da definição, que se compreende como desligamento do estudante de um determinado curso, que o fenômeno da evasão da educação superior subdivide-se em formal e informal, assim:

No campo conceitual, a evasão é definida como o desligamento de um estudante que estava matriculado em determinado curso de educação superior, podendo ser efetivada de maneira formal ou informal. A formal se caracteriza pelo registro acadêmico deste desligamento; a informal representa o simples abandono, em qualquer período do curso, por motivo justificado ou não. (SILVA, 2015, p. 142).

Noutras palavras, a evasão na educação superior reflete-se sobre a sociedade, e a recíproca também é tida como verdadeira, pois “[...] a educação superior constitui uma dimensão da sociedade maior; o que acontece na sociedade afeta a educação, e o que acontece na educação afeta a sociedade” (SILVA; MARQUES, 2017, p. 199). Deste modo as dificuldades sociais, políticas ou econômicas, necessariamente repercutem negativamente no ensino superior. Mas antes de continuar a discorrer

sobre o assunto em tela, elencam-se abaixo as definições encontradas sobre evasão e os respectivos comentários a respeito:

“A Evasão do Curso é aquela em que o aluno deixa um curso por qualquer razão. Muda de curso, mas permanece na IES, muda para outro curso de outra IES ou abandona os estudos universitários” (LOBO, 2012, p. 07). Neste caso, inclui-se o estudante que muda de curso, mas ainda permanece na IES. Para essa autora, muitas IES não consideram esta ocorrência como uma evasão propriamente dita, assim como não se trata de evasão a condição da vaga deixada por um aluno que mudou de curso, ou de instituição, ou ainda, se a vaga deixada for preenchida por outro aluno que venha ocupar o seu lugar.

Quanto à evasão da instituição, “[...] trata-se da evasão na qual o aluno deixa a IES, mas não deixa o Sistema de Ensino Superior, ou seja, muda de instituição” (LOBO, 2012, p. 11). Diz o estudo de sua lavra, que os órgãos governamentais e estudiosos medem esta evasão em um conjunto de IES, ou somente em uma, por meio de dados gerais agregados, como na seguinte fórmula:

$$P = [M(n) - Ig(n)] / [M(n-1) - Eg(n-1)]$$
 onde P = Permanência; $M(n)$ = matrículas num certo ano; $M(n-1)$ = matrículas do ano anterior a n ; $Eg(n-1)$ = egressos do ano anterior (ou seja, concluintes); $Ig(n)$ = novos ingressantes (no ano n)

A Evasão do Aluno “[...] é a Evasão que origina todas as outras, ou seja, a Evasão do Aluno gera a Evasão do Curso, da IES, ou do Sistema e, só é possível medi-la com precisão por meio do acompanhamento da coorte”. (LOBO, 2012, p. 15). De modo que, por meio do acompanhamento da evolução da ocorrência da situação individualizada de cada estudante, pode-se encontrar o real motivo de todas as modalidades de Evasão do ensino superior, em várias áreas do conhecimento e sobre as quais os gestores universitários deveriam buscar mais informações e dados, como se faz em qualquer atividade científica, quando se quer identificar e resolver um problema.

A Evasão do Sistema, “[...] é aquela em que o aluno deixa de estudar e abandona o sistema de ensino, ou seja, não se encontra mais estudando em nenhuma IES, de qualquer tipo dentro do sistema estudado” (LOBO, 2012, p. 11). Entende-se que para ser apurada, excluem-se, desse cálculo de evasão, os alunos que se transferiram de curso, mas que continuam da mesma IES e os que se transferiram de IES.

A Evasão do Sistema é a que requer providências do poder público ou melhor, políticas públicas, que abarcam questões institucionais, acadêmicas e individuais na busca da solução deste fato. Isso porque a evasão constitui um problema relevante do sistema educacional como um todo, no caso em tela, no sistema de ensino superior, a evasão afeta, “[...] além dos próprios alunos evadidos, os professores, as IES e todos os que nelas trabalham, quem os financia e a sociedade como um todo, [...] compromete o desenvolvimento de um país!” (LOBO, 2012, p. 13).

Pesquisas e estudos relevantes sobre o tema da evasão escolar (LOBO, 2012, p. 63-64) e a legislação apontam meios para minimizar a problemática desta realidade estudantil, visto que há interesse político e social, no intuito de solucionar esse problema.

Sobre a questão em debate, nota-se que a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 2013) são, desde logo, as referências normativas mais representativas do direito ao acesso e à permanência do estudante no ambiente educativo.

A este respeito deve ser lembrado que “[...] escola tem objetivo de formar o ser humano para ser transformador social e econômico-cultural de sua realidade local e global. Tal processo acontece continuamente durante a permanência escolar” (PEREIRA; CANAVEZ, 2011, p. 99), e este objetivo norteia o aluno na sua formação em direção à cidadania crítica, e, ainda o direciona para o meio profissional que está em contínuo desenvolvimento e evolução tecnológica. Assim a escola contribui para que se fortaleça nesses futuros profissionais a capacidade de enfrentar e assumir os direitos e deveres de verdadeiros cidadãos, uma vez que estes serão os responsáveis pela futura conjuntura profissional, política e social de todo o país. Mas somente com o cumprimento das legislações que buscam evitar ou, ao menos atenuar os efeitos da evasão escolar, é que esses anseios da sociedade poderão ser perpetrados e o reconhecimento da educação superior será considerado verdadeiro direito, ou seja, fundamental ao cidadão.

Em obra dos autores Pereira e Canavez (2011, p. 101), elucida-se que a escola possui grande “[...] responsabilidade na formação do indivíduo, pois a instituição não se encontra afastada das políticas públicas que direcionam os gestores e administradores escolares na sua contínua prática”.

O fim precípua da Constituição Federal (BRASIL, 1988), da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 2013), até o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990),

preveem a “[...] universalização do acesso e permanência à educação [...]”, em que, o acesso à escola e consequente a permanência são questões de “[...] cidadania e legalidade, indiscutivelmente imprescindíveis à ampla formação social”. Disso, ocorrem duas situações como consequências naturais do direito fundamental, que são respectivamente o direito de matrícula do aluno em uma IES e a condição de permanência, condição de permanência com qualidade. Com esses pressupostos preenchidos, poder-se-á falar em princípio de isonomia cumprido, conforme expresso na Carta Magna Brasileira (BRASIL, 1988), no *caput* do artigo 5º e lembrado por Pereira e Canavez (2011, p. 109), de acordo com o transcrito abaixo:

[...] o cidadão escolar tem de ter o seu direito de permanecer e ser matriculado. Impreterivelmente, todos da comunidade, da família e representantes do Estado devem velar pela formação e desenvolvimento profissional dos jovens.

No Brasil ainda há a necessidade de atenção à evasão e também à qualidade formativa, antes do princípio da igualdade ser comemorado como fato, pois, o estigma da evasão escolar, da evasão no ensino superior e no ensino superior jurídico existe em nível indesejável em todo o sistema de ensino brasileiro, e não se pode descartar a oportunidade para apontar e definir as causas.

Segundo o estudo da aludida autora, a evasão compromete de diversas formas as IES, tanto o setor público, como, de igual modo, o setor privado. Ambos estão, por algum aspecto legal ou de políticas dos governos federal, estadual e municipal, experimentando os impactos da evasão.

A evasão é provocada dentre outros motivos, segundo estudo elaborado por Melo Lobo (2012, p. 13) para o Instituto Lobo desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia, pelos seguintes motivos:

- Baixa qualidade da educação básica brasileira, que pode ser mensurada pelos exames internacionais aplicados, largamente anunciados e discutidos, com ênfase cada vez maior, nos mais diferentes segmentos da sociedade brasileira;
- Baixa eficiência e o diploma do ensino médio, ambos não garantem a suficiência de competências do candidato ao ensino superior, criando dificuldades de adaptação e acompanhamento do curso;
- A limitação das políticas de financiamento ao estudante que, mesmo com o FIES e o PROUNI, ainda são insuficientes. Mesmo os alunos do

setor público, em muitos casos, deixam de estudar por não terem meios financeiros de se manter;

- A escolha precoce da especialidade profissional que o aluno se vê obrigado a realizar, ainda não preparado ou com pouca idade, em razão da estrutura e da regulamentação do ensino brasileiro. A título de exemplo, um aluno de 17 anos pode matricular-se num curso de direito, após a conclusão do ensino médio, depreende-se disso, na pesquisa de Lobo (2012, p. 13) o qual aponta que o “Curso de Direito é uma graduação de cinco anos, que já garante exercício profissional ao formado, após Exame da Ordem, quando em alguns países este curso é uma espécie de pós-graduação”;
- A dificuldade de mobilidade estudantil seja em relação à transferência entre as IES (em especial para as IES públicas), seja quanto ao aproveitamento dos créditos cursados em outra instituição, mesmo que em IES congêneres, ou ainda, quanto a créditos de disciplinas cursadas em instituições estrangeiras, na contramão do que está acontecendo nos países desenvolvidos que estão unificando currículos e carreiras docentes internamente e em blocos como ocorre, para citar um exemplo, no Processo de Bolonha¹⁰);
- A rigidez do arcabouço legal e das exigências para autorização/reconhecimento de cursos: inovar os projetos pedagógicos dos cursos é um risco, em especial nas IES privadas, já que cada Comissão de Autorização e/ou Reconhecimento defende a visão de seus integrantes, nem sempre a mais moderna, ou viável;
- “A falta de pressão para combater a Evasão em virtude da cultura acadêmica, pela qual um curso nasce e responde às necessidades e visão dos docentes, em especial das IES públicas” (LOBO, 2012, p. 14). Muitas vezes ocorre que até mesmo sindicatos, associações de classes e profissionais que trabalham na área educacional contribuem por omissão, pela reserva de mercado e manutenção do *status quo*;

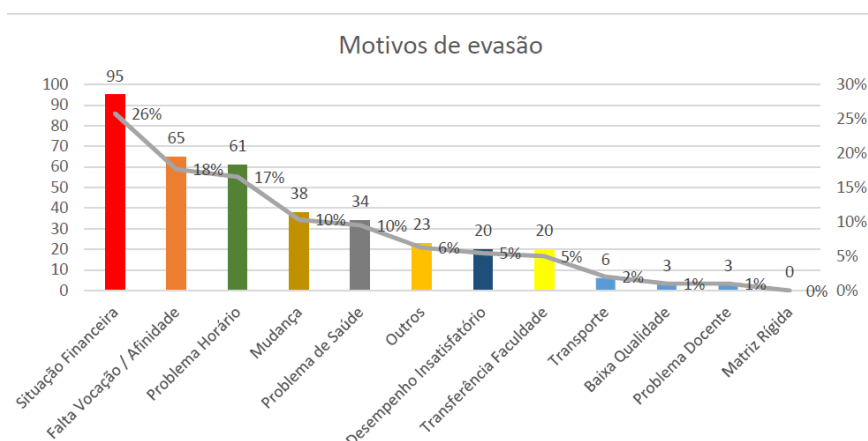
¹⁰ O Processo de Bolonha corresponde ao propósito da construção do Espaço Europeu do Ensino Superior que promoverá a mobilidade de docentes, de estudantes e a empregabilidade de diplomados entre os países membros.

- A legislação sobre a inadimplência no Brasil favorece o acúmulo de dívidas pelo aluno e a Evasão das IES privadas;
- A enorme quantidade de docentes despreparados para o ensino e para lidar com o aluno real, o que ocorre, entre muitas razões, pela falta de formação didático-pedagógica de muitos deles e pela acomodação oriunda da estabilidade precoce de muitos (por força legal nas IES públicas e de fato nas IES privadas). Tudo isso somado à dificuldade de cobrança de desempenho e à pequena valorização do ensino nos planos e promoções de carreira docente, ao que se acrescenta a valorização quase exclusiva da produção científica.

Pode suceder ainda, que o aluno se sinta inseguro com a sua opção, uma vez que o curso não tenha atendido às suas expectativas iniciais pelas falhas nas instalações das IES, ou “[...] pela dificuldade de adaptação do estudante à dinâmica do curso e ao seu processo de ensino-aprendizagem, seja pela inadequação do currículo; ao final, a desmotivação se instaura” (SILVA; MARQUES, 2017, p. 200). Para esses autores, por conta das condições socioeconômicas dos estudantes, a “[...] dificuldade de conciliar os horários de trabalho e do curso, bem como a exigência de tempo que ambas as atividades exigem aparecem também como fator que predispõe o estudante a abandonar o curso”, uma vez que esses alunos, muitas das vezes, são arrimos de família e não podem contar com o apoio financeiro dos seus pares para estudar.

A seguir, demonstrativo gráfico da lavra de Silva (2015) extraído de sua pesquisa científica intitulada de “Evasão na Educação Superior”:

Gráfico 15 – Motivos de evasão



Fonte: SILVA (2015, p.98)

Cabe salientar, mesmo que tendo à disposição uma gama de políticas públicas, a exemplo, o FIES, o PROUNI entre outros, que podem inseri-lo no sistema estudantil, o estudante permanece excluído, pois a referida condição socioeconômica em que o pretendo aluno vive, não lhe permite que possa fazer uso desses institutos inclusivos, considerando que o estudo seja um privilégio de difícil alcance a esse aluno que se evade.

Diversos estudos atinentes ao tema da evasão escolar que abarcam a questão da evasão do sistema de ensino enfatizam outros aspectos, conforme acentua Lobo (2012, p. 13) “[...] o estudante analisa as interações com o cotidiano, age segundo o sentido que ele lhe dá, e pela aceitação, ou rejeição da ideia de que a formação superior é significativa para sua vida futura”. Cabe inserir o preceito formulado por esta autora (LOBO, 2012, p. 13), quando se refere a “[...] um modelo psicológico em que foram incluídas as metas que os estudantes estabeleciam para si próprios”, enquanto fator importante na determinação da evasão.

Nesses estudos encontram-se o nascedouro e as variáveis que influenciam cada aluno, de acordo com seus “valores, expectativas e aspirações”, na tomada de decisão de manter ou evadir-se dos meios acadêmicos.

O fato é que a evasão é um fenômeno real e que tem como consequência severa a não permanência do futuro profissional no ensino superior, seja de qual área for não restando outra sorte que a exclusão e a descontinuidade em sua formação acadêmica. Essa consequência exposta por conta da evasão superior não se restringe apenas ao aluno evadido dos meios acadêmicos, mas atinge também por extensão sua família e toda a sociedade.

No entanto existem diversas orientações para que o fenômeno da evasão não ocorra, ou ao menos seja atenuado, no anseio de sanar seus nefastos efeitos, como pode ser percebido nas recomendações de Silva (2015, p. 147-148):

[...] acompanhar a evasão dentro de cada curso e comparar com o todo; implantar uma cultura de busca do entendimento do fenômeno da evasão; comprometimento da alta gestão; comprometimento dos docentes e do corpo administrativo da IES; criar a cultura de atenção ao fenômeno da evasão; treinar uma equipe para fazer o atendimento ao estudante que pretende se desligar; não permitir que os estudantes se desliguem sem serem ouvidos por alguém habilitado; acompanhar os números de evasão e organizar tabelas; identificar os motivos mais frequentes e traçar estratégias para entendê-los e minimizá-los; oferecer alternativas como negociação das mensalidades, o FIES, apoio psicopedagógico e atividades de nivelamento; desenvolver atividades internas e externas que fortaleçam o vínculo do

estudante com a IES; acompanhamento constante do nível de aprendizagem; incentivar o corpo docente a fortalecer o vínculo com os estudantes; etc.

Em estudo sobre evasão efetuado pelo Instituto Lobo para Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia, foi descrito que o fenômeno da evasão, no ensino superior brasileiro, ocorre por motivos decorrentes de:

Organização Acadêmica (Universidades, Centros Universitários e Faculdades), Categoria Administrativa (Pública Federal, Estadual e Municipal e Privada Particular e Comunitária / Confessional), Região, Estado, Área do Conhecimento e/ou por Curso. (LOBO, 2012, p. 19).

Não obstante às razões mencionadas, todavia com a finalidade de demonstrar e ampliar o leque de possibilidades de minimizar a evasão do ensino superior, vale apontar o que a autora Lobo (2012, p. 20) propõe, que as ideias são aplicáveis e podem ser sinteticamente descritas em sete itens, baseadas “[...] em alguns exemplos bem-sucedidos que foram divulgados internacionalmente”, no intuito de combater o fenômeno da evasão escolar estudada neste tópico, conforme segue:

- Formar um grupo de trabalho com finalidade de diminuir o problema da evasão. Diante disso, deve-se fazer um levantamento nos níveis de satisfação dos alunos e estabelecer programas acadêmicos de integração e recuperação dos alunos novos;
- Avaliar as estatísticas de evasão, visando a identificar ocasiões críticas que facilitam a evasão e criar ações a partir dos dados encontrados;
- Determinar os motivos da evasão e elaborar um comparativo relacionando às prioridades dos alunos com a avaliação dos serviços educacionais, administrativos e comunitários;
- Motivar a visão da IES direcionada para o aluno e, deste modo, envolver coordenadores, professores e funcionários, objetivando o sucesso e bem-estar do aluno;
- Proporcionar meios que atendam aos anseios do que os alunos esperam; não decepcionar os calouros;
- Tornar o meio acadêmico e a circulação dos alunos dentro das IES interessantes a eles. Campus limpo e arrumado, com boas condições de trabalho e, se possível, climatizadas, segundo o estudo em tela,

também é cultura. Processos de Avaliação Institucional demonstram o grau de insatisfação dos alunos com as condições de muitas IES;

- Instituir um programa que possa aconselhar e orientar os discentes, sendo importante e até necessário que haja continuidade nesse sentido de orientação aos alunos.

Desse modo tem-se que com as propostas aqui elencadas, as quais necessitam ser postas em prática, com a consciência de que somente é válido o que efetivamente se faz, e não o que há possibilidade de se fazer, a problemática da evasão do ensino superior e do ensino superior jurídico em particular poderá experimentar considerável redução. Em isso ocorrendo, as aspirações lançadas por Silva e Marques (2017, p. 206), embasadas em Dias Sobrinho (2013, p. 3-7) poderão se tornar realidade, pois:

[...] independente desta formação ocorrer em uma instituição pública, comunitária ou particular, esta ‘pertinência social’ deve ser construída no cotidiano destas instituições pelas ações das pessoas, dos profissionais que delas fazem parte.

E, se houver o devido combate a esta problemática que se apresenta no dia a dia com complexidade e de forma particular, poder-se-á garantir a continuidade da “[...] permanência do estudante no curso, prevenir a evasão, tendo como horizonte o papel de inclusão social e de formação cidadã (em consonância com a formação profissional e vice-versa)” (SILVA; MARQUES, 2017, p. 206). Este, por sua vez, é o escopo e a missão da educação superior.

Tabela 06 – Dados gerais dos cursos de graduação presenciais e a distância, por categoria administrativa das IES, segundo os cursos (Classe INEP) e os programas e/ou cursos

Cursos (Classe INEP) e Programas e/ou Cursos	Matrícula Trancada			Matrículas Desvinculados (Perca da vaga definitivamente)			Alunos Transferidos para outros cursos na IES			Alunos Falecidos		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
Medicina	2.364	825	1.539	3.810	1.296	2.514	72	18	54	20	6	14
Engenharia	711	25	686	1.293	179	1.114	270	48	222	-	-	-
Administração	294.329	16.979	277.350	378.540	24.525	354.015	19.831	463	19.368	186	20	166
Odontologia	5.946	744	5.202	10.331	1.200	9.131	292	42	250	13	-	13
Pedagogia	82.443	12.852	69.591	129.471	14.600	114.871	2.688	320	2.368	115	32	83
Psicologia	33.581	1.879	31.702	36.265	2.355	33.910	2.152	138	2.014	26	4	22
Direito	108.502	4.791	103.711	140.896	6.207	134.689	6.245	241	6.004	155	15	140

Fonte: Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2015).

Por fim, segue último demonstrativo, na Tabela acima, relativamente aos cursos de medicina, engenharia, administração, odontologia, pedagogia, psicologia e, por fim, de direito sobre evasão do ensino superior brasileiro, realizada pelo censo em 2016 com dados colhidos em 2015.

Em suma a evasão escolar no ensino superior brasileiro é um fenômeno real que, por via de consequência, atinge o ensino superior jurídico, quer nas instituições públicas, quer nas privadas. Desse modo, há necessidade de implantação de planos concretos de combate a este fenômeno, por meio de medidas que possam, senão saná-lo, ao menos diminuí-lo, a exemplo, consideradas as medidas descritas neste tópico.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

In fine, a teor da presente pesquisa cujo objetivo constituiu em debater os direitos garantidos por lei ao cidadão quanto à educação superior, ao revés de privilégio como o que se experimentou no passado, reconheceu-se neste percurso que as legislações em vigor citadas nesta tese, quer a constitucional ou a infraconstitucional, preveem a condição adotada como pressuposto direito, embora este não seja efetivamente garantido.

As doutrinas e preceitos analisados neste estudo contribuíram, de forma elucidativa, para respaldar a reflexão de que a educação se apresenta como direito caráter humanitário e universal. No entanto, ao se tratar da educação superior em geral e jurídica em particular, esse referencial não é considerado pelas instituições e corpo docente, como se exemplificou por meio dos fatores que contribuem para a evasão estudantil. Se houve grandes ganhos em direção à democratização da educação superior no Brasil com a ampliação do acesso a este nível de ensino nas últimas décadas, esta democratização perde força com a evasão.

A análise das legislações fundamentais favoreceu o entendimento de que, desde a época do Brasil Colônia até atualmente, constata-se uma valorização do ensino superior no país, e que prevalece hoje o intuito de oferecer e garantir, não só o direito ao estudo, mas também a preocupação com a qualidade do ensino. A título de exemplo, a Lei n.º 12.796 de 2013, dispõe sobre a outorga da possibilidade ou direito subjetivo de qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou qualquer outra entidade legalmente constituída, inclusive ao Ministério Público, a propósito, em relação a este último, é obrigação decorrente da função desta instituição e não facultada acionar o poder público para exigir os aludidos direitos, uma vez que a educação é obrigatória, de direito público, irrenunciável e inalienável. Apesar de tal obrigatoriedade delimitar-se à educação básica no âmbito infraconstitucional, almeja-se que garantia efetiva ao direito à educação universitária se concretize, com base nos mandamentos constitucionais brasileiros. Em outras palavras, a afirmação de que a educação “é um Bem Público, imprescindível e insubstituível direito de todos e dever do Estado” (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 107) ainda se configura sonho, uma vez que confere verdade à educação básica, não se estendendo, na prática, ao ensino superior. Desta forma,

entende-se que não é somente um direito poder exigir a educação, mas é um dever demandar do Estado o oferecimento dessa educação,

Evidenciou-se ainda que independentemente de o Poder Judiciário, em sua função jurisdicional de representar o Estado, declarar que o cidadão dispõe do direito ao ingresso ao ensino superior, a oferta deste ensino ainda é limitada, por conta das dificuldades diversas que os estudantes têm para conseguir estudar, ou seja, as políticas públicas não são suficientes, no sentido de permitir o acesso amplo e equitativo à educação superior.

Não só o acesso é ainda restrito, deparou-se também com fatores que apontam a alta taxa de evasão escolar brasileira. Embora a condição de democratização do acesso ao Ensino Superior, os alunos não têm garantida a permanência na instituição superior e não concluem sua formação acadêmica. A situação socioeconômica desses jovens e as condições mesmo de oferta dos cursos não lhes propiciam o acesso ao conhecimento, sendo alta a evasão notadamente entre aqueles que mais necessitam desta formação superior

Por esses e outros motivos abordados nesta pesquisa, pode-se afirmar que a educação superior, por via de consequência, a conclusão da educação superior jurídica no país, não obstante à amplitude que alcançou desde a colonização do Brasil até hoje, configura-se ainda como um privilégio, mesmo que considerado em menor escala. É lamentável que, como comprovado neste estudo, a desigualdade ainda permaneça.

À guisa das considerações finais, este estudo inferiu que, embora ainda se configure privilégio, o fato de a maior proporção de pessoas alcançar a educação superior corresponde a um indicativo de que esse privilégio ocorre em menor escala; e se estiver em curso um processo de democratização da educação superior no Brasil, efetivar-se-á a coesão entre a Educação e a Democracia Social, tão apregoada por Saviani (2008), e não apenas a Democracia Política.

REFERÊNCIAS

- A CNTE Organização Consolidada. **CNTE Brasil**. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/institucional/a-cnte>>. Acesso em: 24 maio 2016.
- A ERA Vargas: dos anos 20 a 1945. **CPDOC/FGV – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil**. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/IntelectuaisEstado/MinisterioEducacao/>>. Acesso em: 20 ago. 2017.
- ABREU, Capistrano de. **Capítulos de história colonial: 1500-1800**. 7. ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Publifolha, 2000. (Grandes nomes do pensamento brasileiro)
- ALMEIDA, Silvia Maria Leite de. Acesso à educação superior no Brasil: direito ou privilégio?. **Revista HISTEDBR**, Campinas, SP, n. 38, p. 169-185, jun. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639697>>. Acesso em: 20 jun. 2016.
- ALVES, Marcos César Amador Alves. (Coord.). **Direito empresarial do trabalho**. Caxias do Sul, RS: Plenum, 2010.
- ALVES, Vilma José de Souza. **O direito à educação e suas perspectivas de efetividade**. In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, XVIII, n. 142, nov 2015. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=15775&revista_caderno=9>. Acesso em: 12 dez. 2017.
- ANICETO, Caio et al. **Educação – direito ou privilégio?**. Disponível em: <<http://www.jornalismo.ufop.br/tecer/?p=3444>>. Acesso em: 01 jul. 2016.
- ARMANI, Wagner José Penereiro. A Dignidade da pessoa humana e a liberdade sindical na constituição brasileira de 1988. **Caderno de Direito**, Piracicaba, v. 7, n. 12/13, p. 1-200, jan./dez., 2007.
- ARRUDA, Braz de Sousa. **Ensino Jurídico na Itália**. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/download/66060/68670>>. Acesso em: 17 jan. 2016.
- ARTIGO 205 da Constituição Federal. **Jusbrasil**. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/busca?q=CONSTITUI%C3%87%C3%83O+FEDERAL%2C+ART.+205>>. Acesso em: 05 fev. 2017.
- ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO INTEGRADA DA OAB-GO. Conselheiro Marisvaldo Cortez conduz 1º colégio nacional de presidentes das comissões de educação jurídica. **OAB GOIÁS**, 25 nov. 2016. Disponível em: <<http://www.oabgo.org.br/oab/noticias/conselho-federal/conselheiro-marisvaldo-cortez-conduz-1-colegio-nacional-de-presidentes-das-comissoes-de-educacao-juridica/>>. Acesso em: 13 abr. 2017.
- BARELLA, Thatiane. **Estrutura e funcionamento do ensino superior brasileiro**. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/61089595/Estrutura-e-Funcionamento-Do-Ensino-Superior-Brasileiro-1>>. Acesso em: 16 out. 2016.
- BARONE, Nidia. A Educação brasileira na República (1889-1930). **Universidade Federal do Ceará – Instituto UFC Virtual, (Estrutura, Política e Gestão**

Educacional), 2016. Disponível em: <http://www.virtual.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/estrutura_politica_gestao_organizacional/aula_01/04.html>. Acesso em: 15 mar. 2016.

BEVILAQUA, Clovis. **Evolução jurídica do Brasil no segundo reinado**. Belo Horizonte: Revista Forense, 1926.

BOBBIO, Norberto. **Teoria geral do direito**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BONAVIDES, P. **Curso de direito constitucional**. 19. ed. São Paulo: Malheiros, 2006.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 24 de fevereiro de 1891). **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Rio de Janeiro, 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm> Acesso em: 30 abr. 2017.

_____. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934). **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Rio de Janeiro, 16 de julho de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em: 02 ago. 2017.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Brasília, 24 de janeiro de 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao67.htm>. Acesso em: 23 ago. 2016.

_____. Constituição da república federativa do Brasil de 1988. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 05 fev. 2017.

_____. Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de novembro de 1937). **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Rio de Janeiro, 10 de novembro de 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm>. Acesso em: 23 ago. 2016.

_____. Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946). **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Rio de Janeiro, 18 de setembro de 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm>. Acesso em: 23 ago. 2016.

_____. Constituição Política do Imperio do Brazil (de 25 de março de 1824). **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Rio de Janeiro, 11 de Dezembro de 1823. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm>. Acesso em: 30 abr. 2017.

_____. Decreto nº 296, de 30 de setembro de 1843. Declara que os Bachareis em letras pelo collegio de Pedro II serão isentos de fazer exames de materias preparatorias para serem admittidos á matricula em qualquer das Academias do

Imperio. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos**

Jurídicos. Rio de Janeiro, 30 de setembro de 1843. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Historicos/DPL/DPL296.htm>. Acesso em: 03 fev. 2017

_____. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. **Câmara dos Deputados.** Rio de Janeiro, 17 de fevereiro de 1854. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. Decreto nº 2.924, de 5 de janeiro de 1915. Fixa a Despesa Geral da Republica dos Estados Unidos do Brazil para o axercicio de 1915. **Câmara dos Deputados.** Rio de Janeiro, 5 de janeiro de 1915. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1910-1919/lei-2924-5-janeiro-1915-574326-publicacaooriginal-97490-pl.html>>. Acesso em: 09 fev. 2015.

_____. Decreto nº 4.430, de 30 de outubro de 1869. Manda observar as instrucções, pelas quaes se devem regular os exames de que trata o art. 112 do regulamento annexo ao Decreto n. 1331 A de 17 de fevereiro de 1854. **Câmara dos Deputados.** Rio de Janeiro, 30 de outubro de 1869. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-4430-30-outubro-1869-553076-publicacaooriginal-70716-pe.html>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.** Brasília, 9 de maio de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm>. Acesso em: 07 maio 2017.

_____. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.** Brasília, 24 de abril de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 05 fev. 2017.

_____. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.** Brasília, 19 de julho de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 15 fev. 2017.

_____. Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911. Approva a lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica. **Câmara dos Deputados.** Rio de Janeiro, 5 de abril de 1911. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-norma-pe.html>>. Acesso em: 08 mar. 2017.

_____. Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. **Câmara dos Deputados.** Rio de Janeiro, 19 de abril de 1879. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/>

fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.htm>. Acesso em: 03 maio 2016.

_____. Decreto nº 12.32H, de janeiro de 1891. **Câmara dos Deputados**. Rio de Janeiro, janeiro de 1891. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-639-31-outubro-1891-510044-norma-pe.html>>. Acesso em: 03 maio 2016.

_____. Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920. Institue a Universidade do Rio de Janeiro. **Câmara dos Deputados**. Rio de Janeiro, 7 de setembro de 1920. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html>>. Acesso em: 12 jul. 2015.

_____. Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e superior e dá outras providências. **Câmara dos Deputados**. Rio de Janeiro, 13 de janeiro de 1925. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-16782-a-13-janeiro-1925-517461-norma-pe.html>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. Decreto nº 18.729 de 02/05/1929. Aprova o regulamento dos colégios militares. **Senado Federal**. Rio de Janeiro, 2 de maio de 1929. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/DetalhaSigen.action?id=435621>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. Decreto nº 26.493 de 19/03/1949. Reorganiza o curso de jornalista. **Senado Federal**. Rio de Janeiro, 19 de março de 1949. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/DetalhaSigen.action?id=449159>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

_____. Decreto-Lei nº 4.244 - de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. **Senado Federal**. Rio de Janeiro, 9 de abril de 1942. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto-lei%204.244-1942%20reforma%20capanema-ensino%20secund%E1rio.htm>. Acesso em: 04 jun. 2017.

_____. Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Aprova a consolidação das leis do trabalho. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Brasília, DF, 01 maio 1943. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del5452.htm>. Acesso em: 23 ago. 2016.

_____. Decreto-Lei nº 5.550 de 04/06/1943. Dispõe sobre a matrícula nas escolas de ensino superior dos alunos que terminaram o curso das escolas preparatórias. **Senado Federal**. Rio de Janeiro, 4 de junho de 1943. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/DetalhaSigen.action?id=530646>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

_____. Decreto-lei nº 8.195, de 20 de novembro de 1945. Altera disposições do Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939. **Câmara dos Deputados**. Rio de Janeiro, 20 de novembro de 1945. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8195-20-novembro-1945-450017-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 04 jun. 2017.

_____. Decreto-lei nº 9.154, de 8 de abril de 1946. Autoriza a reabilitação de segundo concurso de habilitação nos estabelecimentos de ensino superior. **Senado Federal.** Rio de Janeiro, 8 de abril de 1946. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9154-8-abril-1946-417462-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

_____. Emenda Constitucional nº 24, de 1º de dezembro de 1983. Estabelece a obrigatoriedade de aplicação anual, pela União, de nunca menos de treze por cento, e pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, de, no mínimo, vinte e cinco por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.** Brasília, DF, 1º de dezembro de 1983. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc24-83.htm>. Acesso em: 23 ago. 2016.

_____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.** Brasília, DF, 11 de novembro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 24 maio 2016.

_____. Lei nº 23, de 11 de fevereiro de 1935. Revigora as disposições constantes do art. 1º e seus para-graphos, do decreto n. 22. 106, de 18 de novembro de 1932, e dá outras providências. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.** Rio de Janeiro, 11 de fevereiro de 1935. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1930-1949/L0023.htm>. Acesso em: 04 jun. 2017.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.** Brasília, 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 23 ago. 2016.

_____. Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968. Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.** Brasília, 3 de julho de 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5465.htm>. Acesso em: 08 mar. 2017.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos**

Jurídicos. Brasília, DF, 28 de novembro de 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 23 ago. 2016.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.** Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 23 ago. 2016.

_____. Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.** Brasília, DF, 18 de outubro de 1982. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm>. Acesso em: 23 ago. 2016.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos.** Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 24 maio 2016.

_____. Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994. Dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.** Brasília, DF, 4 jul. 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8906.htm>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. Lei nº 9.099, de 26 de setembro de 1995. Dispõe sobre os Juizados Especiais Cíveis e Criminais e dá outras providências. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.** Brasília, DF, 26 set. 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9099.htm>. Acesso em: 08 mar. 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.** Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 24 maio 2016.

_____. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.** Brasília, 12 de julho de 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10260.htm>. Acesso em: 05 fev. 2017.

_____. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.** Brasília, 13 de janeiro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm>. Acesso em: 05 fev. 2017.

_____. Lei nº 12.602, de 3 de abril de 2012. Institui a Semana e o Dia Nacional da Educação Infantil. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.** Brasília, 3 de abril de 2012. Disponível em: <<http://www>>.

planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12602.htm>. Acesso em: 15 fev. 2017.

_____. Lei nº 12.688, de 18 de julho de 2012. Autoriza a Centrais Elétricas Brasileiras S.A. (Eletrobras) a adquirir o controle acionário da Celg Distribuição S.A. (Celg D); institui o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies); altera as Leis nos 3.890-A, de 25 de abril de 1961, 9.718, de 27 de novembro de 1998, 10.637, de 30 de dezembro de 2002, 10.887, de 18 de junho de 2004, 10.833, de 29 de dezembro de 2003, 11.033, de 21 de dezembro de 2004, 11.128, de 28 de junho de 2005, 11.651, de 7 de abril de 2008, 12.024, de 27 de agosto de 2009, 12.101, de 27 de novembro de 2009, 12.429, de 20 de junho de 2011, 12.462, de 4 de agosto de 2011, e 12.546, de 14 de dezembro de 2011; e dá outras providências. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.** Brasília, 18 de julho de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12688.htm>. Acesso em: 05 fev. 2017.

_____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.** Brasília, 29 de agosto de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 15 fev. 2017.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.** Brasília, DF, 4 de abril de 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 16 out. 2016.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências – Plano Nacional de Educação 2014-2024. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.** Brasília, 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 03 jun. 2016.

_____. Portaria nº 76, de 7 de abril de 2017. Institui o Fórum Nacional de Coordenadores de Polo do Programa Universidade Aberta do Brasil - UAB e dá outras providências. **Lex Magister.** Brasília, 12 de abril de 2017. Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_27384539_PORTARIA_N_76_DE_7_DE_ABRIL_DE_2017.aspx>. Acesso em: 22 maio 2017.

_____. Portaria nº 183, de 21 de outubro de 2016. Regulamenta as diretrizes para concessão e pagamento de bolsas aos participantes da preparação e execução dos cursos e programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). **Diário oficial da União.** Brasília, 24 de outubro de 2016. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/24102016-PORTARIA-N-183-2016.pdf>>. Acesso em: 07 maio 2017.

BRASIL sozinho tem mais faculdades de Direito que todos os países. **OAB**. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/noticia/20734/brasil-sozinho-tem-mais-faculdades-de-direito-que-todos-os-paises>>. Acesso em: 17 jan. 2016.

BRUSIIN, Otto. **O Pensamento jurídico**. Campinas: Edicamp, 2001.

CABRAL, Ione Vilhena; PENA, Roberto Carlos Amanajas. **Capítulo1: retrospectiva histórica da educação no Brasil**. Disponível em: <http://www.eumed.net/librosgratis/ciencia/2012/2/panorama_teorias_educacionais.html>. Acesso em: 05 ago. 2016.

CAMPOS, Rosânia. **Educação é direito, não privilégio**. Disponível em: <<http://anoticia.clicrbs.com.br/sc/geral/noticia/2013/10/educacao-e-direito-nao-privilegio-4313089.html>> Acesso em: 07 jan. 2016.

CARDOSO, Adalberto. **Escravidão e sociabilidade capitalista: um ensaio sobre inércia social**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002008000100006>. Acesso em: 10 fev. 2014.

CÁRMEN Lúcia diz que preso custa 13 vezes mais do que um estudante no Brasil. **Conselho Nacional de Justiça, CNJ**, 10 nov. 2016. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/83819-carmen-lucia-diz-que-preso-custa-13-vezes-mais-do-que-um-estudante-no-brasil>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

CARTA FORENSE. Os Primeiros estudantes de Direito do Brasil. **Jornal Carta Forense**, 01 mar.2007. Disponível em: <<http://www.cartaforense.com.br/conteudo/colunas/os-primeiros-estudantes-de-direito-do-brasil/699>>. Acesso em: 07 maio 2017.

CARVALHO, Edson Ferreira de. **Meio ambiente e direitos humanos**. Curitiba: Juruá, 2008.

CAVALCANTE, Joseneide Franklin. **Educação superior: conceitos, definições e classificações**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. (Série Documental, Textos para Discussão)

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). **Construindo o sistema nacional articulado de educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias: documento final**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documeto/documento_fianl.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2015.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer 58, de 1962. In: CARVALHO, Guido Ivan de. Ensino superior: legislação e jurisprudência. **Revista dos Tribunais**, São Paulo, v. 3, p. 50-63, 1975.

_____. Parecer 166/64, de 02/07/1964. **Documenta**, Rio de Janeiro, n. 28, ago. 1964.

COSTA, Dennys Cristian Santos. A Educação no Império. **WebArtigos**, 12 jun. 2017. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/resumo-da-historia-da-educacao-no-periodo-pombalino/38741>>. Acesso em: 21 ago.2017.

COUTINHO, Amélia. Heraclito Fontoura Sobral Pinto. **FGV – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil**, 2009. Disponível em:

<<http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/heraclito-fontoura-sobral-pinto>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Educação brasileira na primeira onda laica: do Império à República**. Rio de Janeiro: Carlota Rios, 2017.

_____. A Expansão do ensino superior: causas e consequências. **Debate e Crítica**, n. 5, mar. 1975.

_____. **A Universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007a.

_____. **A Universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007b.

_____. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – estado e mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 795-817, Especial, out. 2004.

_____. **Educação, estado e democracia no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 2009. (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola; v. 17)

_____. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

_____. **Política educacional no Brasil: a profissionalização no Ensino Médio**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2016.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de teoria geral do Estado**. 19. ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

DANTAS, Andréia Cristina. A Educação no Império. **WebArtigos**, 28 abr. 2017. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/a-educacao-no-imperio/9670/#ixzz45iPRNCQn>>. Acesso em: 10 maio 2017.

DECLARAÇÃO de Dakar. Educação para todos. 2000. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

DECLARAÇÃO mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação. **Biblioteca Virtual de Direitos Humanos**, 1998. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>>. Acesso em: 22 maio 2016.

DENNY, Ercílio A. **Fragmentos de um discurso sobre liberdade e responsabilidade**. Campinas, SP: Edicamp, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. Autonomia universitária: bem público e responsabilidade social. **Universidade Estadual de Campinas e Universidade de Sorocaba**, 2012. Disponível em: <<http://132.247.171.154:8080/bitstream/Rep-UDUAL/166/1/Autonom%C3%ADa%20universitaria%20bem%20p%C3%ABlico%20e%20responsabilidade%20social.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2017.

_____. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 3-7, jan./abr. 2005.

_____. Educación superior como bien público del principio a la realidad. In: DE LA FEUNT, Juan Ramón; DIBRIKSSON, Axel (Orgs.). **Universidad, responsabilidade social y bien público**. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2012.

_____. **Universidade e processo civilizatório: do princípio à realidade**. Sorocaba, SP: Universidade de Sorocaba UNISO, 2013.

DRUKER, Thais. O Primeiro judeu. **Portal Judaico**, 05 out. 2016. Disponível em: <<http://portaljudaico.com.br/o-primeiro-judeu/>>. Acesso em: 04 jun. 2017.

EXAME de Ordem em números: volume II. Outubro 2014. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/arquivos/exame-de-ordem-em-numeros-II.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

EXAME de Ordem em números: volume III. Abril de 2016. Disponível em: <http://www.oab.org.br/arquivos/exame-de-ordem-em-numeros-III.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2017. Acesso em: 15 jun. 2017.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2002.

_____. **História do Brasil**. 12. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

FERNANDES, André. O Poder da religião na esfera pública. **Instituto de Formação e Educação**, 29 dez. 2014. Disponível em: <http://ife.org.br/autor/gestao_artes/page/26/>. Acesso em: 08 mar. 2017.

FERNANDES, Francisco; LUFT, Celso Pedro; GUIMARÃES, F. Marques. **Dicionário brasileiro Globo**. 54. ed. São Paulo: Globo, 2001.

FERREIRA, Afrânio Vieira; ALMEIDA, Marlos Dellan de Souza. Corte de verbas: impactos no âmbito da educação superior. **XXII Semana de Educação da Universidade Estadual do Ceará**, 31 de agosto a 04 de setembro de 2015. Disponível em: <www.uece.br/eventos/semanadeeducacaouece/.../210-34755-16092015-182949.docx> Acesso em: 13 abr. 2017.

FRANCISCANOS. **Província Franciscana de Santo Antônio do Brasil**. Disponível em: <http://www.franciscanos.org.br/?page_id=1303>. Acesso em: 10 mar. 2016.

FRAZÃO, Dilva. Monteiro Lobato. **Ebiografia**, 04 jun. 2014. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/monteiro_lobato/>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. Rui Barbosa. **Ebiografia**, 13 set. 2015. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/rui_barbosa/>. Acesso em: 20 jan. 2017.

GARDNER, James. **Legal imperialism: american lawyers and foreign aid in Latin America**. Madison: The University of Wisconsin Press, 1978.

GOERGEN, Pedro. Educação superior e responsabilidade social: do discurso à ação. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 31, n. 112, p. 895-917, jul.-set. 2010.

_____. Educação superior na perspectiva do sistema e do Plano Nacional de Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 31, n. 112, p. 895-917, jul./set. 2010.

_____. Tecnociência, pensamento e formação na educação superior. **Avaliação**, Campinas, v. 19, n. 3, p.561-584, 2014.

GOUVÊA, Jorge Hilário. **A Visão de um aluno: 1967**. Rio de Janeiro: FGV Direito RJ, 2012. (Aventura e Legado no Ensino Jurídico. (Orgs.). Gabriel Lacerda, Joaquim Falcão e Tânia Rangel).

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O Ensino no secundário no império brasileiro**. São Paulo: Grijalbo, 1972.

IDEB – apresentação. **Ministério da Educação**, 20 out. 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes?id=180>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopses estatísticas da educação superior – graduação. **Inep**, 20 out. 2015. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 08 mar. 2017.

JOAQUIM, Nelson. Direito à educação à luz do Direito Educacional. **Âmbito Jurídico**, v. XVI, n. 111, abr. 2013. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=13083>. Acesso em: 13 abr. 2017.

_____. **Direito educacional brasileiro**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.

JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **A Sociologia do direito no Brasil: introdução ao debate atual**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 1993.

KELSEN, Hans. **O Problema da justiça**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **O que é justiça?: a justiça, o direito e a política no espelho da ciência**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LACERDA, Gabriel. **Problemas da metodologia do ensino jurídico: uma experiência pessoal**. Trabalho apresentado no primeiro encontro nacional de professores de Direito, Juiz de Fora, 1971. Rio de Janeiro: FGV Direito RJ, 2012. (Aventura e Legado no Ensino Jurídico. (Orgs.). Gabriel Lacerda, Joaquim Falcão e Tânia Rangel)

LANA, Renato Farto. A Empresa como principal ator social no cumprimento dos valores supremos do bem-estar e da justiça social. **Lex Magister**, Porto Alegre, RS, 17 jun. 2011. Disponível em: <http://www.editoramagister.com/doutrina_ler.php?id=1020>. Acesso em: 05 jul. 2013.

LERCHE, Sofia Vieira. A Educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 8, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

LIMA, Genilda Pereira Batista. A Companhia de Jesus e a educação nos seus primeiros anos. **3º Simpósio Internacional de Ensino de História**, 03 a 07 de abril de 2017. Disponível em: <<http://simpohis2017.blogspot.com.br/p/genilda-lima.html>> Acesso em: 13 abr. 2017.

LIMA, Oliveira. **Formação histórica da nacionalidade brasileira**. 3. ed. Rio de Janeiro: Topbooks; São Paulo: Publifolha, 2000. (Grandes nomes do pensamento brasileiro)

LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. **Instituto Lobo para Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia**, 03 dez. 2012. Disponível em: <http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_087.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.

LUIZ, Gabriel. Ensino médio e anos finais do fundamental ficam abaixo da meta do Ideb. **G1**, 08 set. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/ideb-no-ensino-medio-fica-abaixo-da-meta-nas-escolas-do-brasil.ghtml>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

MACHADO, Cristina Gomes e Silva. **O Projeto de Rui Barbosa: o papel da educação na modernização da sociedade**. Campinas, SP: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1999.

MACHADO, Cristina Gomes; SILVA, Josie Agatha Parrilha. Os Projetos de reforma da escola pública no Brasil em 1870 e 1880. **Revista HISTEDBR**, Campinas, SP, n. 25, p. 206-215, mar. 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/25/doc01a_25.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2017.

MAILLE, Michel; FONTAINHA, Fernando de Castro. O Ensino do Direito na França. **Revista Direito GV São Paulo**, v. 6, n. 11, p. 59-66, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rdgv/v6n1/04.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

MARQUES, Waldemar. Estado, sociedade e educação superior no Brasil império: o passado presente. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 18, n. 3, p. 547-566, nov. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n3/03.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

MARX, Karl. **Formações econômicas pré-capitalistas**. Tradução de João Maia; Revista por Alexandre Addor. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

METAS do PNE. **Observatório do PNE**, 2013. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/1-educacao-infantil>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

MOLAR, Jonathan de Oliveira; STIVAL, Sephora Luyza Marchesini. O Curso de Direito no Brasil: apontamentos a partir de uma perspectiva histórica. **Congresso Internacional de História**, 21 a 23 de setembro de 2011. Disponível em: <<http://www.cih.uem.br/anais/2011/trabalhos/122.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2016.

MONTEIRO, Raquel Motta Calegari. A Educação no Brasil: direito social e bem público. **Seminário Internacional de Educação Superior 2014: formação e conhecimento**. Disponível em: <https://uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/3_es_mercado_e_sociedade/04.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2017.

MORAES, Antônio Ermírio de. **Educação pelo amor de Deus!** 3. ed. São Paulo: Gente, 2006.

MORIN, Edgar. **Os Sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2011.

MPA, Eduardo. **Carreiras Jurídicas no Japão: da universidade aos “Exames de Ordem”**. Disponível em: <<https://eduardompa.wordpress.com/2012/04/18/carreiras-juridicas-no-japao-da-universidade-aos-exames-de-ordem/>>. Acesso em: 17 jan. 2016.

NABUCO, Joaquim. **O Abolucionista**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; São Paulo: Publifolha, 2000 (Grandes nomes do pensamento brasileiro)

_____. **Um Estadista do Império**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

NAZIAZENO, Erica Lima. Magistério jurídico: a importância da capacitação do docente frente à crise do ensino jurídico no Brasil. **Âmbito Jurídico**, v. XVI, n. 118, nov. 2013. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=13845&revista_caderno=13>. Acesso em: 08 mar. 2017.

OAB premia 139 faculdades de direito com selo **de qualidade**. **Ministério da Educação**, 13 jan. 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=33371:oab-premia-139-faculdades-de-direito-com-selo-de-qualidade>>. Acesso em: 22 maio 2016.

OAB sedia XXIII Encontro Nacional da ENA e das ESAs. **OAB Notícias**. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/noticia/55232/oab-sedia-xxiii-encontro-nacional-da-ena-e-das-esas>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

OLIVEIRA, Leonil Bicalho de. **Acesso à educação jurídica: pela inclusão do ensino jurídico na grade curricular regular**. Disponível em: <<http://leonilgv.jusbrasil.com.br/artigos/114696517/acesso-a-educacao-juridica-pela-inclusao-do-ensino-juridico-na-grade-curricular-regular>>. Acesso em: 01 out. 2015.

OLIVEIRA, Pâmela Faria. **Ações modernizadores em Minas Gerais: a reforma educacional Francisco Campos (1926-30)**. 2011. 128 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13849/1/Diss%20Pamela.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Declaração universal dos direitos humanos: adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 07 maio 2017.

OS DESAFIOS do ensino jurídico. **PROJUS**. Disponível em: <<http://www.usp.br/projus/introducao#>>. Acesso em: 16 nov. 2016.

PASSEIO histórico sobre o ensino do Direito: das escolas da Grécia às escolas do século XXI. **IFE**. Disponível em: <<https://ife.org.br/passeio-ensino-direito-grecia-seculo-xxi/?print=pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

PAULINO, Clénice. Educação: direito ou privilégio? **WebArtigos**, 11 ago. 2008. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/educacao-direito-ou-privilegio/8553/#ixzz4vomqKLIN>>. Acesso em: 08 mar. 2017.

PELUSO, Antônio Cezar (Org.); AMORIM, José Roberto Neves (Colab.). **As Constituições do Brasil: 1824,1891,1934,1937,1946,1967 e 1988**. Barueri,SP: Manole, 2011.

PEREIRA. Cleber dos Santos; CANAVEZ. Kelly dos Reis. A Evasão escolar no campo jurídico. **Linguagem Acadêmica**, Batatais,SP, v. 1, n. 1, p. 97-112, jan./jun. 2011.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Autores Associados e Cortes, 1987.

PORTAL BRASIL. Parceria com terceiro setor incentiva inovação na educação. **Governo do Brasil**, 31 maio 2017. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2017/05/parceria-com-terceiro-setor-incentiva-inovacao-na-educacao>>. Acesso em: 09 dez. 2017.

PORTAL DO PLANALTO. Michel Temer: biografia. **Planalto – Presidência da República**, 20 set. 2016. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-planalto>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

PRADO JUNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo: colônia**. São Paulo: Brasiliense; Publifolha, 2000. (Grandes nomes do pensamento brasileiro)

PROGRAMA gratuito abre inscrições para cursos de alemão e japonês. **Guia do Estudante**, 27 abr. 2017. Disponível em: <<https://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/programa-gratuito-abre-inscricoes-para-cursos-de-alemao-e-japones/>>. Acesso em: 27 abr. 2017.

RAMOS, Mozart Neves. **Normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5368-pceb008-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03 fev. 2016.

RAPOSO, Philippe. **Ato adicional (1834)**. Disponível em: <<http://ideg.com.br/ato-adicional-1834/>> Acesso em: 24 maio 2016.

RELATÓRIO Educação para todos no Brasil 2000-2015: versão preliminar. Junho de 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192>. Acesso em: 03 abr. 2017.

RIBEIRO, Darcy. **O Processo civilizatório**: estudos de antropologia da civilização: etapas da evolução sociocultural. São Paulo: Companhia das Letras; Publifolha, 2000. (Grandes nomes do pensamento brasileiro)

RISTOFF, Dilvo. O Novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n3/10.pdf>>. Acesso em: 07 maio 2017.

RODRIGUES, Otavio Luiz. **Como se produz um jurista?**: o modelo italiano. Disponível em: <www.conjur.com.br/2015-abr-22/prodiz-jurista-modelo-italiano-parte-11>. Acesso em: 17 jan. 2016.

ROMITA, Arion Sayão. **Direitos fundamentais nas relações de trabalho**. 3. ed. São Paulo: LTr, 2009.

RUFFATO, Luiz. **A Educação como privilégio de classe**. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/11/09/opinion/1478706940_890374.html>. Acesso em: 15 mar. 2016.

SALOMÃO, Karin. Zuckerberg discursa em Harvard, universidade da qual desistiu. **Exame**, 26 maio 2017. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/negocios/zuckerberg-discursa-em-harvard-universidade-da-qual-desistiu/>>. Acesso em: 04 jun. 2017.

SANFELICE, Jose Luis; ZANARDINI, Isaura Monica Souza; RODRIGUES, Fernando Oliveira. Argumentos pró-educação. **Revista de Educação da Univás**, v. 1, n. 3, 2016.

SANTIAGO, Emerson. Joaquim Barbosa. **Infoescola**, 2017. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/biografias/joaquim-barbosa/>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

SANTOS, Adelcio Machado dos. O Direito romano e a educação IV. **Jornal O Tempo**, 27 abr. 2016. Disponível em: <<http://www.adjorisc.com.br/jornais/otempo/geral/o-direito-romano-e-a-educa%C3%A7%C3%A3o-iv-1.1896456>>. Acesso em: 23 set. 2015.

SANTOS, Alessandro Rangel Veríssimo dos. A Função social da empresa nas relações de trabalho. In: ALVES, Marcos César Amador Alves. (Coord.). **Direito empresarial do trabalho**. Caxias do Sul, RS: Plenum, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Lei n. 88, de 8 de setembro de 1892. Reforma a instrução publica do Estado. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Secretaria Geral Parlamentar. Departamento de Documentação e Informação**. São Paulo, 8 de setembro de 1892. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1892/lei-88-08.09.1892.html>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

SARDINHA, Edson; COELHO, Mario. OAB critica “recorde” do Brasil em cursos de Direito. **Congresso em Foco**, 22 jan. 2014. Disponível em: <<http://congressoemfoco.uol.com.br/noticias/brasil-recordista-de-cursos-de-direito-no-mundo/>>. Acesso em: 08 mar. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Daniel Cavalcanti Carneiro da. Dignidade da pessoa humana e as relações de trabalho no setor público. **Caderno de Direito**, Piracicaba, v. 7, n. 12/13, p. 1-200, jan./dez., 2007.

SILVA, De Plácido e. **Vocabulário jurídico**. 17. ed. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Companhia das Letras; Publifolha, 2000. (Grandes Nomes do Pensamento Brasileiro)

SILVA, Hércules Ferrari Domingues da. **Evasão na educação superior**: um estudo em uma IES privada do Médio Tietê. 2015. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2015. Disponível em: <http://educacao.uniso.br/prod_cientifica/alunos/2015/hercules-silva.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.

SILVA, Hércules Ferrari Domingues da; MARQUES, Waldemar. Evasão na educação superior no Brasil: desafio à gestão acadêmica. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 19, n. 1, p. 197-208, abr. 2017.

SILVA, José Bonifácio de Andrada e. **Projetos para o Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras; Publifolha, 2000. (Grandes nomes do pensamento brasileiro)

SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; SANCHES, Samyra Napolini. OAB recomenda uma avaliação necessária. **Contexto e Educação**, v. 30, n. 97, p. 138-159, set./dez. 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contexto/educacao/article/view/3158/4965>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

SINDICATO DAS MANTENEDORAS DO ENSINO SUPERIOR. Mapa do ensino superior no Brasil 2015. **SEMESP**, 2015. Disponível em: <<http://convergencia.com.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2016.

SOUZA, Dayanne. Número de alunos pobres em faculdades privadas cresce 20%. **O Estado de S. Paulo**, 17 abr. 2017. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,numero-de-alunos-pobres-em-faculdades-privadas-cresce-20,70001741988>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

SOUZA, Pedro Bastos de; SOUZA, Álvaro Reinaldo de. Políticas de educação na comunidade dos países de língua portuguesa: uma análise das ações de cooperação. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 19, n. 1, p. 209-232, abr. 2017.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo: (1890-1910). São Paulo: Fundação editora da Unesp, 1998.

SPELLER, Paulo; ROBL, Fabiane; MENEGHEL, Stela Maria (Orgs.). **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década**. Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012.

TAXA de analfabetismo cai pelo quarto ano no Brasil, mas sobe na Região Norte. **G1**, 25 nov. 2016. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/taxa-de->

analfabetismo-cai-pelo-quarto-ano-no-brasil-mas-sobe-na-regiao-norte.ghtml>. Acesso em: 03 abr. 2017.

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 70, n. 166, p. 435-465, 1989.

TIEZZI, Ricardo. **Brasil analfabetizado**. 2003. Disponível em: <<http://www.geracaobooks.com.br/literatura/texto1.php>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

TOKARNIA, Mariana. Brasil reduz desigualdade, mas ainda tem 2,5 milhões fora da escola. **EBC Agência Brasil**, 05 abril 2017. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-04/brasil-reduz-desigualdade-mas-ainda-tem-25-milhoes-fora-da-escola>>. Acesso em: 06 abr. 2017a.

_____. **Educação tem mais de 900 projetos de lei em tramitação no Congresso**. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2016/08/15/educacao-tem-mais-de-900-projetos-de-lei-em-tramitacao-no-congresso.htm>>. Acesso em: 02 ago. 2015.

_____. MEC redefine composição do Fórum Nacional de Educação; entidades criticam. **EBC Agência Brasil**, 04 maio 2017. Disponível em: <<http://agencia.brasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-05/mec-redefine-composicao-do-fne-entidades-criticam>>. Acesso em: 07 maio 2017b.

TRINDADE, Diamantino Fernandes; PINTO, Lais dos Santos. **Os Caminhos da educação brasileira**. Disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br/porta/gepi/os_caminhos_da_educacao.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2016.

TRUBEK, David M. **Reabrindo o arquivo do CEPED: o que podemos aprender de um “caso do arquivo morto”?**. Aventura e legado no ensino jurídico. Organizado por Gabriel Lacerda, Joaquim Falcão e Tânia Rangel. Rio de Janeiro: FGV Direito Rio, 2012. Disponível em: <bibliotecadigital.fgv.br/.../Aventura%20e%20Legado%20no%20Ensino%20Jurídico%20...>. Acesso em: 08 mar. 2017.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA GUANABARA. Resolução nº 284/66. Institui um Centro de Estudos e Pesquisas no Ensino do Direito (C.E.P.E.D.), vinculado à respectiva unidade. **UEG**, em 15 de abril de 1966. Disponível em: <http://www.boluerj.uerj.br/pdf/re_02841966_15041966.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Portaria Nº 183/2016, de 21 de outubro de 2016**. Disponível em: <<https://ead.ufsc.br/blog/2016/11/10/portaria-n%C2%BA-1832016-de-21-de-outubro-de-2016/>>. Acesso em: 30 fev. 2017.

UNIVERSIDADES públicas podem cobrar por curso de especialização. **Supremo Tribunal Federal**, 26 ab. 2017. Disponível em: <http://www2.stf.jus.br/portaStfInternacional/cms/destaquesClipping.php?sigla=portalStfDestaque_pt_br&idConteudo=341976>. Acesso em: 03 ago. 2017.

USP é a melhor universidade da América Latina, segundo ranking. **Veja**, 16 ago. 2016. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/educacao/usp-e-a-melhor-universidade-da-america-latina-segundo-ranking-2/>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

VASCONCELOS, Vasco. **2016: ano da humanização da colenda OAB**. Disponível em: <<http://www.dm.com.br/opiniaio/2016/02/2016-ano-da-humanizacao-da-colenda-oab.html>>. Acesso em: 03 abr. 2017.

_____. Tributo ao pedreiro que se tornou advogado. **Portal Jurídico Investidura**, 23 set. 2015. Disponível em: <www.investidura.com.br/biblioteca-juridica/artigos/sociedade/332740-tributo-ao-pedreiro-que-se-tornou-advogado>. Acesso em: 05 maio 2016.

VECCHIA, Rodnei. A Qualidade da educação básica brasileira comparada com outros países. Administradores. **O Portal da Administração**, 13 jul. 2014. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/artigos/academico/a-qualidade-da-educacao-basica-brasileira-comparada-com-outros-paises/78861/>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das Arcadas ao bacharelismo**. São Paulo: Perspectiva, 1977.

VIEIRA, Antônio (Padre). **Os Sermões**. São Paulo: Édição, 1968.

VIEIRA, M. Conceição de et al. **Educação em debate**. Piracicaba, SP: Biscalchin Editor, 2012.

VILLA, Marco Antonio. **As Constituições brasileiras**. 2. ed. São Paulo: Leya, 2011.