

**A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DO DIREITO: Os embates pela superação  
da ineficácia no ensino**

**VINICIUS BOZZOLAN DE LIMA**

**A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DO DIREITO: Os embates pela superação  
da ineficácia no ensino**

**VINICIUS BOZZOLAN DE LIMA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Instituição Educacional e Formação do Educador

Orientadora:

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Regina Clivati Capelo

378  
L732f

Lima, Vinicius Bozzolan de

A formação do profissional do Direito: os embates pela superação da ineficácia no ensino. / Vinicius Bozzolan de Lima. – Presidente Prudente: [s. n.], 2008.

116 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE: Presidente Prudente – SP, 2008.

Bibliografia.

1. Direito – Estudo e ensino. 2. Professores -- Formação. 3. Educação Superior. II. Título.

**VINICIUS BOZZOLAN DE LIMA**

**A formação do profissional do Direito: Os embates pela superação de  
ineficácia no ensino**

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 22 de abril de 2008.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Regina Clivati Capelo  
Universidade do Oeste Paulista

---

Prof. Dr. Levino Bertan  
Universidade do Oeste Paulista

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Norma Sueli Padilha  
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

## **DEDICATÓRIA**

*Dedico este trabalho ao grande amor da minha vida, minha esposa Roberta e às duas pequenas pérolas do meu oceano, Maria Júlia e Sofia.*

## **AGRADECIMENTOS**

*A realização deste trabalho só foi possível graças aos esforços de minha orientadora Professora Regina, que me adotou quando eu me encontrava perdido nos meandros da balbúrdia educacional.*

*“Ensinar não é uma função vital, porque não tem o fim em si mesma; a função vital é aprender”.*

Aristóteles

## RESUMO

### **A formação do profissional do direito: os embates pela superação da ineficácia no ensino**

O presente trabalho intitulado – “A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DO DIREITO: Os embates pela superação da ineficácia no ensino” – teve como objetivo principal fazer um estudo referente aos cursos jurídicos em funcionamento no país. Foram analisados dados sobre o assunto desde a criação das universidades até a problemática da qualidade de ensino em consequência da quantidade de cursos oferecidos. Foram utilizadas informações de entidades como a Ordem dos Advogados do Brasil, Ministério da Educação, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, entre outros. A qualificação dos professores e os métodos de ensino e pesquisa também foram inseridos nesta dissertação. Dados recentes do Censo da Educação Superior serviram como base de estudo. Verificou-se a possibilidade de mudanças em diversas áreas do ensino jurídico, como a curricular, metodológica, de pesquisa e extensão, de melhoria na formação de professores além de valorização do seu trabalho, a fim de melhorar a formação dos profissionais de Direito em nosso país. Para embasamento teórico foram utilizados vários autores tanto da área de Direito como da área da Educação.

Palavras-chave: Direito -- Estudo e ensino. Educação – Estudo e ensino



## **ABSTRACT**

### **A vocational training of the law: the shocks by overcoming the inefficiency in education**

This paper entitled - "A VOCATIONAL TRAINING OF THE LAW: The shocks by overcoming the inefficiency in education" - had as its main objective to make a study concerning the legal courses in operation in the country. We analyzed data on the matter since the creation of universities to the issue of quality of education as a result of the amount of courses offered. Were used information from entities such as the Bar of Brazil, Ministry of Education, the National System of Evaluation of Higher Education, the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira, among others. The qualification of teachers and the methods of teaching and research were also inserted in this dissertation. Recent data from the Census Higher Education served as a basis for study. There was the possibility of changes in various areas of legal education, such as curriculum, methodology, research and extension, improvement in the training of teachers in addition to recovery of their work, to improve the training of professionals of law in our country. For a theoretical been used several authors of both the area of law as the area of Education.

Keywords: Law -- Study and teaching. Education -- Study and teaching

## **Lista de Siglas**

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CES – Câmara de Educação Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

IES – Instituição de Educação Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

SESu – Secretaria de Educação Superior

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	11
2.1 CURSOS DE DIREITO NO BRASIL: BREVE PERSPECTIVA HISTÓRICA... 14	
2.1 O Surgimento das Universidades.....	14
2.2 A Emergência das Faculdades de Direito no Brasil .....	21
3. OS CURSOS JURÍDICOS NO BRASIL NA CONTEMPORANEIDADE .....	26
3.1 O Curso de Direito no Brasil.....	26
3.2 A Quantidade em Contraponto com a Qualidade dos Cursos de Direito .....	33
3.3 Problemas e Possíveis Soluções para o Ensino Jurídico.....	43
4. A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E PROFISSIONAIS DO DIREITO .....	57
4.1 A Formação de Professores.....	57
4.2 Pesquisa e Direito .....	65
4.3 O Perfil do Profissional do Direito.....	70
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	75
ANEXOS .....	79

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por finalidade discutir a relação entre a quantidade de cursos e a qualidade do ensino jurídico no Brasil, servindo-se, por um lado, de bases oficiais de pesquisa e, por outro, de referências teóricas de vários autores e críticos que expõem os problemas a serem resolvidos. O problema para o qual se procura alguma luz está relacionado com a dissonância entre os requerimentos formativos que a OAB (Ordem dos Advogados do Brasil) vem exigindo dos egressos dos cursos de Direito no Brasil e as habilidades explicitadas pelos egressos nesses exames. Essa dissonância evidencia a existência de problemas que ocorrem na graduação, tanto no que diz respeito à técnica (interpretação e aplicação das normas jurídicas) quanto a conhecimentos humanísticos (domínio de conteúdos filosóficos, bem como de aspectos conjunturais sociais, políticos, econômicos etc.).

Historicamente, o ensino superior no Brasil caracterizou-se pelo elitismo e seletividade, principalmente quando se trata de universidades públicas. Pode-se afirmar que a emergência de faculdades privadas e a conseqüente ampliação da quantidade de vagas facilitaram o acesso ao ensino superior. Entretanto, ingressar num curso superior não basta para concretizar uma formação superior que seja composta pela apropriação de base técnica e humanística. Isso implica, para o objeto de estudo desta pesquisa, a necessidade de analisar a qualidade do ensino jurídico que está sendo ofertado no país pelas diversas instituições de ensino.

A base da pesquisa é constituída por dados quantitativos organizados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e outros órgãos oficiais. Esses dados, analisados à luz do referencial teórico, foram comparados aos resultados obtidos nos exames da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Além disso, foram levantados dados sobre a proliferação de cursos de Direito no Brasil, verificando-se até que ponto esses cursos estão preparando seus alunos para que possam exercer, de forma competente, as mais diversas atividades jurídicas. Os dados estatísticos obtidos junto às instâncias oficiais de educação superior foram analisados e interpretados á luz de um referencial teórico que inclui intelectuais do Direito tais como: José Eduardo Faria, Alberto Venâncio Filho, entre outros juristas,

bem como intelectuais aplicados ao estudo da educação, particularmente aqueles que analisam a formação dos professores. Sendo assim, foi importante recorrer a António Nóvoa, Paulo Freire, Dermeval Saviani, entre muitos que contribuíram para qualificar os dados estatísticos sistematizados neste estudo.

Mais do que a pretensão de demonstrar e quantificar, o presente estudo, ao focalizar os documentos oficiais da Ordem dos Advogados do Brasil que estabelecem os critérios de ingresso na referida Ordem, procura apreender a dimensão qualitativa da formação dos profissionais do Direito. Trata-se, então, de uma pesquisa inicial que tem a intenção de organizar dados existentes (porém esparsos) sobre um problema recente, e cujas análises podem frutificar em outras pesquisas. Constitui, portanto, a primeira etapa de uma investigação que precisa ser ampliada e aprofundada, para delinear uma visão mais geral e organizada do fenômeno focalizado. Sendo assim, a análise empreendida neste trabalho é apenas uma entre muitas que ainda devem ser realizadas na tentativa de contribuir para o aprimoramento da formação do profissional do Direito, visando tanto a melhoria da formação do bacharel, quanto à melhoria da formação dos professores das Ciências Jurídicas. Este trabalho põe-se como um primeiro passo para a realização de uma pesquisa mais ampla e aprofundada a realizar-se posteriormente.

Para o caso em tela, partiu-se do pressuposto de que a Ordem dos Advogados do Brasil, preocupada com a qualidade do ensino no curso de Direito, passou a restringir não apenas a proliferação desses cursos, como também criou mecanismos de retenção dos graduados através dos exames de Ordem. As exigências dos exames de Ordem revelam-se muito rigorosas, mormente para os egressos de faculdades privadas, conquanto as estatísticas demonstram um maior êxito dos bacharéis advindos das Universidades Públicas. Essa questão é complexa e põe em evidencia o problema da metodologia de ensino, da formação dos professores, da dissociação entre teoria e prática (representada pela desarticulação entre ensino, pesquisa e extensão) na formação desses profissionais.

Para compreender a formação do profissional do Direito na contemporaneidade, objeto do presente estudo, o primeiro capítulo focaliza o surgimento dos cursos de Direito no Brasil, com o propósito de contextualizar, historicamente, as características mais significativas da formação dos bacharéis no Brasil. Trata-se de uma breve abordagem que dirige o foco para a legislação pertinente ao curso de Direito que possibilitou sua proliferação no Brasil. A seguir, no

segundo capítulo, aparece uma abordagem sobre os cursos jurídicos existentes no Brasil contemporâneo que se mobilizam em torno dos dilemas entre quantidade e qualidade; da formação humanística e dogmática ressaltam ainda alguns problemas específicos de formação e apresentam-se pistas de soluções. Finalmente, no terceiro capítulo, há uma análise sobre a formação do professor de Direito e dos profissionais, um embate que precisa de outras pesquisas para aprofundar a compreensão desta problemática. Neste capítulo consta uma análise da importância da pesquisa na formação do profissional do Direito e um perfil desse profissional.

É importante frisar que o panorama dos cursos de Direito é bastante diferenciado se considerarmos as regiões geográficas e as instituições de ensino, independentes de serem públicas ou privadas. Pode-se afirmar que algumas iniciativas têm sido tomadas em relação à melhoria do ensino jurídico no país de modo geral. Preocupa-se a OAB em sustar o crescimento do número de faculdades, além de promover estudos acerca das instituições já em funcionamento. Criam-se órgãos para fiscalizar as universidades e fazem-se provas para avaliar as condições dos alunos recém-formados. Há, sim, uma crescente preocupação em relação à qualidade dos cursos de Direito operantes em nosso país. Mas, é inegável que existe ainda muita coisa a se fazer.

## 2 CURSOS DE DIREITO NO BRASIL: BREVE PERSPECTIVA HISTÓRICA

### 2.1 O Surgimento das Universidades

Universidades<sup>1</sup> foram criadas na Europa da Idade Média, quando a Igreja Católica constituiu um núcleo de ensino e formação de conhecimento, impulsionada por sua missão evangelizadora.

A primeira *universitas scholarum et magistrorum*, o conjunto de discípulos e mestres, surgiu em Paris, no ano de 1215, a universidade para qual Sto. Tomás de Aquino se dirige em 1251, na qualidade de Bacharel e em 1256 recebe a *licentia docendi*. (GUIMARÃES, 2006, p. 45).

Utilizando uma definição mais abrangente, pode-se citar a Academia, fundada em 387 a.C. pelo filósofo grego Platão como a primeira universidade, pois nela os alunos aprendiam filosofia, matemática e ginástica. Durante o feudalismo, estudantes de várias partes freqüentavam lugares conhecidos como *studia generalia*. Estudantes, professores e clérigos que iam a esses lugares possuíam alguns privilégios.

Na Europa, as primeiras instituições de ensino foram fundadas na Itália e na França, onde se ensinava Direito, Medicina e Teologia. A instituição portuguesa mais antiga é a Universidade de Coimbra, fundada em Lisboa em 1290. Alguns anos mais tarde foi transferida para Coimbra. Hoje é uma das 10 mais antigas da Europa em funcionamento contínuo.

Países da América Latina colonizados pela Espanha tiveram universidades instaladas a partir da segunda metade do século XVI. Entretanto, no Brasil, essas instituições foram criadas apenas no início do século XX.

O ensino jurídico no Brasil tem seu início espelhando-se nas universidades portuguesas. Mas a criação de universidades brasileiras é tardia, tanto que durante todo o período colonial não houve qualquer curso universitário no país. Embora os jesuítas demandassem grandes esforços para que essas instituições

---

<sup>1</sup> Segundo o dicionário da língua portuguesa Aurélio a definição para a palavra universidade é a seguinte: Universidade. [Do lat. *Universitate*.] S.f. 1. Universalidade. 2. Instituição de ensino superior que compreende um conjunto de faculdades ou escolas para especialização profissional e científica, e tem por função precípua garantir a conservação e o progresso nos diversos ramos do conhecimento, pelo ensino e pela pesquisa. 3. p. ext. Edificação ou conjunto de edificações onde funciona esta instituição. 4. O pessoal docente, discente e administrativo da universidade (2). (FERREIRA, 1999, p. 2032).

fossem instaladas no país, Portugal simplesmente não autorizava a sua criação. Aos estudantes brasileiros era proporcionada apenas uma formação geral e teológica com os padres jesuítas. As pessoas destinadas ao clero e as pertencentes à população mais rica da Colônia eram encaminhadas à Universidade de Coimbra.

De modo sumário, pode-se afirmar que durante o período colonial a Metrópole proibiu a criação de cursos superiores na Colônia, oferecendo bolsas de estudos para os colonos. No entanto, Cunha (2003, p. 152) afirma que em 1550 os jesuítas fundaram o primeiro estabelecimento de ensino superior na Bahia. De 1808 em diante o ensino que era clerical passou a ser estatal até o advento da República. De fato, as instituições de ensino superior, tal como as conhecemos, emergiram do sistema de cátedras criado por D. João VI a partir de 1817. Mais tarde, conforme relata Cunha (2003, 154) surgiram,

[...] a partir das cátedras isoladas, as unidades de ensino superior que possuíam uma direção especializada, programas sistematizados e organizados conforme uma seriação preestabelecida, funcionários não-docentes, de ensino e local próprios. Em 1827, cinco anos depois da independência, o imperador D. Pedro I acrescentou ao quadro existente os Cursos Jurídicos de Olinda e em São Paulo, com o que se completava a tríade dos cursos profissionais superiores que por tanto tempo dominaram o panorama do ensino superior no país: Medicina, Engenharia e Direito.

No período imperial o ensino superior se fortaleceu e D. João VI autorizou que fossem criados cursos que, mais tarde, se tornariam faculdades. Em 1808 fundou o Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia que, posteriormente, transformou-se na Faculdade de Medicina da Bahia. Havia também a Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica do Rio de Janeiro. Ressalta-se, no entanto, que D. João VI, em seus atos, criou universidades a fim de apenas suprir as necessidades portuguesas sentidas na Colônia, carente de serviços especializados.

Com a proclamação da República emergem necessidades institucionais de composição dos quadros burocráticos e as demandas sociais cresceram em decorrência das mudanças econômicas. A partir do início de 1900, uma reforma facilitou o ingresso nos cursos superiores aos concluintes de “cursos ginasiais mantidos pelos governos estaduais”. Com isso, esses alunos concluintes poderiam inscrever-se em qualquer curso superior do país, sem qualquer preparo prévio.



Desse modo, até 1910 foram criadas 27 escolas superiores, mas as universidades começaram ser fundadas a partir da República<sup>2</sup>. Conforme Cunha (2003, p. 163) “Em 1930 havia no Brasil duas universidades: a do Rio de Janeiro, criada em 1920, e a de Minas Gerais, criada em 1927. A terceira instituição, a do Rio Grande do sul, recebeu status universitário só em 1934”. Em 1945, havia cinco universidades e dezenas de faculdades isoladas particulares ou estatais. Os primeiros cursos jurídicos surgiram em 1827 e 1828, no Mosteiro de São Francisco, em São Paulo, e no Mosteiro de São Bento, em Olinda, Pernambuco, respectivamente. Esses dois cursos se tornariam, mais tarde, em 1954, as faculdades de Direito de São Paulo e Recife.

Mas foi a partir de 1930, através do primeiro ministro da Educação do país, Francisco Campos, que houve uma reestruturação no ensino superior, no Brasil. Ele criou, em 11 de abril de 1931, o Estatuto das Universidades Brasileiras, que teria vigência até o ano de 1961.

No período entre 1950 e 1960, no bojo do processo de modernização do Estado e da economia nacional, surgiram várias universidades, entre as quais a Universidade de Brasília concebida sob regime fundacional. Foram criadas também a Capes e o CNPq como instâncias organizadoras do ensino superior.

Em 1961, a Lei 4.024 de 20 de dezembro fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, descentralizando as decisões que estavam concentradas no Governo Federal. Com a aprovação da Lei nº 4024, quebrou-se a rígida organização do ensino secundário brasileiro e, dessa forma, instituiu-se a flexibilidade curricular e a liberdade de métodos e de procedimentos de avaliação. O que, até então, só era admitido a título experimental, transformou-se em norma geral. A partir daí, as escolas de grau médio tiveram mais autonomia para desenvolver um ensino mais flexível. A única limitação é a própria capacidade de diretores e professores para se valerem dessa ampla liberdade. Esta lei criou também o Conselho Federal de Educação que, entre outras atribuições, passou a fiscalizar as instituições de ensino. Juntamente com a criação desta lei, em 15 de dezembro de 1961, foi criada a Universidade de Brasília, primeira universidade fundada sem incluir faculdades preexistentes.

---

<sup>2</sup> Embora os manuais de História da Educação usados como base para a presente pesquisa não apontem a Universidade Federal do Paraná como a primeira do Brasil, o *site* desta instituição informa que ela foi criada em 1912, portanto, antes das universidades do Rio de Janeiro e de Minas Gerais apontadas por Cunha (2003, p. 163)

No final de 1960, com a imposição de uma reforma universitária de cunho autoritário e, apesar de todo o controle repressivo determinado pelo Ato Institucional n. 05/68 e pelo Decreto 477/69, o ensino superior expandiu-se especialmente com a interiorização de universidades estaduais. Ainda que o objeto do presente estudo não seja a análise dos acontecimentos postos pelo advento do Golpe de 1964, é importante esclarecer que as mudanças impostas nesse período afetaram especialmente o ensino superior em sua organização, restando pelas “patas dos cavalos” todas as manifestações estudantis suscitadas no período. O movimento estudantil perdeu espaço nas universidades e encontrou abrigo nos partidos clandestinos ou nas dimensões culturais do teatro, cinema, literatura, artes plásticas, entre outras, que também passavam por processos de repressão<sup>3</sup>. Importa destacar que, durante o regime militar, os alunos ligados primordialmente às ciências humanas e sociais, notadamente os do curso de Direito, travaram verdadeira guerra com o poder estabelecido, defendendo ferozmente suas convicções políticas e humanitárias.

A Reforma Universitária 5.540/68 determinou que o ensino superior fosse organizado prioritariamente pelo modelo de universidade. Para tanto, entre outras exigências, as universidades deveriam oferecer ao menos quatro cursos de graduação vinculados a cada área do conhecimento e dois cursos de caráter técnico-profissional. Até 1968, vigorou o vestibular classificatório que gerou o problema dos “excedentes”, isto é, alunos aprovados no vestibular que, no entanto, ficavam fora das universidades por falta de vagas. Por isso, a reforma do ensino superior instituiu o vestibular eliminatório, evitando que houvesse excedentes, pois os existentes promoviam movimentos reivindicando mais vagas nas universidades. Desde então, verificou-se no Brasil uma expansão da rede privada de universidades dando início à querela entre quantidade e qualidade na formação universitária, bem como a uma espécie de classificação entre universidades privadas e públicas. As reformas estabelecidas a partir de 1968 foram cruciais para a configuração de todo um sistema de ensino com características norte-americanas, conforme previram os Acordos Mec-Usaid (Ministério da Educação do Brasil e Agência de Educação dos EUA). Segundo Cunha e Góes (1998, p. 33), esses acordos “[...] cobriram todo o espectro da educação nacional, isto é, o ensino primário, médio e superior, a

---

<sup>3</sup> - Outras informações sobre esse período e as influências do Golpe Militar no ensino superior podem ser obtidas em extensa literatura, entre os quais estão: CUNHA, L. A.; GOÉS, M. de. *O Golpe na Educação*. 6.ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1989. DREYFUSS, René A. 1964: *A conquista do Estado*. São Paulo: Vozes, 1981.

articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos”.

Os anos 1970s foram marcados por uma grande crise econômica que afetou principalmente as classes média e trabalhadora do país, cujos filhos compunham a maioria dos alunos das instituições de ensino particulares. Com a crise econômica houve uma grande redução de ingresso destes alunos nessas universidades. Essa redução levou o governo a criar o Crédito Educativo que, num efeito “bola de neve”, começou a aumentar indiscriminadamente os cursos superiores no país.

Tudo isso levou o MEC a promulgar a Portaria Ministerial 514 em 27/08/74. Entre outras tarefas, a lei propunha intensa fiscalização em relação à criação de novos cursos, tendo por base a necessidade de cada distrito geoeeducacional em que o país fora subdividido.

Nos anos 1980s com a atenuação das exigências para a constituição de universidades, começam a proliferar instituições particulares que buscavam o status de universidade. Esta época foi marcada por várias greves e movimentos dos docentes por melhorias salariais e solicitação de recursos para que fossem mantidas as universidades públicas.

Durante a década de 1990, houve uma grande evasão de professores universitários que saíram das instituições públicas de ensino para ingressar nas universidades privadas. Entre os vários acontecimentos dessa época, vale lembrar que em 17 de dezembro de 1996 foi aprovada a lei 9.394<sup>4</sup>, também conhecida como a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A nova lei estabeleceu medidas que exigiam a adequação das universidades, principalmente das privadas. O exame nacional de cursos, “provão”, servia como uma avaliação para os cursos em andamento no país. No capítulo IV da referida lei fala-se sobre a educação superior.

Art. 43 A educação superior tem por finalidade:

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

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

---

<sup>4</sup> Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/lei9394.htm> acesso em 08 de junho de 2007.

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

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

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

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

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

[...]

Art. 45 A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas com variados graus de abrangência ou especialização.

Art. 46 A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.

O decreto 2.306 (19 de agosto de 1997) que regulamentou o sistema federal de ensino em consonância com a nova LDB introduziu uma diferenciação entre universidades e centros universitários. De fato, a nomenclatura “centro universitário” oculta a verdade da “universidade de ensino”, conforme diz Saviani (2004, p. 48) “Uma universidade de segunda classe, que não necessita desenvolver pesquisa”. Entretanto, a Constituição da República de 1988 consagrou o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e garantiu também a gratuidade nas instituições públicas. Ainda assim as políticas educacionais que se seguiram apontaram para a privatização do ensino superior e a conseqüente redução do papel do Estado no âmbito da educação superior.

Em 14 de abril de 2004 o Governo Federal, através da Lei 10.861<sup>5</sup>, instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES – com o intuito de garantir os processos de avaliação das instituições de ensino, dos cursos de graduação, como também o desempenho acadêmico dos estudantes.

Art. 1º Fica instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES, com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art. 9º, VI, VIII e IX, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

<sup>5</sup> Disponível em: [http://hercules.ucs.br/avalinst/legislacao\\_avi/Lei-10861-SINAES.pdf](http://hercules.ucs.br/avalinst/legislacao_avi/Lei-10861-SINAES.pdf) acesso em 08 de junho de 2007.

§ 1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

[...]

Art. 2º O SINAES, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deverá assegurar:

I – avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;

II – o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;

III – o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;

IV – a participação do corpo docente, técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil por meio de suas representações.

Parágrafo único. Os resultados da avaliação referida no *caput* deste artigo constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação.

Com a expansão da rede privada de faculdades foi preciso criar um sistema de avaliação oficial, visto que a inserção desse setor nas regras do mercado implicou a sua desqualificação. Nesse sentido, pode-se dizer que, ao ingressarem nas faculdades particulares, esses graduandos já estavam em desvantagem quando se comparavam com outros que conseguiam ingressar em universidades públicas. Mais do que isso, nem sempre o progresso ao longo do curso chega ao patamar de aprendizagem que o mundo do trabalho exige.

O SINAES tem facultado a avaliação qualitativa das instituições de ensino superior. Embora apresente limites, serve ao menos para estabelecer um quadro comparativo, segundo o qual é possível detectar falhas. O mais importante é que esse sistema pressupõe que todas as instituições persigam os mesmos critérios avaliativos. Alguns dados dos censos educativos podem contribuir para compreender a importância dos sistemas avaliativos, servindo, também, para configurar um quadro geral do ensino superior no Brasil.

O Censo da Educação Superior coleta dados de cursos de graduação, tanto os presenciais quanto os à distância, para que se possa ter uma avaliação das instituições, do ensino e dos alunos. Os dados coletados no Censo da Educação Superior mostram que em 2005 foram oferecidas 2.435.987 vagas pelo sistema de educação superior, 115.566 a mais que no ano anterior (aumento de 5%).

Inscreveram-se, para disputar essas vagas, em 2005, 5.060.956 candidatos, 6.964 a mais que em 2004, o que representa um acréscimo de 0,14% na demanda por vagas. Efetivamente, ingressaram na educação superior 1.397.281 novos alunos, perfazendo um total de 4.453.156 matriculados<sup>6</sup>.

Desse total de alunos que ingressaram na educação superior em 2005, quase 55% foi do sexo feminino e mais de 62% optou por cursos noturnos. Concluíram seus cursos no ano em questão 717.858 sendo as mulheres mais que 62,23% desse total.

Segundo dados obtidos no site do SINAES, existem hoje no país 21.769 cursos de graduação, dos quais 271 são cursos à distância. As instituições de ensino superior estaduais possuem 3.608 cursos, as federais 2.383, as municipais, 726, e as particulares 15.323 cursos, sendo a grande maioria, de graduação. Esses cursos estão divididos pelas regiões brasileiras da seguinte forma: Centro-Oeste com 2.053 cursos, Norte com 1.082, Nordeste com 4.191, Sul com 4.234 e Sudeste com 10.030 cursos<sup>7</sup>.

## **2.2 A Emergência das Faculdades de Direito no Brasil**

A implantação dos cursos de Direito no Brasil ocorreu no século XIX, mais precisamente em 11 de agosto de 1827, quando em São Paulo e em Recife se instalam as primeiras faculdades de Direito do Brasil. São criados o Curso de Ciências Jurídicas e Sociais da Academia de São Paulo, em 01 de março de 1828, no Convento de São Francisco, e o Curso de Ciências Jurídicas e Sociais de Olinda, em 15 de maio de 1828, no Convento de São Bento. No ano de 1854, os cursos foram denominados faculdades de Direito e o curso de Olinda foi transferido para Recife.

São Paulo e Recife se tornaram os centros de estudos jurídicos brasileiros, porém, o objetivo dessas escolas estava longe de tender as necessidades da população, pois só atendia a uma elite do poder político. Segundo

---

<sup>6</sup> Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior>, acesso em 10 de maio de 2007.

<sup>7</sup> Disponível em: <http://sinaes.inep.gov.br:8080/sinaes/>, acesso em 10 de maio de 2007.

Faria (1984, p. 158), “Na verdade, sua finalidade básica não era formar advogados, mas, isto sim, atender às finalidades burocráticas do Estado”. Relata Rodrigues:

A criação dos cursos de direito no Brasil foi uma opção política e tinha funções básicas: a) sistematizar a ideologia político-jurídica do liberalismo, com a finalidade de promover a integração ideológica do estado nacional projetado pelas elites; b) a formação da burocracia encarregada de operacionalizar esta ideologia, para a gestão do estado nacional. (1993, p. 13).

A criação desses cursos foi apenas uma tática para estabelecer a estrutura de dominação no país. São Paulo e Pernambuco foram escolhidos para ter as primeiras escolas de Direito do país, pois eram grandes centros oligárquicos da nação. Assim sendo, pode-se dizer que o surgimento das Faculdades de Direito apenas refletia a necessidade de alimentar a burocracia estatal, que não dispunha de quadros formados no Brasil. Esses quadros eram mais do que o necessário para consolidar o aparato estatal, após a Proclamação da Independência.

André Luiz Lopes dos Santos exemplifica claramente, em seu livro “Ensino Jurídico: Uma abordagem político-educacional”, o que foi dito no parágrafo anterior. Ele ressalta: “Até o final do Império, os formandos destes cursos passariam a ocupar não apenas os cargos típicos da magistratura ou da advocacia, mas, principalmente, os cargos políticos e da administração pública em geral” (SANTOS, 2002, p. 36).

Mesmo após o fim do Império, o ensino jurídico se restringia às duas escolas que só passaram a perder essa exclusividade após o ano de 1900, quando os cursos de direito se disseminaram para o restante do país. Vale ressaltar, também, que a Escola do Recife reuniu estudantes fora do domínio oligárquico rural e da elite econômica do país, e desse núcleo foi que partiram as manifestações de contrariedade em relação ao sistema.

Havia, sim, uma disparidade entre essas duas faculdades desde o conteúdo curricular ministrado até várias outras questões de ordem geral. Em resumo, pode-se dizer que, enquanto a Faculdade de Pernambuco se preocupava em formar cientistas, a Escola de São Paulo formava políticos e burocratas.

Lilia Moritz Schwarcz, em seu livro “O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930”, realizou uma análise muito profunda sobre estas duas instituições de ensino da época. Estudando

periódicos acadêmicos de ambas as escolas, chegou à conclusão de que em São Paulo seguia-se uma linha de pensamento mais político liberal. Já em Recife, os estudos estavam mais atrelados às questões raciais. Estas diferentes filosofias influenciaram fortemente na maneira como fora construída a imagem do Brasil em relação a esses centros de ensino.

Entre os anos de 1930 e 1950, o país estava exposto a uma nova realidade social. A economia das oligarquias agrícolas perdia força devido à grande crise econômica mundial. Com isso, ganharia espaço e surgiria uma nova classe dominante pautada no comércio e na indústria. Durante essa época, pode-se notar uma estagnação no ensino, principalmente no jurídico.

Examinados os quinze anos de evolução do ensino jurídico (1930-1945), vamos verificar que os resultados apresentados foram bem mofofos. Enquanto que no campo econômico e social as transformações eram bem significativas, no setor educacional nenhum sério esforço se realizava; inclusive em matéria de ensino superior, os cursos jurídicos mantinham-se na mesma linha estacionária. (VENÂNCIO FILHO, 1992, p. 311).

Em 1961, sob o controle do Conselho Federal de Educação surgiria o currículo mínimo para os cursos de Direito. Esse currículo nada mais era que o mínimo exigido dos alunos para sua formação jurídica. Com o golpe militar de 1964, o autoritarismo passou a vigorar no país e com isso houve uma valorização do tecnicismo.

Em 1977, comemoraram-se os 150 anos de ensino jurídico no Brasil. E Venâncio Filho (1982, p. 335), ao concluir sua obra “Das arcadas ao Bacharelismo”, simplesmente nos mostra que a evolução dos cursos jurídicos brasileiros, “ainda se encontra a procura de seus caminhos”.

Com a promulgação da Constituição em 1988 vários direitos e garantias haviam sido inseridos no ordenamento jurídico, o que possibilitaria novos conceitos ao ensino do Direito, propriamente dito. Em 1992, a Comissão de Ensino Jurídico da OAB fez estudos para uma “reavaliação da função social do advogado e de seu papel como cidadão”.<sup>8</sup> Ainda assim o número de faculdades de Direito cresceu, e ainda cresce vertiginosamente, durante os anos de 1990 e 2000.

Segundo o Censo da Educação Superior realizado no ano de 2005, existem 1.065 cursos presenciais de Direito no Brasil e um (01) curso à distância,

---

<sup>8</sup> CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **OAB. Ensino Jurídico.** Parâmetros para avaliação de qualidade e avaliação, p. 13.



sendo 95 no Centro-Oeste, 198 no Nordeste, 56 na região Norte, 479 na região Sudeste e 237 no Sul<sup>9</sup>, conforme mapa anexo da distribuição desses cursos pelo país. Desses 1.065 cursos de Direito, 77 pertencem a instituições de ensino superior estaduais, 56 são federais, 41 municipais e 802 são particulares.

A atual política educacional brasileira tem por fundamento a universalização do ensino superior, de forma a permitir que todos os indivíduos tenham acesso a uma faculdade. Em princípio, a proposta é louvável, pois resgata uma parcela considerável da população que historicamente foi excluída do acesso à educação, principalmente a superior, contudo, essa atitude “politicamente correta” traz consigo conseqüências nefastas à qualidade do ensino e da própria formação profissional dos alunos. Não apenas isso; é importante ressaltar que os cursos de Direito dispõem, em sua maioria, de professores que são bacharéis os quais não tiveram formação para o exercício do magistério. São promotores, juizes, advogados que atuam como docentes. Ainda que não seja possível analisar as implicações de tal questão para a qualidade formativa dos egressos, pode-se dizer que sendo os operadores do Direito que atuam como professores, ao menos a formação técnica dos egressos deveria ser bem sucedida. Essa é uma problemática que exige outros estudos e sobre a qual é preciso levantar outros dados, não constantes neste estudo.

Consoante será demonstrado, o nível de insucesso dos egressos das faculdades de Direito é acachapante, seja em concursos públicos seja mesmo na prova de habilitação profissional exigida pela Ordem dos Advogados do Brasil. A realidade é ainda mais severa, se considerarmos as faculdades particulares, que recebem alunos de menor poder aquisitivo e pior formação básica, o que por si só já compromete o desempenho acadêmico desses discentes, se comparados com os alunos das universidades públicas. Nesse contexto, segundo o Censo Escolar de 2006, existem 2.141 instituições de ensino superior particulares, enquanto apenas 257 são públicas, das quais 92 são estaduais, 105 federais e 60 são municipais<sup>10</sup>.

No ano de 2007, mais precisamente no dia 10 de agosto, comemoraram-se os 180 anos da inauguração do primeiro curso de Direito no Brasil. O presidente do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, Cezar Britto, abriu a cerimônia de homenagem a esta data, observando que hoje há menos razões para

---

<sup>9</sup> Disponível em: <http://sinaes.inep.gov.br:8080/sinaes/>, acesso em 10 de maio de 2007.

<sup>10</sup> Disponível em: <http://sinaes.inep.gov.br:8080/sinaes/>, acesso em 10 de maio de 2007.

festejos e muito mais para reflexão, autocrítica e mudanças. O evento ocorreu em 06 de agosto de 2007<sup>11</sup>.

Ainda que não seja possível generalizar, pode-se afirmar que o crescimento da oferta de vagas nos cursos superiores correspondeu a um quadro de desvalorização do magistério e de desqualificação do ensino superior. No próximo capítulo tentar-se-á demonstrar esta situação aplicada aos cursos de Direito no Brasil.

---

<sup>11</sup> Disponível em: <http://www.oab.org.br/noticia.asp?id=10699>, acesso em 08 de agosto de 2007.

### 3 OS CURSOS JURÍDICOS NO BRASIL NA CONTEMPORANEIDADE

#### 3.1 O Curso de Direito no Brasil

A Resolução CNE/CES n° 9 de 29 de setembro de 2004<sup>12</sup> estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de Direito no país.

Art. 1° A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Direito, Bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Ensino Superior em sua organização curricular.

Art. 2° A organização do Curso de Graduação em Direito, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho de curso como componente curricular obrigatório do curso, o regime acadêmico de oferta, a duração do curso, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

A Resolução em questão em seu artigo 3° descreve como deverá ser o perfil do aluno dessas instituições.

Art. 3° O curso de graduação de Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e aptidão para aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensáveis ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

Os artigos 5° e 6° da Resolução CNE/CES n° 09/2004 mostram como deve ser a organização curricular do Projeto Pedagógico do curso de Direito.

Art. 5° O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

I – Eixo de Formação Fundamental tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.

---

<sup>12</sup> Disponível em: [http://tvescola.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09\\_04.pdf](http://tvescola.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf) acesso em 03 de maio de 2007.

II – Eixo de Formação Profissional, abrangendo além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e

III – Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares.

Art. 6º A organização curricular do curso de graduação em Direito estabelecerá expressamente as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular de acordo com o regime acadêmico que as Instituições de Ensino Superior adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos, atendido o disposto nesta Resolução.

Examinando-se os preceitos legais, verifica-se que não é por falta de normas e orientações filosóficas e práticas que os cursos jurídicos poderiam carecer de qualidade. De fato, os preceitos acima referidos indicam os caminhos que devem ser trilhados nos cursos de Direito. O problema é que os planos curriculares e os projetos pedagógicos dos cursos nem sempre são operacionalizados, pois ficam na dependência dos professores que atuam ao longo do curso. Nem sempre esses professores conhecem as leis normatizadoras e, menos ainda, os projetos pedagógicos dos cursos em que atuam. Sendo assim, a formação do profissional do Direito fica na dependência do acaso. A relação entre teoria e prática depende do estágio, a formação teórica simplificada ao máximo, porque o tempo de estudo é praticamente reduzido ao tempo de permanência em sala de aula. Salvo exceções, raramente se encontra um projeto pedagógico articulado com a prática; geralmente os projetos existem por exigência legal e não por necessidade efetiva. A exigência de disciplinas humanísticas nesta resolução indica que as intenções são boas, mas o cumprimento da Resolução nem sempre é efetivo, especialmente quando se trata das disciplinas de conteúdos considerados fundamentais, de cunho humanístico.

Com muita propriedade o professor Tércio Sampaio Ferraz Júnior analisa a ciência do Direito sob dois enfoques teóricos: zetético e dogmático.

Zetética vem de *zetein*, que significa perquirir, dogmática vem de *dokein*, que significa ensinar, doutrinar. Embora entre ambas não haja uma linha divisória radical (toda investigação acentua mais um enfoque que outro, mas sempre tem os dois), sua diferença é importante. O enfoque dogmático

relewa o ato de opinar e ressalva algumas das opiniões. O zetético, ao contrário, desintegra, dissolve as opiniões, pondo-as em dúvida. Questões zetéticas têm uma função especulativa explícitas e são infinitas. Questões dogmáticas têm uma função diretiva explícita e são finitas. Nas primeiras, o problema tematizado é configurado como um *ser* (que é algo?). Nas segundas, a situação nelas captada configura-se como um *dever-ser* (como deve-ser algo?). Por isso, o enfoque zetético visa saber o que é uma coisa. Já o enfoque dogmático preocupa-se em possibilitar uma decisão e orientar a ação. (FERRAZ JUNIOR, 2003, p. 41).

Uma vez distinguidos os conceitos de zetética e dogmática, cumpre ressaltar a importância desta diferenciação. Conquanto pautado em ambos os enfoques teóricos, o autor divide as disciplinas correlatas ao curso de Direito entre si, na seguinte forma:

São zetéticas: Sociologia Jurídica, Antropologia Jurídica, Etnologia Jurídica, História do Direito, Psicologia Jurídica, Politologia Jurídica, Economia Jurídica, Psicologia Forense, Criminologia, Penalologia, Medicina Legal, Política Legislativa, Filosofia do Direito, Lógica Formal das Normas, Metodologia Jurídica, Teoria Geral do Direito, Lógica do Raciocínio Jurídico.

São dogmáticas: Direito Civil, Comercial, Constitucional, Processual, Penal, Tributário, Administrativo, Internacional, Econômico, do Trabalho, etc.

Ao se analisar a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a Resolução CNE/CES nº 9/2004, comparando-a com a legislação anterior, todas citadas em linhas volvidas, nota-se que o órgão regulador do ensino superior vem tentando incrementar o ensino de disciplinas zetéticas, como a Antropologia e a Psicologia.

Tal preocupação denota a intenção de formar não só técnicos, mas também o ser humano que depende de conhecimentos correlatos às disciplinas zetéticas a fim de que ele desempenhe uma função de agente transformador da sociedade.

A Deontologia é exemplo cabal da necessidade de se aprofundar nos enfoques zetéticos do ensino jurídico, conquanto a ética não possa ser analisada sob o prisma eminentemente formal da norma fria, pois é possível que o operador do Direito se depare com situações que extrapolam a ética, mas encontre guarida no ordenamento jurídico. A ética tem como objeto de análise a moral que, por sua vez, dá origem a normas cujas conseqüências se distinguem das normas denominadas jurídicas.

A infringência da norma jurídica gera a aplicação da sanção legal, enquanto a infringência da norma moral tem por consequência as sanções morais, cuja aplicação não é dotada de caráter coercitivo. Hans Kelsen (1998, p. 67) assenta claramente tal distinção:

Ao definir o Direito como norma, na medida em que ele constitui o objeto de uma específica ciência jurídica, delimitamo-lo em face da natureza e, ao mesmo tempo, delimitamos a ciência jurídica em face da ciência natural. Ao lado das normas jurídicas, porém, há outras normas que regulam a conduta dos homens entre si, isto é, normas sociais, e a ciência jurídica não é, portanto, a única disciplina dirigida ao conhecimento e à descrição de normas sociais. Essas outras normas sociais podem ser abrangidas sob a designação de Moral e a disciplina dirigida ao seu conhecimento e descrição pode ser designada como Ética.

Infere-se, portanto, que para a construção do jurista cidadão, o enfoque zetético passa a integrar as diretrizes curriculares dos cursos de Direito, por determinação do Ministério da Educação.

Entretanto, o problema reside mais uma vez nas prioridades do aluno do curso de Direito, porquanto o egresso será exigido, sobretudo quanto aos seus conhecimentos técnico-jurídicos, seja nos concursos públicos, seja no exame de ordem, sendo a consequência inexorável a predominância das disciplinas dogmáticas sob as disciplinas ditas zetéticas.

O formalismo exacerbado traz consigo a ausência de humanidade dos juízes, o endurecimento do promotor de justiça e a indiferença do advogado, que constituem o tripé da prestação jurisdicional, pois todos serão grandes técnicos, mas seres humanos medíocres.

Para tanto é necessária uma maior fiscalização sobre o aumento dos cursos, pois é este o responsável pela má qualidade do ensino. O ingresso de novos profissionais de Direito no mercado de trabalho está aumentando ano a ano. Isso é devido ao proporcional aumento dos cursos oferecidos. A qualidade desses cursos, porém, é uma preocupação constante das instituições de ensino sérias, do governo e da classe – OAB – Ordem dos Advogados do Brasil.

O Ministério da Educação, através de vários institutos, fiscaliza os cursos superiores no Brasil. A Secretaria de Ensino Superior – SESu e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP são responsáveis pelo credenciamento e avaliação desses cursos. O INEP é responsável pelo ENADE – Exame Nacional de

Desempenho dos Estudantes, que avalia as instituições de ensino, os professores e os estudantes.

O Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006<sup>13</sup>, responsável pelo Sistema Federal de Ensino, em seu artigo 12, definiu que as instituições de ensino superior classificam-se em faculdades, centros universitários e universidades.

Quanto aos cursos jurídicos, o Decreto 5.773/2006 referindo-se ao disposto no Decreto 2.306/97, editado logo após a LBD, estabelece:

Art. 28. As universidades e centros universitários, nos limites de sua autonomia, observado o disposto nos §§ 2º e 3º deste artigo, independem de autorização para funcionamento de curso superior, devendo informar à Secretaria competente os cursos abertos para fins de supervisão, avaliação e posterior reconhecimento, no prazo de sessenta dias.

§ 1º Aplica-se o disposto no caput a novas turmas, cursos congêneres e toda alteração que importe aumento no número de estudantes da instituição ou modificação das condições constantes do ato de credenciamento.

§ 2º A criação de cursos de graduação em direito e em medicina, odontologia e psicologia, inclusive em universidades e centros universitários, deverá ser submetida, respectivamente, à manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil ou do Conselho Nacional de Saúde, previamente à autorização pelo Ministério da Educação. (Redação dada pelo Decreto nº 5.840 de 2006)

§ 3º O prazo para a manifestação prevista no § 2º é de sessenta dias, prorrogável por igual período, a requerimento do Conselho interessado.

No caso específico do curso de Direito nem as universidades podem exercer a autonomia livremente. O Conselho Federal da OAB precisa manifestar-se previamente sobre a questão, antes de ser examinada pelo Ministério da Educação. Contudo, segundo Antônio Alberto Machado, o número de escolas de Direito entre 1995 e 2002 aumentou 154%. Ao final de 2002 existiam 599 cursos em funcionamento no Brasil. E segundo o último censo, em 2005, este número cresceu para mais de mil. O autor conclui :

Não seria exagero dizer que o ensino jurídico no Brasil está praticamente entregue à lógica do lucro e da exploração econômica, levada a efeito pelos empresários da educação que passaram a enxergar nesse “filão” de mercado um negócio extremamente lucrativo. Observe-se que, entre os fatores que contribuíram significativamente para a proliferação dos cursos jurídicos no país está a contratação de professores e funcionários – aqueles nem sempre titulados –, bem como na construção de salas de aula. O curioso, ou talvez, irônico, é que esse investimento privado na expansão das escolas de direito é realizado em nome de uma suposta democratização da universidade e do princípio da liberdade de empresa, cujos argumentos sempre buscaram escamotear o forte impacto negativo dessa proliferação de escolas sobre a cultura jurídica nacional. (MACHADO, 2005, p. 109).

<sup>13</sup>Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/ Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm> acesso em 03 de maio de 2007.

Resta saber se os cursos de Direito oferecidos no país estão preparando os seus acadêmicos para que sejam profissionais competentes no exercício de sua profissão. E por isso é tão importante que existam órgãos como a Ordem dos Advogados do Brasil para fiscalizar a qualidade desses cursos para que, num futuro bem próximo, esses formandos possam sair de suas faculdades aptos a concorrer com qualquer formando em Direito e as “Faculdades de Advocacia” possam ser extintas de nosso vocabulário, uma vez que se encontra arraigado no senso comum que o estudante de Direito está cursando “advocacia”, isto é, está aprendendo técnicas judiciais.

Desde os tempos de Rui Barbosa e Castro Alves os jovens eram enviados às poucas faculdades de Direito no país para tornarem-se advogados. Todavia, o bacharel em Direito tem como opção um amplo leque de profissões para exercer além da advocacia, tais como a judicatura, o Ministério Público, procuradores de entidades públicas, etc., não obstante a grande maioria dos egressos dos cursos de Direito optar pelo exercício da advocacia.

Para o exercício da advocacia é indispensável à inscrição na Ordem dos Advogados do Brasil, órgão de classe com *status* de autarquia federal, estando o ingresso a ele condicionado à aprovação em exame específico que cobra do bacharel os conhecimentos mínimos para o exercício da profissão.

É verdade que em tempos pretéritos o ingresso na Ordem dependia apenas da comprovação da graduação em Direito, entretanto, após a redemocratização do país e do aumento do número de faculdades, o exame passou a ser exigido como requisito *sine qua non* para tornar-se advogado.

A exigência do Exame de Ordem pode e deve ser analisado sob dois prismas distintos, o primeiro e mais louvável reside na necessidade de um controle de qualidade, indispensável, por assim dizer, para que o cidadão não seja prejudicado pelos serviços de um mau profissional sem as devidas qualificações para a defesa de seus interesses em juízo. Na maioria das vezes o advogado defende os direitos mais inalienáveis do ser humano, tal como a vida, a liberdade, a honra, a vida privada e até, por que não, o seu patrimônio. Ainda sob esse prisma, o Exame de Ordem também impede que a profissão seja aviltada, porquanto um mau profissional é suficiente para macular a imagem de toda uma categoria.

O segundo prisma, talvez não tão louvável, reside na necessidade de reserva de mercado, pois o aumento dos cursos de Direito criou uma legião de



egressos que pretendem e merecem ingressar no mercado de trabalho, contudo, é evidente que um número exagerado de cursados acaba por inviabilizar a profissão, visto não haver trabalho para todos. O paradigma da oferta e procura talvez não seja absoluto, como muitos dos paradigmas, mas é incontestável que o excesso de oferta resulta na drástica diminuição do valor do produto ou serviço.

Constantemente, os meios de comunicação em massa mostram o altíssimo índice de reprovação de bacharéis em Direito nos exames de admissão na Ordem dos Advogados nos Estados Brasileiros, sendo mister esclarecer que os aludidos exames são elaborados e aplicados por cada Seção da OAB nos Estados Federados. A própria OAB nacional vem alardeando os números do insucesso dos bacharéis em seus exames, com manchetes do tipo “OAB paulista reprova 83,84% em seu último Exame de Ordem”.<sup>14</sup>

Da realidade narrada surgem inúmeras dúvidas que exigem resposta: a grande maioria dos egressos dos cursos de Direito são totalmente inaptos para o exercício da advocacia, mesmo após haver cursado cinco anos de ensino presencial? A qualidade do ensino jurídico no Brasil é sofrível? A OAB extrapola em seus exames a fim de limitar a aprovação dos candidatos?

As respostas para estas perguntas vão muito além da questão acadêmica, porquanto envolvem interesses econômicos de todos os lados, não obstante a análise sob todos os enfoques ser necessária. Uma pesquisa acadêmica não pode olvidar que vivemos num sistema capitalista que prima pelo poderio econômico e não admite ser sobrepujado por alguns valores caros a outros sistemas, considerados retrógrados e superados, ante a dinâmica do capitalismo.

O Ministério da Educação tem autonomia para autorizar a criação de novos cursos de graduação em território nacional, não obstante isso, a OAB vem tentando participar desse processo. Para tanto, invoca como fundamento a Lei 8906/94, art. 54, XV que estatui como atribuição legal do Conselho Federal da entidade “colaborar com o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos”.

Pelo que se depreende das informações colhidas no sítio eletrônico da OAB nacional, o relacionamento entre esta entidade e o MEC não parece ser muito harmônico:

---

<sup>14</sup> Disponível em: [http://www.oab.org.br/pes\\_noticia.asp](http://www.oab.org.br/pes_noticia.asp), acesso em 08 de junho de 2007.

De um total de 215 cursos de Direito avaliados, apenas 28% obtiveram o selo de qualidade conferido pela instituição. São 60 cursos considerados de boa qualidade em 22 Estados e no DF. Em 2001, a OAB avaliou 176 e recomendou 52 cursos em 21 Estados e no DF.

Embora o número de cursos de boa qualidade tenha aumentado, a OAB avalia que a situação chegou ao nível de escândalo nacional. Os dados mais recentes do INEP/MEC mostram que já são 762 os cursos de Direito existentes no País, concentrados em alguns poucos Estados. São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, por exemplo, têm excesso de oferta de vagas, enquanto Estados do Norte e Nordeste têm carência delas.

No último triênio (2001/2003), desprezando os argumentos da Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da OAB (CEJU), que opinou favoravelmente à criação de apenas 19 novos cursos de Direito, o Conselho Nacional de Educação autorizou a criação de 222 novos cursos. Segundo a Ordem, esse descompasso ocorre, sobretudo, porque o CNE não leva em conta a necessidade social de criação do curso.<sup>15</sup>

É imprescindível destacar os termos constantes do texto supratranscrito, tais como “nível de escândalo nacional” e “desprezando argumentos”, de modo que é possível concluir, e não apenas inferir, a existência de um “descompasso” entre Estado e OAB, ao passo que nesse processo perdem os alunos e, sobretudo, a profissão de advogado.

### **3.2 A Quantidade em Contraponto com a Qualidade dos Cursos de Direito**

A qualidade dos cursos jurídicos vem sendo discutida ao longo de muitos anos. Vê-se que muito pouco tem mudado em relação a este tema, levando-se em conta que o Ministério da Educação a cada dia aprova mais e mais cursos de Direito. A Ordem dos Advogados do Brasil – OAB – contesta e critica essas tomadas de decisões do MEC, lança manifestos, desaprova, porém esse crescimento desordenado de instituições de ensino está aumentando dia após dia.

O Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil anunciou no dia 15 de janeiro de 2007, em Brasília, que de um total de 322 cursos analisados pela entidade apenas 87 receberam o “OAB Recomenda”, selo emitido pela instituição aos cursos jurídicos que vêm apresentando os melhores índices de qualidade nos últimos anos. Levam-se em consideração, para tal atribuição, as instituições de ensino superior que foram bem avaliadas no Exame Nacional de

---

<sup>15</sup> Disponível em: <http://www.oab.org.br/noticia.asp?id=1464>, acesso em 13 de julho de 2007.

Cursos (ENC – Provão), nas várias edições do Exame de Ordem e nas análises feitas pela Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da OAB, que verifica os resultados decorrentes da série histórica do desempenho do curso<sup>16</sup>. As instituições de ensino que receberam este selo seguem relacionadas abaixo.<sup>17</sup>

**Acre:**

Universidade Federal do Acre – Rio Branco

**Alagoas:**

Universidade Federal de Alagoas – Maceió

**Amapá:**

Nenhum curso recomendado

**Amazonas:**

Universidade Federal do Amazonas – Manaus

**Bahia:**

Universidade Federal da Bahia – Salvador

Universidade Salvador – Salvador

**Ceará:**

Universidade Federal do Ceará – Fortaleza

**Distrito Federal:**

Centro Universitário de Brasília – Brasília

Universidade de Brasília – Brasília

**Espírito Santo:**

Faculdades Integradas e Vitória – Vitória

Universidade Federal do Espírito Santo – Vitória

**Goiás:**

Universidade Católica de Goiás – Goiânia

Universidade Federal de Goiás – Goiânia

**Maranhão:**

Universidade Federal do Maranhão – São Luís

**Mato Grosso:**

Universidade Federal do Mato Grosso – Cuiabá

**Mato Grosso do Sul:**

Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – Dourados

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Campo Grande

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Três Lagoas

Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal – Campo Grande

**Minas Gerais:**

Centro Universitário Newton Paiva – Belo Horizonte

Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais Vianna Júnior – Juiz de Fora

Faculdade de Direito Milton Campos – Nova Lima

Fundação Universidade Federal de Viçosa – Viçosa

<sup>16</sup> Ver relatório anexo ao final do trabalho.

<sup>17</sup> Disponível em: <http://www.oab.org.br/noticia.asp?id=8766>, acesso em 18 de julho de 2007.

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Belo Horizonte  
 Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Betim  
 Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Poços de Caldas  
 Universidade Estadual de Montes Claros – Montes Claros  
 Universidade Federal de Juiz de Fora – Juiz de Fora  
 Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte  
 Universidade Federal de Ouro Preto – Ouro Preto  
 Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia  
 Universidade Fumec – Belo Horizonte  
 Universidade Presidente Antonio Carlos – Barbacena

**Pará:**

Centro Universitário do Estado do Pará – Belém  
 Universidade da Amazônia – Belém  
 Universidade Federal do Pará – Belém  
 Universidade Federal do Pará – Marabá

**Paraíba:**

Centro Universitário de João Pessoa – João Pessoa  
 Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa

**Paraná:**

Faculdade Estadual de Direito do Norte Pioneiro – Jacarezinho  
 Faculdades Integradas Curitiba – Curitiba  
 Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Curitiba  
 Universidade Estadual de Londrina – Londrina  
 Universidade Estadual de Maringá – Maringá  
 Universidade Federal do Paraná – Curitiba

**Pernambuco:**

Universidade Federal de Pernambuco – Recife

**Piauí:**

Universidade Federal do Piauí – Teresina

**Rio de Janeiro:**

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro  
 Universidade Cândido Mendes – Rio de Janeiro  
 Universidade Católica de Petrópolis – Petrópolis  
 Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro  
 Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro  
 Universidade Federal do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro  
 Universidade Federal Fluminense – Niterói

**Rio Grande do Norte:**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Natal

**Rio Grande do Sul:**

Centro Universitário Ritter dos Reis – Canoas  
 Fundação Universidade Federal do Rio Grande – Rio Grande  
 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Porto Alegre  
 Universidade de Passo Fundo – Carazinho  
 Universidade de Passo Fundo – Passo Fundo  
 Universidade de Santa Cruz do Sul – Santa Cruz do Sul  
 Universidade Federal de Pelotas – Pelotas  
 Universidade Federal de Santa Maria – Santa Maria  
 Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre  
 Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Erechim  
 Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Frederico Westphalen

**Rondônia:**

Fundação Universidade Federal de Rondônia – Cacoal  
 Fundação Universidade Federal de Rondônia – Porto Velho

**Roraima:**

Nenhum curso recomendado

**Santa Catarina:**

Universidade da Região de Joinville – Joinville  
 Universidade do Extremo Sul Catarinense – Criciúma  
 Universidade do Oeste de Santa Catarina – Joaçaba  
 Universidade do Oeste de Santa Catarina – São Miguel do Oeste  
 Universidade do Planalto Catarinense – Lages  
 Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis  
 Universidade Regional de Blumenau – Blumenau

**São Paulo:**

Centro Universitário Salesiano de São Paulo – Lorena  
 Faculdade de Direito de Franca – Franca  
 Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo – São Bernardo do Campo  
 Faculdade de Direito de Sorocaba – Sorocaba  
 Faculdades Integradas Antônio Eufrásio de Toledo de Presidente Prudente – Presidente Prudente  
 Pontifícia Universidade Católica de Campinas – Campinas  
 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo  
 Universidade Católica de Santos – Santos  
 Universidade de São Paulo – São Paulo  
 Universidade Estadual Paulista de Júlio de Mesquita Filho – Franca  
 Universidade Presbiteriana Mackenzie – São Paulo  
 Universidade São Judas Tadeu – São Paulo

**Sergipe:**

Universidade Federal de Sergipe – São Cristóvão

**Tocantins:**

Nenhum curso recomendado

Segundo Paulo Roberto de Gouvêa Medina, presidente da Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da OAB, do total de 1.017 Cursos de Direito analisados no relatório “OAB Recomenda”, íntegra anexo, apenas 31,66% foram considerados cursos recomendáveis. Disse ainda que, ao divulgar a lista, a Ordem dos Advogados do Brasil não tem como objetivo distinguir cursos de excelência, nem estabelecer um *ranking* entre as Faculdades de Direito no país. “OAB Recomenda” tem-se focado principalmente na regularidade de funcionamento e desempenho de cada curso ao longo de determinada época, com avaliação fundada em critérios objetivos<sup>18</sup>.

Ultimamente a OAB tem sido bastante atuante em relação à qualidade do ensino de Direito no país. Promove junto ao Ministério da Educação o controle

<sup>18</sup> <http://www.oab.org.br/noticia.asp?id=8766>, acesso em 24 de julho de 2007.

das faculdades e cursos jurídicos fora dos padrões mínimos. O Exame da Ordem dos Advogados tem tido um elevado grau de reprovação nos últimos anos. Estes resultados demonstram, de certa forma, a situação da qualificação dos bacharéis em Direito.

Em 15 de abril de 2007 realizou-se em 17 estados o primeiro Exame de Ordem com conteúdos de provas unificadas no país. O exame é composto de duas etapas: uma objetiva (primeira fase) e uma subjetiva (prova prático-profissional). A aprovação nesta prova foi de apenas 19,09%, considerando-se a média de aprovação de cada estado, conforme quadro abaixo.

Seccional	Inscritos	Aprovados (Objetiva)	Aprovados (Prático- Profissional)	% Aprovados
OAB/AC	202	36	31	15,35%
OAB/AL	540	132	116	21,48%
OAB/AM	552	64	46	8,33%
OAB/AP	70	4	2	2,86%
OAB/BA	1.454	562	505	34,73%
OAB/CE	852	379	319	37,44%
OAB/DF	2.326	738	583	25,06%
OAB/ES	1.472	374	315	21,40%
OAB/MS	945	151	126	13,33%
OAB/MT	1.501	236	187	12,46%
OAB/PB	475	135	120	25,26%
OAB/PE	1.475	549	488	33,08%
OAB/PI	576	229	186	32,29%
OAB/RN	560	144	133	23,75%
OAB/SE	287	120	117	40,77%
OAB/TO	292	55	43	14,73%
OAB/RJ	6.833	2.193	580	8,49%
<b>TOTAL</b>	<b>20.412</b>	<b>6.104</b>	<b>3.897</b>	<b>19,09%</b>

Fonte: <http://www.oab.org.br/noticiaPrint.asp?id=10391>

Os estados que não participaram deste exame unificado apresentaram os seguintes percentuais de aprovação<sup>19</sup> no Exame de Ordem realizado no primeiro semestre de 2007: Roraima – 16,67%; Pará – 31,93%; Goiás – 31,52%; São Paulo – 30,43%; Paraná – 17,28%; Maranhão – 19,55%; Rio Grande do Sul – 33,2%; Rondônia 27,47%.

Em entrevista coletiva concedida no dia 15 de janeiro<sup>20</sup> deste ano pelo então presidente nacional da Ordem dos Advogados do Brasil, Roberto Busato, ao divulgar os cursos que receberam o selo “OAB Recomenda” deixou claro que o maior prejudicado em razão do ensino de baixa qualidade é o aluno.

O aluno é a grande vítima de todo esse processo. Depois dele, a maior vítima é a cidadania, que, às vezes, encontra dificuldades em ter um juiz porque não há concursos públicos que consigam prover os cargos vagos. A cidadania sofre porque não encontra, mesmo com essa ampla mão-de-obra que dispomos bacharéis em Direito aptos a preencher miséras 13 mil vagas para a magistratura existentes no país.

Sobre o selo, Busato ressaltou que o objetivo da entidade não é estabelecer um *ranking*, mas distinguir as instituições de ensino que vêm apresentando melhor índice de qualidade na formação nos últimos anos.

Essa regularidade de quem oferece um ensino correto e eficiente tem que ser reconhecida. Não é um ranking a que nos propomos fazer, mas um reconhecimento a alguns cursos pela excelência do ensino que vem apresentando ao longo do tempo.

Explicou ainda que a grande concentração de cursos recomendados nas regiões Sul e Sudeste, notadamente nos estados de Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Paraná, indicam que há um certo desequilíbrio no ensino de Direito oferecido no Brasil.

Raimundo Cezar Britto Aragão, presidente do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, considera que a política de autorização de novos cursos de Direito no país “continua preocupante”, e avalia que muitas das instituições nacionais que promovem o ensino da profissão além de possuir conteúdo curricular insatisfatório também são “mercantilizadas”. Acrescenta ainda que a proliferação de escolas despreparadas para o ensino jurídico possibilita uma distorção no processo educativo, que é a criação de cursos preparatórios para o

<sup>19</sup> Disponível em: <http://www.oab.org.br>, acesso em 24 de julho de 2007.

<sup>20</sup> Disponível em: <http://www.oab.org.br/noticia.asp?id=8767>, acesso em 24 de julho de 2007.

Exame de Ordem. “A atividade mercantil gera outra atividade mercantil. É o comércio feito em cima da desqualificação”. Para Cezar Britto, se todos os cursos tivessem um bom nível, o ensino complementar seria desnecessário.<sup>21</sup>

Hoje, no Brasil, o número de advogados chega a quase 600 mil profissionais, total que equivale a 20% do total em todo o mundo<sup>22</sup>. É neste contexto que se torna imprescindível a realização do Exame de Ordem, pois sem ele pode-se fazer um pequeno cálculo que aponta para o assustador número de quatro milhões de advogados no país dentro de três ou quatro anos. A maior parte desses profissionais não possuirá qualificação adequada. Para Cezar Britto, se o Exame de Ordem fosse abolido teríamos muitos problemas.

Três conseqüências graves: imediatamente teríamos um acréscimo no hall (sic) de advogados do Brasil de aproximadamente 2,5 milhões de inscritos, com um crescimento anual de 249 mil profissionais. Se o Brasil já possui hoje algo em torno de 600 mil advogados, correspondendo a 20% dos advogados no mundo, se perceberia o absurdo que nós passaríamos a ter praticamente a metade dos advogados do mundo; o segundo, que é mais grave, é que boa parte com baixa qualificação profissional e a péssima qualidade do ensino jurídico. No último exame nacional da Ordem, que abrangeu 17 Estados da Federação, constatou-se a afirmação anterior. As boas instituições de ensino, que são poucas, conseguem aprovar mais de 75% dos seus inscritos, e as de péssima qualidade reprovam aproximadamente 100% dos seus egressos. Se o exame consegue a aprovação de mais de 75% egressos, não é o exame que está ruim, mas as instituições é que estão fracas; já o terceiro, que para mim é o principal aspecto, é que a profissão do advogado tem relação direta com a defesa de princípios e regras fundamentais ao ser humano, como a liberdade, a luta pela desigualdade (sic), a conquista de um direito violentado, a supressão de uma esperança de justiça (sic). E se essa profissão não é exercida com uma necessária qualificação, o prejuízo que se causa à cidadania que contrata o serviço é grave e irreversível. Certamente os presídios estariam superlotados de cidadãos que perderam sua liberdade por uma defesa mal feita. O exame de ordem é acima de tudo um instrumento de defesa da cidadania.<sup>23</sup>

Existe um Projeto de Lei, 6.040/2005, anexo, em tramitação na Câmara dos Deputados, cujo objetivo é diminuir a realização do vestibular nas faculdades de Direito que não aprovarem até 20% dos seus formandos no Exame da OAB por dois anos consecutivos. Segundo a proposta, as instituições só poderiam abrir novas vagas quando conseguissem a meta de aprovação de 20%. O autor do Projeto, o deputado Lincoln Portela, justificou a proposição apontando para a “precariedade do

<sup>21</sup> Disponível em: <http://www.oab.org.br/noticiaPrint.asp?id=10479>, acesso em 24 de julho de 2007.

<sup>22</sup> Disponível em: <http://www.oab.org.br/noticiaPrint.asp?id=10479>, acesso em 24 de julho de 2007.

<sup>23</sup> Disponível em: <http://www.correiodesergipe.com.br/lernoticia.php?noticia=23030>, acesso em 24 de julho de 2007.



ensino jurídico brasileiro” demonstrado nos números de aprovações do exame em questão.

Se for mantida a mesma proporção de crescimento no número de cursos de Direito dos últimos dois anos, o Brasil poderá ter, em 2010, aproximadamente cinco mil cursos de graduação em Direito. Esta previsão, do atual presidente nacional da OAB, Cezar Britto, foi fundamentada em dados do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação.

A OAB tem acompanhado sempre os números referentes ao crescimento na abertura de cursos de Direito. De 2001 a 2003, o MEC autorizou a criação de 222 cursos, dos quais somente 18 receberam parecer favorável da Comissão de Ensino Jurídico da OAB. Na gestão do último presidente da Ordem (2004-2007), dos 180 cursos autorizados a funcionar, apenas 13 receberam o aval da Comissão.<sup>24</sup>

Entre os dias 26 de junho e 02 de julho deste ano, o ministro da Educação, Fernando Haddad, concedeu vinte autorizações de funcionamento e quatro reconhecimentos a cursos jurídicos em diversas localidades do Brasil. A apenas um de todos esses cursos autorizados e reconhecidos o Conselho Federal da OAB através de sua Comissão de Ensino Jurídico emitiu parecer favorável. A decisão do Ministério da Educação foi repudiada pelo Colégio de Presidentes das Seccionais da Ordem dos Advogados do Brasil. A seguir a íntegra da nota divulgada pelo Colégio de Presidentes.

O Colégio de Presidentes do Conselho das Seccionais da Ordem dos Advogados do Brasil, reunido em Brasília, denuncia e repudia a decisão do Ministério da Educação (MEC) de autorizar o funcionamento de mais 20 faculdades de Direito, desprezando critérios elementares de qualidade.

Das 20 faculdades recém-autorizadas pelo MEC, apenas uma obteve parecer técnico favorável por parte da OAB. As demais careceram de condições mínimas, muitas delas inserindo-se naquilo que o ministro Tarso Genro, ao tempo que comandou aquele Ministério, classificava de ‘instituições caça-níqueis’.

Os baixos índices de aprovação de bacharéis de Direito nos Exame de Ordem e nos concursos públicos para as demais carreiras jurídicas refletem a indigência técnica desses cursos, que cometem crime de lesa-cidadania ao frustrar o sonho de ascensão social pelo saber de milhões de brasileiros.

---

<sup>24</sup>Disponível em: <http://www.oab.org.br/noticia.asp?id=8390> acesso em 24 de julho de 2007.

O MEC ao insistir em favorecê-los, torna-se cúmplice dessa prática, lesiva ao país.

A advocacia brasileira, ciente do papel que a Constituição Federal lhe atribui – de “indispensável à administração da Justiça” –, sente-se no dever de levar a presente denúncia à sociedade brasileira, vítima maior desse processo, que contribui para a deterioração cada vez mais acentuada da prestação jurisdicional em nosso país<sup>25</sup>.

O presidente da Seccional da Bahia, Saul Quadro Filho, também expôs sua indignação pela autorização dos cursos em questão, definindo-a como maléfica ao ensino jurídico no país, para os futuros alunos dessas instituições de ensino.

O MEC deveria dar uma paralisada. Não mais aprovar nenhum novo curso de direito até que a situação seja equacionada. É preciso que o ministério faça, primeiro, uma fiscalização muito forte nessas faculdades que já foram autorizadas a funcionar; segundo, vincular a aprovação de novos cursos de direito à emissão de parecer favorável pela OAB; e em terceiro lugar, tomar medidas sérias até mesmo para fechar faculdades que não atendam às esperanças dos jovens bacharéis em direito<sup>26</sup>.

Não diferente do presidente da seccional baiana, Wadih Damous, presidente da Seccional Rio, demonstrou toda sua indignação diante da abertura desses novos 20 cursos, afirmando que o MEC está indo em direção contrária à da OAB, que está caminhando rumo à qualificação dos cursos jurídicos.

O ministério está na direção favorável aos lobbies, às universidades que monopolizam a maioria dos cursos de direito no país, em detrimento da qualidade. A Ordem dos Advogados do Brasil não pode e não irá cruzar os braços. Além de fazer essa denúncia à sociedade, de que os nossos pareceres quanto à abertura de novos cursos não são levados em consideração, devemos usar de ações efetivas, inclusive judiciais, no sentido de inibir a abertura de novos cursos que não detêm a qualificação necessária e de fechar os cursos que demonstram, a partir do Exame de Ordem, não terem qualidade mínima capaz de colocar bons profissionais no mercado<sup>27</sup>.

Já no artigo “O MEC, os cursos de Direito e a manifestação da OAB”, publicado em 23/07/2007, no O Globo Online, Giselle Saporitto diz que, ao contrário do que dizem os membros da OAB, o ministro tem cumprido a determinação de ouvir a OAB.

<sup>25</sup> Disponível em: <http://oab.org.br/noticiaPrint.asp?id=10446> acesso em 24 de julho de 2007.

<sup>26</sup> Disponível em: <http://oab-ro.org.br/Default.aspx?id2=1514> acesso em 01 de agosto de 2007.

<sup>27</sup> Disponível em: <http://oab-ro.org.br/Default.aspx?id2=1514> acesso em 01 de agosto de 2007.

[...] o MEC informou, através da Secretaria de Ensino Superior, que o ministério “tem assegurado o fiel cumprimento da determinação prevista de ouvir a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) nos processos de autorização, reconhecimento e renovação do reconhecimento dos cursos jurídicos”. E que, além disso, o MEC tem contado com a colaboração da Ordem para o permanente aprimoramento da avaliação destes cursos. Para isso, “ao invés de exercitar a soberania da competência que lhe é concedida, optou por constituir uma Comissão de Especialistas, composta por pessoas da área jurídica com competências acadêmica e profissional reconhecidas para apreciar a qualidade das propostas submetidas ao MEC”. De acordo com o MEC, a análise efetuada pela comissão resultou na sugestão de aprovação para todas as propostas que atendessem às exigências formuladas ao longo do processo de autorização.

- Para os demais cursos, cuja negativa de autorização era sugerida, abria-se a via recursal junto à Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação (CTAA), cuja composição inclui qualificados profissionais de diversas áreas, inclusive direito – afirma a secretaria.

Por fim, o MEC, diz que respeita profundamente a OAB na defesa da qualidade dos cursos jurídicos, assim como necessita de sua colaboração, seja na autorização como no reconhecimento desses cursos. Entretanto, em nota, o MEC afirma não abrir mão de seu protagonismo nem tampouco de sua competência decisória nesses processos: “É portanto, com este espírito que registramos nossos respeitos às compreensíveis manifestações da Ordem dos Advogados do Brasil e, reafirmamos, uma vez mais, nosso interesse por processos cada vez mais rigorosos”.<sup>28</sup>

Durante uma reunião entre o ministro da Educação Fernando Haddad e o presidente nacional da OAB Cezar Britto, no dia 27 de julho de 2007, o ministro anunciou que o MEC passará a fazer o cruzamento do desempenho dos alunos de cursos de Direito com os resultados dos Exames de Ordem. Após a indagação do presidente da entidade, referindo-se à quantidade de cursos de Direito ofertados atualmente, ou seja, 1.077 em funcionamento, 240 mil vagas disponíveis todo ano e 1,5 milhão de estudantes matriculados, afirmou que essa situação é muito grave<sup>29</sup>.

O ministro em resposta ao presidente da Ordem disse que a partir do cruzamento das informações do Exame de Ordem e do Enade será feito um trabalho de supervisão e regulação do sistema de ensino jurídico.

O que temos verificado é que a ampliação desmedida de vagas nos cursos já autorizados também está prejudicando a qualidade do ensino jurídico no Brasil. Isto mostra que não se trata apenas de ser mais rigoroso na autorização final dos cursos; trata-se também de verificar ampliação de vagas de ingresso em cursos, que pelas avaliações, tem média ou baixa qualidade. E se estão nesse patamar de qualidade, não deveriam ter autorização para expandir<sup>30</sup>.

<sup>28</sup> Disponível em <http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2007/07/23/296916606.asp> acesso em 02 de agosto de 2007.

<sup>29</sup> Disponível em: <http://www.oab.org.br/noticia.asp?id=10600> acesso em 03 de agosto de 2007.

<sup>30</sup> Disponível em: <http://www.oab.org.br/noticia.asp?id=10599> acesso em 03 de agosto de 2007.

A educação em nosso país está passando uma grave crise de qualidade que atinge toda a graduação como também o ensino médio. Sendo assim não se pode reputar o problema somente ao curso de Direito. Os egressos do ensino médio têm dificuldades para conseguir ingressar nas universidades, especialmente quando se trata de cursos públicos, com alta concorrência nos processos seletivos. As instituições de ensino particular, para não ficarem com vagas ociosas, acabam abrindo mão dos métodos de seleção necessários. Vale ressaltar, ainda, que os problemas de ensino começam na alfabetização, não sendo possível, na maioria das vezes, garantir uma continuidade adequada, em virtude das carências sociais às quais outras carências vão se sobrepondo. Diante de tudo isso o que se requer é uma reforma educacional, e esta deverá abranger desde o ensino de base até o ensino superior.

### **3.3 Problemas e Possíveis Soluções para o Ensino Jurídico**

Já faz algum tempo que docentes e juristas vêm apontando uma série de problemas que o ensino de Direito no Brasil está enfrentando e esses problemas tendem a aumentar a cada dia em razão de diversas variáveis.

Milton Paulo de Carvalho, mestre e doutor em Direito pela USP e secretário da Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da OAB, em seu artigo “A propósito do Parecer do Conselho Nacional de Educação”, aponta algumas causas da situação atual do ensino de Direito no Brasil.

É inegável o estado de deficiência em que se encontra o ensino do direito no Brasil. Várias causas remotas, ou externas, podem ser apontadas: entre outras avultam a ineficiência dos cursos elementares, que em grande número das vezes nem sequer chega a despertar no jovem qualquer vocação profissional; o declínio no cultivo das humanidades, como fator verificado em quase todas as partes do mundo, em comparação com o incremento das ciências exatas e tecnológicas; a banalização do direito positivo escrito, com raízes na inaptidão para o exercício do poder de legislar; o desprestígio da justiça, como instituição, em razão antes de tudo, da sua morosidade. Interpenetram-se, portanto, um descrédito (embora infundado, porque superficial e apressado) no cultivo do direito como ciência, e o desprestígio profissional e social do operador dessa área do conhecimento.<sup>31</sup>

---

<sup>31</sup> Disponível em <http://www.oab.org.br/noticiaPrint.asp?id=707>, acesso em 01 de agosto de 2007.

Em outra entrevista, o professor acima mencionado diz o que pensa a respeito do desperaço do bacharel em Direito.

Os órgãos da administração federal incumbidos de autorizar a instalação e fiscalizar o funcionamento dos cursos de direito, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE), por suas variadas composições ao correr dos governos, desde a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, não têm aplicado naquelas tarefas critérios aptos a apurar a vocação e os objetivos da instituição pretendente da autorização, a formação dos seus professores, o método de ensino proposto e a necessidade social do curso. Calcada em quesitos superficiais, objeto de análise que por todas as razões técnicas e administrativas não pode ser bastante, até mesmo pela precariedade dos meios disponíveis pelos avaliadores, e ainda sistematicamente recusando atenção ao parecer da Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, aqueles órgãos oficiais vêm permitindo a instalação indiscriminada de cursos. Fazem eles ouvidos moucos às advertências da Corporação e dos mais altos tribunais do país. [...]

Se em tempos não muito remotos a falta de escolas de direito ensejava o surgimento dos rúbulas – e de muitos se dizia que eram letrados e conheciam a técnica de postular –, hoje a enorme quantidade de cursos faz proliferar o bacharel mal formado, que pouquíssimo ou nada sabe sobre as dificuldades do direito, sendo considerável o número dos que, ao contrário dos rúbulas, nada sabem nem do vernáculo. Percorremos rapidamente um triste caminho: da rabulice a bacharelise. [...]

O Exame de Ordem aprova menos de 10% dos inscritos (em São Paulo); o concurso para a Magistratura Estadual não aprova mais do que 2%, percentual este também de aprovação dos inscritos para ingresso no Ministério Público Estadual. Um dos mais recentes concursos para a Magistratura Federal aprovou não mais do que um por cento (1%)!

As perguntas inevitáveis são: a Justiça não têm juízes, os advogados advogam mal, mas as escolas abundam? Onde está o erro? Não cabe ao Estado exigir que as escolas ensinem? Como explicar que o ensino superior do direito ande sujeito a critérios mercantilistas?

Temos para nós que o remédio deve ser uma urgente reformulação das atribuições dos órgãos incumbidos da autorização e fiscalização de cursos, acompanhada de profunda modificação dos métodos de trabalho, como, por exemplo, a sua regionalização (estadualização), de modo a permitir um reexame de todas as propostas pedagógicas, seus currículos, duração e resultado dos cursos, submetendo-os a direta, contínua e rigorosa fiscalização.<sup>32</sup>

O crescente número de cursos de Direito e a quantidade de profissionais que esses centros de ensino “despejam” no mercado de trabalho é, com certeza, um dos problemas apontados pela maioria. No entanto, o avanço constante da busca pelos cursos jurídicos não tem a correspondência de uma maior eficiência em relação ao direito das pessoas, além do que as universidades se vêm compelidas a proporcionar melhorias no ensino jurídico. A situação pode ser observada por um desenvolvimento cada vez mais distante da realidade social, pelo

<sup>32</sup> Disponível em:

[http://www.academus.pro.br/site/pg.asp?pagina=detalhe\\_entrevista&titulo=Entrevistas&codigo=38&cod\\_categoria=&nome\\_categoria=](http://www.academus.pro.br/site/pg.asp?pagina=detalhe_entrevista&titulo=Entrevistas&codigo=38&cod_categoria=&nome_categoria=), acesso em 02 de agosto de 2007.

afastamento da pesquisa, pela reprodução e não pela produção do conhecimento. Segundo Guimarães (2006, p. 79), outra razão que pode ser apontada para essa situação insustentável é o liberalismo.

O liberalismo é também historicamente ao movimento burguês tendente à sua ascensão à condição de elite política, [...]. Os profissionais do direito formados segundo tais dogmas, são, por este motivo, muita vez associado à idéia de elite política e de continuísmo de um sistema jurídico defasado, *tout court*, em relação às novas posições histórico-político-sociais.

Agora chamado de neoliberalismo, também tem sido apontado como culpado pelo maior crescimento das instituições de ensino superior privadas do que as do ensino público, alegando-se que o setor particular é mais eficaz e menos dispendioso que o público. Por tudo isso, Schafranski (2003, p. 47) afirma :

Nesse contexto, as políticas de inserção da educação à lógica do capital são legitimadas por um discurso baseado na ênfase à modernização educativa, competitividade, produtividade, desempenho, eficiência e qualidade que expressam o ideário neoliberal, e sinalizam a efetivação de um novo parâmetro político-pedagógico, tendo por base a pedagogia da produtividade, da eficiência, vinculados à lógica de mercado.

Miguel Reale, em seu artigo “Calamidade do Ensino no País”, publicado em 14 de fevereiro de 2004, no jornal Estado de São Paulo, critica o Estado, em especial o Ministério da Educação.

A maior crítica que faço ao Ministério da Educação e ao Conselho Nacional de Educação é a criação inexplicável de precários estabelecimentos do ensino superior e de universidades fajutas nestes últimos anos, elevando-se para 544 o número dessas entidades entre novembro de 2001 e julho de 2003.

Trata-se predominantemente de instituições privadas constituídas tão somente pela atração do lucro fácil que a implantação do ensino universitário tem propiciado, muito embora seja previsível o esgotamento dessa rendosa aplicação empresarial, tal o número de vagas ociosas que já ocorre nessa corrida postiça no mundo da cultura.

Se o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação houvessem sabido estancar esse maléfico fluxo educacional, teriam prestado o maior benefício à coletividade, abrindo campo para o desenvolvimento tão necessário dos ensinos fundamental e médio, dos quais o Brasil anda assustadoramente carecedor.

[...]

Como se vê, o nosso desastrado processo de ensino culmina em grave dano de ordem econômica.<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup> Disponível em: [http://www.sintufsc.ufsc.br/artigos\\_2004/artigo\\_008.htm](http://www.sintufsc.ufsc.br/artigos_2004/artigo_008.htm) acesso em 01 de junho de 2007.

Para Rodrigues (1993, p. 192-200), há uma divisão da grande crise que afeta o ensino de Direito, nos cursos de graduação. Esta divisão é feita da seguinte forma: crise funcional, crise operacional e crise estrutural. A primeira seria nada mais que uma crise no mercado de trabalho. A operacional se subdividiria em crises: curricular, didático-pedagógica e administrativa. Já a administrativa se exemplifica com a crise do paradigma político-ideológico e a do paradigma epistemológico.

Rodrigues (1993) citando Lyra Filho faz críticas incisivas ao ensino jurídico, e assim se expressa a respeito de uma mudança drástica no ensino do Direito.

É evidente que uma reforma global do ensino jurídico (...) exigiria condições de viabilidade que estamos longe de entrever. Porém, ainda que atuando em campo mais limitado, é preciso ter sempre em vista o delineamento inteiro. Pois com ele é que discernimos o Direito apresentado no sistema tradicional como verdadeira mutilação, que apresenta as sobras torcidas do que realmente o Direito é. (...) E esta já é uma contribuição ao processo geral, histórico, de superação, que evidentemente transcende a reforma do ensino jurídico em si, ou mesmo a concepção global do Direito. Elas são, apenas, dois aspectos de outra totalidade ainda maior: o que se realiza no itinerário histórico para um futuro de liberdade, paz, justiça e união fraternal, em vez de dominação do semelhante. O Direito é substancialmente, na sua ontoteologia, um instrumento que "deve" (para preencher o seu fim) propiciar a concretização de justiça social, em sistemas de normas com particular intensidade coercitiva. No universo jurídico, entretanto, uma dialética se forma, entre as invocações de justiça e as manifestações de iniquidade, para a síntese superadora das contradições. Mas a consumação do projeto, como o de um ensino certo do direito certo, só pode ocorrer, como direito justo e homogêneo, numa sociedade justa e sem oposição de dominantes e dominados. Preconizá-lo é também um passo, embora minúsculo, para o seu advento. O único, porém, ao alcance das minhas deficiências e temperamento; o que realizo, como posso, devolvendo o Direito, como um todo, aos espíritos jovens e inquietos que o reclamam. E isto é viável, dentro das próprias condições do ensino atual, desde que os professores de índole progressista o focalizem nos seus programas e aulas. (...) De qualquer maneira, o mundo dos juristas tão calmos, tão bem-educados e tão-pensantes não é mais o mesmo. (...). É preciso ver os sinais do mundo diferente que está em gestação. (RODRIGUES 1993 apud LYRA FILHO, 1980, p. 18-19).

As instituições de ensino capacitam bacharéis para os setores burocráticos estatais, deixando de lado outros objetivos, tais como a formação para o magistério, por exemplo, que são essenciais. Especialmente as preocupações com a aplicação dos preceitos legais que definem o perfil do curso e dos profissionais que devem ser formados. Os pressupostos humanistas e epistemológicos definidos em lei desaparecem e se diluem no cotidiano de sala de aula. Por isso, deve-se considerar a discussão sobre o papel do ensino jurídico no presente momento,

definindo-se as formas de criar uma metodologia de ensino mais eficiente e condizente com a sociedade atual. A importância dos cursos jurídicos no país está comprovada, mas é certa também, e urgente, a necessidade de reforma.

A concepção que ainda persiste em larga escala é a de que o ensino é um simples processo de transmissão de conhecimentos, em que ao professor cabe apenas ensinar e ao aluno, apenas aprender. Com isso, reduz-se o papel do aluno ao de um mero espectador passivo, e conseqüentemente desinteressado, dos ensinamentos que vão sendo gradativamente ministrados. Tal entendimento acerca da atividade de ensino, infelizmente ainda muito generalizado, traduz claramente toda uma concepção autoritária do processo educacional, cuja prática tem consistido, sobretudo, na imposição ao aluno de determinados conhecimentos que ele deve docilmente aceitar e assimilar, sem maiores participações no processo mesmo de elaboração desses conhecimentos e principalmente sem um questionamento mais profundo que ponha em xeque a validade dos ensinamentos que lhe são ministrados, o fundo ideológico subjacente a esses ensinamentos e o porquê de serem esses e não outros os conhecimentos transmitidos. (MARQUES NETO, 1982, p. 163).

Cabe perfeitamente aqui a observação de Aguiar.

O professor finge que ensina e os alunos representam que aprendem. Essa farsa é garantida formalmente por outra – a da avaliação – na qual o professor que pouco ou nada produz ou reproduz, pouco ou nada exige de seus alunos. Por sua vez, os alunos que sempre recebem avaliações favoráveis, nada exigem de seus professores. Eis o circuito que leva à mediocridade e à estagnação dos operadores jurídicos. (1999, p. 84-85).

A Revista da Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo publicou em 2001 a pesquisa da professora Ilca Oliveira de Almeida Vianna, com o título “Direito e Pedagogia: uma parceria possível para a busca de novos indicadores de qualidade”. Essa pesquisa foi realizada com base em questionários feitos aos alunos entre os anos de 1986 e 1998. Alguns dos resultados obtidos são transcritos abaixo.

Segundo a grande maioria dos alunos (98%) os docentes identificavam a formação com memorização de conhecimentos e a sua seleção para aplicação automática em diferentes processos como se fossem ‘formas maiores’ colocadas em ‘formas menores’. Eram partidários dos chamados objetivos comportamentais, que pressupõem respostas prontas, fechadas, pré-determinadas, sem nenhum trabalho de elaboração que possibilitasse alternativas criativas de resolução para problemas enfocados. (VIANNA, 2001, p. 109).

Ainda seguindo a pesquisa.



Segundo 92% dos entrevistados a maioria das aulas era expositiva, com preocupação de passar o maior número possível de informações e a partir de processo que garantisse o status, a situação privilegiada da sabedoria dominadora do professor. Propostas que extrapolassem o simples estudo teórico de informações não eram estimuladas e, em várias situações, restringidas ou proibidas; 8% apontaram metodologias ligadas ao contexto da prática social e da área do Direito. (VIANNA, 2001, p. 109)

Os critérios de avaliação foram assim descritos pelos alunos.

Segundo 85% dos alunos as avaliações realizadas ao longo do curso, eram centradas na memorização de conhecimentos e os alunos classificados conforme o número de questões respondidas com acerto ou erro em cada situação. A comparação entre os alunos, segundo 97% dos entrevistados era feita a partir de décimos e até centésimos. O aluno com média 8,7 era considerado mais apto que o que tirava 8,6. Conceituava-se em décimos o diferencial de qualidade do desempenho dos alunos. (VIANNA, 2001, p. 109).

E o contato de aluno com professor foi assim avaliado.

Apenas 12% conversaram com professores sobre assuntos diferenciados. Os demais afirmam não terem tido oportunidades para discutir aspectos mais atualizados da vida em sociedade e mesmo do Direito em função do autoritarismo e da superioridade afirmada pelos docentes que dificultavam qualquer tipo de participação discente. (VIANNA, 2001, p. 110)

Não se pode utilizar a pesquisa para avaliar todas as faculdades de Direito do país, mas serve como um bom parâmetro para a avaliação dos cursos jurídicos.

Para se perceber o quão dissociado está o conteúdo transmitido das necessidades sociais, basta analisar a prática pedagógica dos cursos de direito e sua estrutura curricular: baseia-se na transmissão de conceitos abstratos, genéricos, de conhecimento da estrutura do sistema de normas legais, seus institutos jurídicos, valorizando os aspectos técnicos e procedimentais, sem qualquer referência a sua função social, desprezando qualquer análise crítica. (RIBEIRO, 1995, p. 352).

Toda a problemática do ensino jurídico não é apenas uma crise de caráter interno. José Eduardo Faria, professor titular do Departamento de Filosofia e Teoria Geral do Direito da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, em recente entrevista à revista Getúlio, diz que o ensino jurídico não foi capaz de perceber alterações sofridas pelo país na economia, no direito, no estado e nas instituições, continuando excessivamente forense e preso a uma visão de mundo e sociedade e distanciado da realidade (FARIA, 2007, p. 23). E completa:

O ensino jurídico brasileiro vive uma situação autista. Por um lado ele identifica e até compreende os riscos e as conseqüências da substituição de uma formação profissional baseada em valores morais e éticos por uma formação economicista e acrítica, que enfatiza a competitividade extrema, produtividade levada ao máximo e a canonização de que a função da empresa é assegurar dividendos cada vez mais generosos aos acionistas. Por outro lado, contudo, não tem capacidade analítica nem preparo teórico que lhe permitam modernizar-se a partir dessas transformações. [...] Não é por acaso que, nos últimos anos, aumentou significativamente a procura pelos cursos de pós-graduação por parte dos alunos de direito. Aumentou também o número de alunos de direito com uma segunda formação universitária, como economia, administração e engenharia.

O que se deve ressaltar, porém, é que o problema do ensino em nosso país não se encontra apenas nos cursos de Direito, mas também em todo sistema educativo nacional, desde a alfabetização. Já em 1882, Rui Barbosa compreendia a precisão de melhorar a metodologia de ensino. Isso só ressalta a importância e a urgência de melhorias.

É o caso de perguntar, designadamente, quem será melhor profissional: se aquele que aprendeu a maior soma possível de conhecimentos técnicos para o exercício duma profissão, mas sem qualquer cultura de base e sem espírito científico, ou aquele que adquiriu uma boa formação cultural e o gosto de enfrentar e resolver problemas, a alicerçar um conhecimento algo mais modesto de conhecimentos especializados sobre a profissão que exerce.<sup>34</sup>

É importante frisar que essas melhorias devem começar desde a alfabetização e que mais importante ainda é melhorar a qualidade no ensino para que os profissionais formados estejam em condições de atender as necessidades da população de modo geral. Pois, de nada adianta aumentar o número de pessoas com formação superior se não forem orientadas em relação às tarefas que lhes compete na sociedade. Além dos problemas mencionados, pode-se citar ainda um outro ao qual podemos chamar de “Efeito Vestibular”.

Durante o ano de 2006, o colunista e educador Cláudio de Moura Castro ressaltou a importância do vestibular, como ferramenta democrática para premiar aqueles alunos que se esforçam no ensino médio, se bem que há muitos cursos superiores com menos candidatos do que vagas. “Aliás, nada errado com isso. Porém, neles o vestibular é mera liturgia”. (CASTRO, 2006, p. 20).

Pois bem, avaliando-se o entendimento do autor, conclui-se que o verdadeiro vestibular fica restrito às faculdades públicas ou a determinados cursos

---

<sup>34</sup> Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=44&p=2> acesso em 20 de junho de 2007.

muito concorridos, enquanto nas faculdades particulares impera o excesso de vagas na maioria dos cursos e a conseqüente falta de alunos para freqüentá-los. Dessa constatação chega-se a um incontestado resultado: as faculdades públicas recebem os alunos com melhor desempenho enquanto as particulares recebem aqueles alunos com maior deficiência de aprendizagem.

É certo que o ensino público brasileiro é precário, “em outras palavras, estamos diante de dois grandes problemas. Precisamos convencer os brasileiros de que nossa educação é péssima e, então, entender como melhorá-la”. (CASTRO, 2006, p. 23). Resta, então, àqueles pais mais abastados matriculem seus filhos em escolas particulares de ensino médio onde a educação é de melhor qualidade, resta-lhes, ainda, pagarem a seus filhos cursinhos preparatórios para o vestibular, enquanto o aluno pobre fica relegado à “péssima” educação pública brasileira. (CASTRO, 2006, p. 23).

A equação é deveras cruel, porquanto o aluno rico e bem preparado ingressa na faculdade pública, enquanto o aluno pobre ou desiste de formar-se num curso superior ou cursa-o normalmente no período noturno, pois precisa trabalhar para poder pagá-lo. Não por coincidência, a maioria dos cursos de Direito funcionam durante a noite, em salas repletas de alunos exaustos de um dia cheio de labor.

Continuando na perversa equação, chegamos a um paradoxo: a faculdade pública simplesmente repassa conhecimento para um aluno bem preparado, enquanto a faculdade particular precisa resgatar o aluno mal formado para poder-lhe repassar as informações necessárias à construção do conhecimento para a conclusão do curso superior.

O resultado da equação é simples: os egressos das faculdades públicas são aprovados em concursos públicos e no Exame da OAB, enquanto os que se formaram nas faculdades particulares são miseravelmente reprovados em todos os exames e provas e relegados a um futuro profissional incerto. Conforme corrobora o quadro de estatística geral da OAB Goiás, anexo D, onde quase 50% dos alunos formados na Universidade Federal de Goiás foram aprovados no Exame de Ordem no mês de dezembro de 2005, enquanto os demais cursos, todos particulares, demonstraram um desempenho pífio.

Para Cláudio de Moura Castro, esse não é um problema, pois segundo ele:

Ecologia é o estudo dos ecos. Essa resposta foi dada em um vestibular. O candidato pode bem haver sido aprovado e estar hoje formado em direito, administração ou o que seja. Muitos bradam indignados contra tal estado de coisas, denunciando o absurdo de permitir que entre no ensino superior uma horda de quase analfabetos. (CASTRO, 2006, p. 22)

Como fato consubstanciador de sua teoria, o autor argumenta:

O grande afluxo de alunos aos vestibulares mostra uma reação espontânea da sociedade diante de uma educação pública de péssima qualidade. Os alunos e as empresas que os contratam não têm força para mudar a educação pública. Diante de sua impotência, fazem o que podem. Ou seja, para compensar a fragilidade das escolas, passam mais anos de vida estudando. (CASTRO, 2006, p. 22)

A lógica do autor só não leva em conta que nesse processo de “faz de conta”, existe um indivíduo que estudou em média cinco anos de curso superior almejando ser um advogado, um juiz, um promotor ou um administrador de empresas. Contudo, nunca poderá sê-lo, pois sua ineficiente graduação não lhe permite alçar o vôo desejado.

Menos de 20% dos bacharéis em direito passam no exame da OAB. E daí? Simplesmente não serão advogados. Mas, como em outros países – incluindo a França –, o curso de direito é uma excelente formação geral. Ou seja, direito é um curso que também forma advogados. (CASTRO, 2006, p. 22)

Pois bem, pela lógica do autor, se um açougueiro resolve cursar Direito numa faculdade particular onde o vestibular é fictício, ele se forma, porém, em razão de seu despreparo, deficiência do curso, dificuldades financeiras que o impediram de estudar com mais afinco, etc., não consegue se tornar advogado. Ele continua no trabalho de açougueiro, mas nesse caso o que importa é o “desenvolvimento intelectual”.

Por questões socioeconômicas, na hipótese levantada é muito comum no Brasil, o ideal seria que o sujeito se submetesse a um curso técnico na área da profissão que exerce. Em razão da realidade da educação brasileira, o diploma de Direito não passaria de um engodo em sua vida, e talvez mais que isso, um estigma de eterna frustração.

Os cursos jurídicos desempenham uma importante função em todos os campos da sociedade, pois, através deles é que serão formados os profissionais que irão atuar nas várias áreas da coletividade. O aumento na quantidade de cursos de

Direito e o grande número de pessoas que são “despejadas” no mercado de trabalho é o que caracteriza a educação jurídica no nosso país. Está comprovada a necessidade dos cursos jurídicos, como também a obrigação de que sua credibilidade seja resgatada. E para que isso ocorra deverá acontecer também a tão esperada reforma do ensino jurídico brasileiro.

Para começar, é necessário que se busquem novos caminhos para vencer e atualizar o ensinamento dogmático<sup>35</sup>, pois o que temos não possibilita a adequação às condições socioeconômicas e culturais da realidade em que vivemos e na qual ocorrem mudanças constantes. Em substituição ao ensino dogmático e exegético parece importante levantar a tese da interdisciplinaridade que poderia garantir uma visão mais ampla e real do entorno social. Parece urgente construir uma visão crítica do fenômeno jurídico, raciocínio jurídico e adequação do Direito à realidade social em constante evolução. Isso sugere ensinar o aluno a se aprofundar no conhecimento da lei, na sua legitimidade e na sua eficácia em dada realidade socioeconômica e cultural.

Deve-se trazer o ensino jurídico para a realidade do mundo globalizado, complexo e em constante mudança. As instituições de ensino devem deixar de ser meras transmissoras de conteúdos e trazer seus educandos para participar de projetos de pesquisa e extensão. Os alunos também podem mostrar-se mais interessados em aprender tudo o que possa ser útil para sua longa caminhada pós-formatura. Faria ressalta:

[...] não mais se deve confiar o ensino jurídico aos limites estreitos e formalistas de uma estrutura curricular excessivamente dogmática, na qual a autoridade do professor representa a autoridade da lei e o tom da aula magistral permite ao aluno adaptar-se à linguagem da autoridade. Não se trata de desprezar o conhecimento jurídico especializado. Trata-se, isto sim, de conciliá-lo com um saber genético sobre a produção, a função e as condições de aplicação do direito positivo. (FARIA, 1987, p. 38).

Essa reforma precisará ser tanto quantitativa quanto qualitativa. O aumento das escolas de Direito não pode ser justificado. Nosso país conta hoje com mais de setecentas faculdades e mais de trezentas almejam dar início as suas atividades. A favor desta área que envolve a reforma do ensino jurídico o Conselho Federal da Ordem dos Advogados se empenha. O Conselho solicitou ao Ministério

---

<sup>35</sup> Segundo o dicionário da língua portuguesa Aurélio dogma significa: [Do lat. *dogma*, *átis*<*gr. dógma*, *atos*, 'decisão'.] **S.m. 1.** Ponto fundamental e indiscutível duma doutrina religiosa, e, p. ext. de qualquer doutrina ou sistema. [...]. (FERREIRA, 1999, p. 701)

da Educação que as autorizações para o funcionamento destas novas instituições de ensino fossem sustadas.

Pode-se notar que é a OAB quem primeiramente interfere contra a proliferação indiscriminada destes novos cursos. O objetivo da OAB é elaborar um plano pedagógico para o ensino jurídico e assim conseguir traçar o perfil do profissional de Direito.

Em um artigo publicado no jornal O Popular, no dia 08 de agosto de 2007, o presidente da Seccional Goiás, Miguel Ângelo Cançado, diz que a luta pela qualidade do ensino jurídico deve ser de todos. Para ele:

A qualidade do ensino jurídico brasileiro tem sido constantemente discutida pelo Conselho Federal da OAB e Seccionais, que têm alertado as autoridades para os prejuízos sociais da criação indiscriminada dos cursos de Direito no País. Com o objetivo de conter a enxurrada de novos cursos jurídicos, a Ordem vem lutando por critérios mais rígidos por parte do Ministério da Educação (MEC) e pela melhora de conteúdos, de corpo docente e de estrutura física das faculdades de Direito. Não se trata de uma mera defesa corporativa visando à proteção do competitivo mercado de trabalho, mas sim, de uma preocupação quanto a boa formação dos operadores do Direito e à efetiva prestação jurisdicional de qualidade ao cidadão. (CANÇADO, 2007, p. 09)

Contudo, o ponto-chave da reforma não é apenas a proliferação indiscriminada de faculdades. A reforma deverá abranger as mudanças necessárias para que tenhamos uma educação jurídica de qualidade. Deverá abranger desde o currículo e os métodos de ensino até a inserção de novas matérias, que sejam pertinentes à realidade do nosso país, uma vez que os cursos de Direito mantiveram-se historicamente longe da dinâmica e das necessidades sociais. O aperfeiçoamento do corpo docente das universidades também é um ponto a ser discutido.

O ponto de partida para que se possa idealizar essa nova forma de tratar o ensino jurídico é a qualidade. “Qualidade é também questão de sobrevivência, existir e resistir, viver e sobreviver entre iguais, sem itens de distinção” (BITTAR, 2001, p. 140).

Para Conrado Hubner, coordenador de Metodologia da Escola de Direito da Fundação Getúlio Vargas, em entrevista à Revista Visão Jurídica, o Direito se encontra infinitamente mais complexo na vida real do que é apresentado na sala de aula. “É preciso contextualizar para que e o porquê ensinar determinado assunto ou lei” (2006, p. 38).

É por essas razões que o professor de Direito J. Pietro B. Nardella-Dellova afirma, na mesma entrevista, “isso ocorre porque o dia-a-dia é mais dinâmico e apresenta desdobramentos que não são alcançados na Faculdade” (2006, p. 38). Acrescenta, ainda, que as últimas reformas foram apenas circunstanciais e não substanciais.

Caberá às instituições de ensino superior guiar essa reforma que já se estabelece ao longo do tempo, mas que se processa muito devagar, aumentando a cada dia a discrepância que existe entre o Direito que é ensinado e o que faz parte de nosso dia-a-dia.

Fica ainda mais clara a necessidade urgente desta reforma quando nos deparamos com o artigo: “Uma nova faculdade de Direito no Brasil” de Roberto Mangabeira Unger, no qual ele analisa de forma precisa como as mudanças estão acontecendo no âmbito jurídico.

Quanto mais a prática jurídica se desloca do ambiente jurisdicional para as atividades de consultoria jurídica -- inclusive e sobretudo consultoria de grandes empresas -- e quanto mais transpõem as fronteiras do Brasil e do direito brasileiro para tratar de problemas transnacionais, menos útil, mesmo para a atividade profissional, o ensino atual se revela. (2001, p. 9)

O ensino jurídico deverá ter seu norte na idéia de formar advogados e juristas capazes de ingressar e atuar no mundo globalizado. E novamente citando Roberto Mangabeira Unger, no artigo mencionado anteriormente, “[...] um ensino que ofereça ao Brasil melhores condições para tornar fecunda sua afirmação nacional” (2001, p. 29).

E o que se pode dizer que está sendo feito para melhorar o ensino jurídico brasileiro? Na verdade não muita coisa. Segundo Isaac Sabbá Guimarães, as políticas para o ensino superior são pautadas apenas nos problemas atuais sem que se consiga enxergar além.

Pois bem; faltam-nos hoje boas políticas concretizáveis para o ensino, que não se confundem com as manifestações político-educacionais de caráter simbólico como as da criação de cotas para negros e indígena-descendentes, que, pretensiosamente, querem corresponder a idéia de universalização, a nosso ver, equivocada, mas, por vários motivos, inconstitucional, como se a reforma do ensino universitário não dependesse na sua essência, de aturado estudo científico acerca do vários fenômenos problemáticos. De qualquer forma, entendemos que a análise do que se tem feito para a reforma do ensino do direito, não é despicienda e deve partir do atual quadro jurídico-constitucional [...]. (2006, p. 126-127).

É de todo necessária a conciliação de vários métodos de ensino para que este seja eficaz. Não se deve observar este ou aquele ponto. O que se pode fazer para essa melhoria é ter uma visão holística do processo de educação, é observar todos os pontos que deverão fazer parte desta tão esperada reforma para a qualificação dos cursos e conseqüentemente dos alunos.

O ensino jurídico tem que buscar uma concepção totalizadora do direito, em que se encontrem suas diversas dimensões – dogmáticas, filosóficas, sociológicas e históricas. Não é possível reduzir o direito à técnica jurídica, apesar da necessidade do conhecimento minudente desta. (AZEVEDO, 2000, p. 64)

Para finalizar, não se pode deixar de citar a interdisciplinaridade tal como já se fez anteriormente, conjugando-se os conhecimentos de várias áreas, desde a jurídica até a pedagógica, por exemplo, equilibrando-se estes de forma inteligente de modo a facilitar a absorção daquilo que se ensina. Consoante Vianna (2001, p. 115), é preciso:

O trabalho conjunto, integrado e interdisciplinar entre pedagogos e profissionais de Direito traria benefícios significativos para ambos e, com certeza uma qualidade maior para o Curso de Direito e também para o de Pedagogia considerando que seus profissionais e alunos teriam oportunidade ímpar para colocar em prática os ensinamentos trabalhados em salas de aula e outros ambientes especiais.

Para além da dogmática que se revela num ensino conservador, centrado na transmissão e na formação do erudito, é importante lembrar que o aluno também é co-responsável pela qualidade do ensino e não apenas os professores ou as instituições de ensino. Ademais, resta uma questão que ainda carece de respostas: A dogmática em si tem contribuído para a melhoria da qualidade formativa dos egressos? Considerando que tal fato se torna praticamente impossível diante das desvantagens com as quais os alunos ingressam, especialmente nas faculdades particulares (que são a maioria), parece necessário repensar a formação dos profissionais de Direito. Esta situação nos remete à necessidade de analisar como tem sido a formação dos professores, tomando como suporte análises já realizadas no campo da educação e da pedagogia, para tentar compreender a formação dos profissionais do Direito.



## 4 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E PROFISSIONAIS DE DIREITO

### 4.1 A Formação dos Professores

O capítulo VI da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional trata dos profissionais da educação.

Art. 61 A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

No capítulo IV, que aborda a organização da educação nacional, estão as incumbências dos docentes em relação ao ensino.

Art. 13 Os docentes incumbir-se-ão de:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas-aulas estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

A sala de aula, enquanto situação real, caracteriza-se como um nicho ecológico particular e notavelmente complexo que apresenta uma multidimensionalidade e uma simultaneidade de eventos. Daí que as pesquisas pedagógicas têm-se debruçado sobre o estudo da prática, numa perspectiva crítico-reflexiva, reconhecendo a docência como fonte de conhecimento, por se tratar de uma forma de investigação e experimentação.

Ao refletir sobre sua própria ação, o docente constrói uma teoria original explicativa de sua prática, contribuindo para a sistematização de novos

conhecimentos e, o que é igualmente importante, estimulando a autonomia intelectual e consolidando a crença da sua capacidade de promover mudanças.

O que distingue uma prática reflexiva de uma prática rotineira são os questionamentos que o professor faz sobre as metas de seus trabalhos, os valores que os fundamentam, o contexto em que o ensino se desenvolve, seus pressupostos básicos. O professor reflexivo reflete sobre a própria prática, na expectativa de que a reflexão será um instrumento de desenvolvimento e de ação.

Ao abraçar o conceito de prática reflexiva, há um comprometimento, uma responsabilidade intelectual com os propósitos educativos e éticos do próprio docente, em virtude do qual se reconhece o valor da experiência e partindo do princípio de que o ensino de qualidade deve começar pela reflexão do docente sobre sua atividade. O mesmo conceito reconhece ainda que, em tal situação, o professor se torna um produtor e não um mero consumidor de teorias alheias.

Nessa perspectiva, há uma clara alusão à rejeição de reformas educacionais concebidas de cima para baixo que vêem os professores apenas como implementadores de programas e de idéias formuladas por especialistas distantes da complexidade do dia-a-dia da sala de aula. Assim, os docentes são vistos sempre como consumidores de conhecimentos e não como aqueles que têm habilidades básicas para criar ou criticar o próprio conhecimento, caso em que haveria o reconhecimento de que os próprios professores têm idéias, crenças e teorias que podem contribuir para o aperfeiçoamento do ensino.

A reflexão sobre a prática viabiliza a criação de um corpo especial de conhecimentos – o conhecimento prático – que não se contrapõe ao conhecimento acadêmico, nem o exclui. Este é imprescindível. Tal idéia é muito importante nos estudos da prática reflexiva para que não se incorra no equívoco de rejeitar o conhecimento acadêmico (GRILLO, 1997).

O conhecimento prático tem uma dimensão de totalidade, articulando conhecimento da experiência e conhecimento formal. O conteúdo do conhecimento prático se fundamenta em saberes do professor sobre o objeto de seu trabalho e vai se reconstruindo permanentemente na vivência de cada situação real (ZABALZA, 1994).

Para Schön (1992), emerge da prática reflexiva uma das características fundamentais do ensino: uma profissão em que a própria prática conduz à produção de um conhecimento específico, o qual só pode ser construído em contato com a

prática. Segundo ele, a cada momento, a cada situação vivenciada, novos problemas vão se apresentando, fazendo com que o professor mantenha um “diálogo reflexivo” com a realidade. Este diálogo é alimentado por um referencial pedagógico, o qual, mesmo não respondendo de forma absoluta à singularidade de cada situação, serve de ponto de partida para novas compreensões e criações (GRILLO, 1997).

A sala de aula, lugar onde a complexidade, a incerteza, a instabilidade, os conflitos de valores são cada vez mais evidentes, exige do docente tomada de decisões que não se encaixam em esquemas preestabelecidos, nem se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existentes. Os problemas da prática docente não podem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais, suscetíveis de resoluções através da aplicação de regras ou da escolha e aplicação acertadas de meios e procedimentos.

O cotidiano da sala de aula é muito complexo, constituindo-se de uma sucessão de decisões que necessitam ser administradas com justeza no momento exato em que ocorrem.

Ensinar significa, por vezes, reagir com grande precisão perante situações imprevistas e sair delas sem muitos prejuízos. Significa, no melhor dos casos, tirar partido do imprevisto para atingir o fim desejado. Ensinar significa agir rapidamente, com urgência, face a uma situação complexa, mal conhecida. (PERRENOUD, 1997, p. 107).

São muitas as situações em que o professor tem de resolver rapidamente, sem dispor de tempo, nem de meios para pesar os prós e os contras.

Quando uma situação apresenta similaridade com outras já vividas, o professor pode resolvê-las de forma mais ou menos habitual e rotineira. Porém, quando ela não é prevista ou é inédita, são necessárias decisões, respostas também inéditas. Daí a afirmação de Perrenoud (1993, p. 21): *“a docência oscila entre a rotina e a improvisação”*.

Na concretude da sala de aula, o professor enfrenta situações previsíveis e imprevisíveis. Para as situações previsíveis, também chamadas convergentes, utiliza-se o que Perrenoud (1993) chama de receita, que é a concretização de normas, de modelos tirados de um repertório mais ou menos amplo, reconhecido como capaz de resolver situações específicas. Receitas são prescrições metodológicas, baseadas numa racionalidade técnica.

Para resolver situações que se repetem no dia-a-dia, o docente utiliza respostas estereotipadas, sem maior aprofundamento reflexivo, recorrendo à rotina. Segundo o mesmo autor, a rotina é composta de ações interiorizadas por força da repetição e da assimilação pelo professor da vivência de outros docentes ou da sua própria vivência, sem questionamentos das bases teóricas ou da oportunidade de sua utilização. A rotina é guiada pela tradição coletiva, senso comum, autoritarismo e hábitos pessoais. De certa forma, todos os docentes seguem alguma rotina.

Há, porém, ocasiões em que a rotina não dá conta de todas as situações de prática. São geralmente ocorrências inesperadas que exigem do professor um posicionamento novo, inédito e não usual.

Nestas situações imprevisíveis, o professor necessita lançar mão de todo um arsenal de conhecimentos, experiências passadas, enfim, de seu referencial pedagógico, inventando e experimentando, na situação concreta que se apresenta, novos conhecimentos e estratégias que dêem conta da nova realidade. Diz-se então que o professor “improvisa refletindo”.

A afirmação de que o professor improvisa não equivale a dizer que ele chegue à sala de aula despreparado; a improvisação não é uma criação espontânea, sem fundamentação: é uma atitude reflexiva, ancorada no HABITUS,<sup>36</sup>

[...] que é esforço integrador do professor na prática, contemplando os diferentes elementos numa totalidade harmônica – a situação atual, situações já vividas, o que deveria fazer e não foi feito a partir das teorias e dificuldades [...]. (PERRENOUD, 1993, p. 40).

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” docência, fazendo com que aflore uma nova cultura profissional e uma cultura organizacional no seio das universidades. Em um sentido mais amplo, a função social da universidade e também a formação de seus profissionais são muito recentes.

A formação de docentes tem esquecido, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo, segundo Nóvoa (1992), “formar” e “formar-se”, sem compreender que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas da própria formação. A não-articulação entre formação e os

---

<sup>36</sup> - Para Pierre Bourdieu (1983, p.61), “habitus” são “sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações [...]”. São as maneiras de ser, os estados habituais que indicam propensão ou tendência para algo. (In: ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. (coleção Grandes Cientistas Sociais, 39).

projetos da universidade – organizações cada vez mais autônomas – impede que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. (NÓVOA, 1992, p. 25).

Isso deve ser trabalhado como um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade pessoal, que é também uma identidade profissional.

Cada indivíduo faz parte de um contexto social diferente; portanto, sua formação acontece à medida que estiver predisposto a auto-educar-se, a auto-aperfeiçoar-se. A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (Nóvoa, 1992). Para Sacristán (1992, p. 64) é “necessário salientar que, quando falamos de formação de professores, estamos assumindo determinadas posições epistemológicas, ideológicas, culturais, relativamente ao ensino, ao professor e aos alunos!”.

Nesse sentido, a formação de professores deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente. A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma economia contextualizada da profissão docente. É importante valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, de professores que assumam a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional.

Dois eixos têm norteado, predominantemente, a formação de professores: o tradicional, que enfatiza o paradigma científico, tendendo a legitimar a razão instrumental; e o prático-reflexivo, que utiliza a prática como elemento da análise e reflexão.

No eixo tradicional, a ciência instrumental de inspiração positivista leva à percepção de que a racionalidade técnica serve para legitimar uma organização de trabalho e a justificar uma hierarquia entre os grupos profissionais em relação ao domínio do conhecimento científico. Há uma separação nítida, justificada

cientificamente, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Há um confronto nítido entre ciência fundamental e ciência aplicada.

A formação de professores, que tem como eixo principal a prática reflexiva, procura articular teoria e prática e acredita que é a partir dos processos reflexivos que se consegue ultrapassar as práticas mecânicas e repetitivas, modificando-as radicalmente. Além da própria formação de professores, a prática docente tem de ser constantemente investigada.

Teóricos reflexivos, como Garcia (1992), Nóvoa (1992), Perrenoud (1993), Zeichner (1992), entre outros, reconhecem a legitimidade das teorias gestadas na ação docente e postulam a necessidade de maiores estudos sobre a prática, numa perspectiva teórico-reflexiva, com vistas à formação continuada de professores. Entre os pensadores brasileiros temos como expoente dessa tendência de formação, Paulo Freire, que explicita de maneira enfática nas obras “Educação na Cidade” (1991) e “Pedagogia da Autonomia” (1996), especialmente.

Tais estudos caracterizam, de certa forma, um movimento de reação ao eixo tradicional de formação, cuja concepção linear é desenvolvida através de duas grandes áreas:

- Uma científico-cultural (conhecimento do conteúdo a ensinar);
- e uma psicopedagógica (conhecimento da forma de atuar).

A nova visão dos autores acima mencionados destaca, no campo conceitual, os seguintes pressupostos na formação de professores:

- A prática como elemento de análise e de reflexão e como eixo central;
- A coerência entre currículo de formação inicial e um programa de formação continuada;
- O entendimento da formação como uma primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional;
- A necessidade de o professor possuir capacidade de autodesenvolvimento;
- A valorização do professor como profissional e intelectual transformador.

A produção teórica dos “autores reflexivos” dá destaque a uma epistemologia da prática, o que leva a uma mudança tanto na “conceptualização” da formação do professor como no processo de desenvolvimento profissional (PÉREZ-GOMEZ, 1992). Para José Eduardo Faria, os professores passam informações apenas de caráter instrumental.

[...] o conjunto dos dogmas do direito, que abrirá as portas de todas as câmaras do ‘kafkaniano’ castelo legal. Mas uma informação truncada e descontínua, uma vez que o ordenamento jurídico é apreendido somente em suas partes constitutivas, sem uma visão orgânica do conjunto e sem que a maioria dos alunos tenha uma concepção global do que ocorre. Com o passar do tempo, portanto, a ausência de raciocínio crítico e problematizante termina por cristalizar, congelar, burocratizar, enrijecer e esclerosar um conhecimento jurídico crescentemente setorializado em múltiplas áreas de especialização, impedindo por completo sua adaptação às novas situações sociais. (FARIA, 1987, p. 45).

Diante das dificuldades para avaliar as posturas teórico-metodológicas dos professores em sala de aula, que ainda é, até certo ponto, um espaço indevassável, o MEC e demais órgãos responsáveis pelo ensino superior, definiram que cada instituição de ensino deveria ter uma certa quantidade de professores que fossem mestres ou doutores. Essa estratégia contribuiu para a melhoria da qualidade do ensino superior no sentido teórico. Porém, estes cursos de pós-graduação dão ênfase à formação de pesquisadores e cientistas do Direito, não fundamentalmente professores.

Há grande necessidade deste tipo de profissional, o professor de Direito. Professores preparados para ajudar os educandos na construção do saber, que saibam lidar com a diferença e a diversidade dos estudantes nas salas de aula, estimulando assim o aprendizado do ensino jurídico. Os professores de Direito tal como "(...) os [demais] professores que lecionam nos cursos universitários, na maioria dos casos, não passaram por qualquer processo sistemático de formação pedagógica". (GIL, 1997, p. 15).

Alega-se como justificativa a esta situação, que o professor universitário, por lidar com adultos, não necessita tanto da formação didática quanto os professores do ensino médio e fundamental, que lidam principalmente com crianças e adolescentes. De acordo com este raciocínio, o mais importante para o desempenho do professor universitário é o domínio dos conhecimentos referentes à matéria que leciona, aliado, sempre que possível, à prática profissional. Seus alunos, por serem adultos e por terem interesses sobretudo profissionais, estariam suficientemente motivados para

a aprendizagem e não apresentariam problemas de disciplina como em outros níveis de ensino.

Obviamente, a experiência profissional deste professor, seja ele advogado, juiz, pesquisador é bastante válida. O papel do docente não se limita a somente compreender códigos, leis, acórdãos, mas também a contribuir para o crescimento intelectual do aluno através de uma atividade curricular que seja assimilável e transformadora para o estudante.

Eugênia Maria Veloso de Araújo professora de Filosofia do Direito na Universidade Norte do Paraná, em Londrina – PR, em seu artigo “Por uma ação educadora saudável”, cita as disponibilidades que o educador deve ter para compor uma ação educadora coerente com o ensino no curso de Direito. Segundo sua pesquisa o professor deve:

1. sentir prazer em educar, buscando meios diversos de catarse e purificação, mantendo aceso o amor pela docência.
2. distanciar-se de um senso estético, habilitador para as preferências e o gosto. O justo, para ser reconhecido como um valor positivo deve ser treinado e instigado.
3. a todo instante, perceber-se como cidadão e membro participativo de uma sala de aula. Não deve agir como um Robson Crusóé...
4. incentivar as diferenças, fomentar os questionamentos e tentar minorar as desigualdades, revendo práticas e ofertando complementos que possam auxiliar aqueles alunos menos preparados para a disciplina, reconduzindo-os à condição de sujeitos capazes de absorver os conteúdos pedidos.
5. o professor não pode olvidar que ensina para a ação dialógica e para um cenário marcado pela idéia de ordens de realidade que se inter cruzam: a realidade real e realidade virtual.
6. o conhecer se faz na interação professor-aluno intermediados pelo horizonte do mundo. A ação educadora crivada pela dicotomia – separa sujeito-objeto – ou articulada no isolamento – sujeito afastado do mundo – condenar-se-á ao esquecimento.
7. o professor educa para o futuro e este se abre como um leque de possibilidades *possíveis*. Desse modo, para propor uma prática transformadora, deve o docente aquecê-la com a crítica, sem matar a esperança e a indispensabilidade da solidariedade. Do contrário, a justiça já nascerá apreendida agonizante. É preciso educar o opressor para que este deixe de sê-lo, segundo o princípio da cumplicidade, e educar o oprimido para libertá-lo, logrando exercitar, com êxito, sua coexistência, dando direção e significado ao paradigma participatório.<sup>37</sup>

E finaliza, “Educar não pode ser uma perda de tempo. E se a vida é destino que se constrói com o nascimento e uma variedade de eventos, os estudos também participam disso”. Se o ensino não pode ser uma perda de tempo, também

---

<sup>37</sup>Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=7227> acesso em 12 de junho de 2007.



não o são a extensão e a pesquisa. Considerando que o tripé da universidade é ensino, extensão e pesquisa, sabe-se que a extensão tem sido realizada através dos escritórios de aplicação e de estágios supervisionados. A pesquisa, entretanto, nem sempre ocupa espaços na formação dos profissionais do Direito, embora seja muito importante para a configuração de uma visão mais ampla da sociedade e do Direito.

## **4.2 Pesquisa e Direito**

A exigência dos Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCCs) nas graduações atendeu ao princípio da inserção dos alunos no mundo da pesquisa ainda como graduandos. Essa medida foi tomada para aprimorar a formação e também para evitar que o primeiro contato com pesquisa se desse apenas na pós-graduação. Também a Iniciação Científica atendeu a essa necessidade, de modo que o aluno passa a ter contato com o instrumental de pesquisa desde a graduação, reduzindo a distância entre ele e os mestres e doutores que são seus orientadores. Mas, quando se fala em pesquisa jurídica, o enfoque que se propõe a todo jurista é referente ao estudo dos ramos do Direito, ou seja, Direito penal, civil, processual, trabalhista, etc.

O jurista se preocupa exclusivamente com o estudo da norma e com sua aplicação nos casos concretos, mormente para apaziguar os conflitos originados na sociedade. Incumbe a cada um dos ramos do Direito disciplinar as relações jurídicas litigiosas.

O jurista se concentra precipuamente nas regras de interpretação ou hermenêutica para ajustar a norma ao caso concreto, num fenômeno denominado de subsunção, pois desde a academia o aluno é incitado a reconhecer o problema e a aplicar-lhe a norma solucionadora. Tal situação é análoga à do estudante de Medicina cuja formação se concentra na identificação da enfermidade para a conseqüente aplicação do remédio apropriado à solução da doença.

Todavia, conforme aventado, a experiência prática e teórica dos acadêmicos não tem sido suficiente para que os egressos das faculdades possam tornar-se aptos ao menos ao exercício da advocacia, em virtude do índice

assustador de reprovação no Exame de Ordem. Sem um embasamento lógico-filosófico, sociológico e jurídico o recém-formado não está apto a desempenhar as funções para as quais o curso de Direito deveria tê-lo preparado.

Os primeiros anos de faculdade de Direito apresentam ao acadêmico, normalmente, as disciplinas: Introdução ao Estudo do Direito, Sociologia Geral, Sociologia Jurídica, Filosofia Geral, Filosofia Jurídica, todavia, nenhuma destas disciplinas apresenta conteúdos cobrados no Exame de Ordem ou nos concursos para as várias carreiras jurídicas.

Destarte, desde o início, o acadêmico de Direito se concentra naquelas disciplinas que correspondem as suas necessidades práticas no mercado de trabalho, em total consonância com os editais da OAB ou dos concursos públicos, ou seja, Direito Penal, Direito Civil, Direito Processual, etc.

Insta asseverar que sob um aspecto mais restrito, se ao menos a grande massa de egressos das faculdades de Direito fossem capazes de assimilar o conteúdo dessas disciplinas, o insucesso freqüente destes indivíduos não seria matéria constante da mídia.

Entretanto, esses alunos não são capazes de assimilar a contento as matérias específicas do curso, por faltar-lhes justamente o conhecimento geral e epistemológico que só se adquire através da Lógica, da Filosofia e da Sociologia.

Não bastasse isso, aqueles alunos que obtêm sucesso nas carreiras jurídicas por haverem assimilado as disciplinas específicas no curso de Direito e, por conseguinte, aquelas que lhes são cobradas na vida profissional, não estão aptos a desenvolver atividades epistemológicas, mormente no campo educacional, pois centraram todos os seus esforços em superar suas deficiências, a fim de construir um conhecimento tecnicista.

Nem sempre o conhecimento técnico-jurídico faz um professor reflexivo, pois na maioria das vezes esses professores exercem outras atividades durante o período diurno e ministram aulas no período da noite, não tendo tempo para desenvolver práticas de pesquisa e extensão junto aos alunos. Estes também dão preferência aos cursos noturnos devido, na maioria das vezes, à necessidade de complementação salarial. Segundo dados do Censo da Educação de 2005, o

total de matrículas nas universidades brasileiras foi de 4.453.156, agrupando-se 1.775.401 no período da manhã e 2.677.755 no noturno.<sup>38</sup>

A definição, abaixo, de professor reflexivo foi dada pelo professor Antônio Nóvoa, doutor em Educação e catedrático da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, autor de diversos livros publicados na área, em entrevista no dia 13 de setembro de 2001.

O paradigma do professor reflexivo, isto é, do professor que reflete sobre a sua prática, que pensa, que elabora em cima dessa prática é o paradigma hoje em dia dominante na área de formação de professores. Por vezes é um paradigma um bocadinho retórico e eu, um pouco também, em jeito de brincadeira, mais de uma vez já disse que o que me importa mais é saber como é que os professores refletiam antes que os universitários tivessem decidido que eles deveriam ser professores reflexivos. Identificar essas práticas de reflexão – que sempre existiram na profissão docente é impossível alguém imaginar uma profissão docente em que essas práticas reflexivas não existissem – tentar identificá-las e construir as condições para que elas possam se desenvolver.

Eu diria que elas não são inerentes à profissão docente, no sentido de serem naturais, mas que elas são inerentes, no sentido em que elas são essenciais para a profissão. E, portanto, tem que se criar um conjunto de condições, um conjunto de regras, um conjunto de lógicas de trabalho e, em particular, e eu insisto neste ponto, criar lógicas de trabalho coletivos dentro das escolas, a partir das quais – através da reflexão, através da troca de experiências, através da partilha – seja possível dar origem a uma atitude reflexiva da parte dos professores. Eu disse e julgo que vale a pena insistir nesse ponto.

A experiência é muito importante, mas a experiência de cada um só se transforma em conhecimento através desta análise sistemática das práticas. Uma análise que é análise individual, mas que é também coletiva, ou seja, feita com os colegas, nas escolas e em situações de formação. (NÓVOA, 2001)<sup>39</sup>.

Como o autor declara, a experiência é muito importante, porém, é necessário transformá-la em conhecimento e adequá-la à prática do dia-a-dia. É evidente que existe discussão no campo da educação jurídica, contudo, tal discussão não é suficiente para ultrapassar os interesses econômicos das instituições privadas de ensino ou as necessidades mercadológicas dos alunos em absorverem o conhecimento que lhes será conveniente no mercado de trabalho, ou seja, o conhecimento técnico puro.

Essas atividades são de suma importância para a formação profissional, pois, através da pesquisa e da extensão, os graduandos têm contato com a realidade social que os circunda e podem relacionar teoria e prática. Apesar

<sup>38</sup> Disponível em: <http://sinaes.inep.gov.br/sinaes/>, acesso em 06 de agosto de 2007.

<sup>39</sup> Disponível em: [http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio\\_novoa.htm](http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm) acesso em 06 de agosto de 2007.

de todos os limites, da predominância de cursos noturnos, da falta de incentivo por meio de bolsas de iniciação científica, de tempo hábil para se dedicar à extensão, é na graduação que tem início a formação de profissionais que pesquisam a realidade a fim de contribuir para transformá-la. Ribeiro (1995, p. 355) lembra :

[...] sendo a extensão considerada uma atividade marginal, sem muita importância. Considerá-la atividade secundária é um equívoco lastimável, pois intrínseco ao seu conceito, está a noção do compromisso social que a universidade tem com a realidade circundante.

O problema da discussão é que, se os alunos que ingressam nas faculdades particulares não têm um *background* que facilite a apropriação dos conhecimentos transmitidos e apresentam dificuldade de assimilação e interpretação, como podem participar de discussões em profundidade? Em certas situações, os alunos das faculdades privadas (ainda que apresentem dificuldades de assimilação dos conhecimentos), quando dispõem de professores dispostos e comprometidos social e politicamente, conseguem obter sucesso, ao menos, os mais interessados e também comprometidos. Assim como há professores de todo o tipo, também há alunos tais.

Ademais, a mercantilização do ensino superior no Brasil supõe o mínimo de investimento. Por isso proliferam os cursos das áreas humanas e das ciências jurídicas, pois exigem apenas sala de aula, professor (no mais das vezes mal pago) e giz. Essa mercantilização passa também pela minimização do ensino para compensar as leis do mercado, isto é, diante de um concorrente, as mensalidades são reduzidas e também a qualidade encolhe. As oportunidades de aprendizagem através da pesquisa e da extensão são escamoteadas para que, do ponto de vista, os cursos cumpram suas finalidades, mas na prática se verifica uma completa escassez de pesquisas e de trabalhos de extensão.

Não bastasse tal situação, é profundamente difícil à descoberta de novos caminhos, mesmo fora do ensino jurídico propriamente dito, conforme assinalam Alda Judith Alves-Mazzotti e Fernando Gewandsznajder (1999, p. 144):

De tudo que foi dito, podemos concluir que o atual panorama da pesquisa na educação, assim como nas ciências sociais, é extremamente complexo. As duas últimas décadas têm se caracterizado por uma busca de novos caminhos, mais adequados às necessidades e propósitos atribuídos a esses ramos do conhecimento, o que tem resultado em uma multiplicidade de procedimentos, técnicas, pressupostos e lógicas de investigação, e também tensões, ambigüidades, questionamentos e redirecionamentos. Se é verdade

que esta busca é necessária, também é verdade que as pesquisas produzidas nem sempre têm resultado em conhecimentos confiáveis, o que têm sido assinalado por diversos autores.

Os autores afirmam ainda que a pesquisa educacional no Brasil apresenta “pobreza teórico-metodológica na abordagem dos temas da pesquisa, com um grande número de estudos puramente descritivos e/ou ‘exploratórios’”. Ora, se no campo geral há pobreza “teórico-metodológica” quanto à educação no Brasil, é certo cogitar que, em relação ao ensino jurídico propriamente dito, as críticas são meramente superficiais e destituídas de soluções.

Está mais do que na hora das instituições de ensino passarem a dar mais ênfase a outras formas de ensino, na pesquisa e na extensão. O modelo ultrapassado de “transmissão de conhecimento” puro e simplesmente teórico, seguindo modelos sem adequá-los à realidade em que estamos vivendo, está formando profissionais que já saem das escolas ultrapassados.

O ensino jurídico que se satisfaça com a simples e ingênua transmissão da chamada cultura jurídica tradicional estará reforçando os ingredientes ideológicos do Direito, caracterizando, nessas circunstâncias, como um processo educacional dogmático (CUNHA; WARAT, p. 12).

Isso só piora quando observamos o aumento desenfreado das faculdades de Direito. O resultado de tudo isso e principalmente do descontrole dos órgãos competentes, ao aprovar e conceder autorizações e reconhecimentos a essas instituições, é um ensino e formas de ensinar cada vez mais deficitários para formar profissionais conscientes de seus papéis na sociedade.

Nesse contexto, a mercantilização do ensino jurídico parece ultrapassar as necessidades dos alunos e da sociedade como um todo, de modo que o que se apresenta é um círculo vicioso no qual o aluno despreparado será processado numa linha de montagem ilusória, cujo resultado, em regra, será a frustração.

Uma das mudanças necessárias para que se faça uma reforma verdadeiramente eficaz do ensino é a mudança do pensamento em relação à pesquisa e extensão. Esses dois temas pouco discutidos em relação à qualidade dos cursos em questão são de suma importância para a boa formação profissional do aluno recém-formado.

Pesquisa e extensão são ausências injustificáveis no processo do ensinar, ausências que fecham portas à realidade. A volta da escola à rua – a consolidação da união entre ensino, pesquisa e extensão – permite o confronto entre as teorias e o mundo, e permite arejar o discurso do ensino. (CORTIANO JR., 2002, p. 237-238)

### 4.3 O Perfil do Profissional do Direito

Quem é o profissional do Direito? O senso comum diria que é a pessoa que possui capacidade de análise de documentos e opiniões; que tem a habilidade da escrita e também da oratória e, acima de tudo, é gerenciador de conflitos e batalha para que indivíduos tenham seus direitos resguardados. A compreensão do senso comum é de fato relevante, pois os profissionais do Direito trabalham em contato direto com diferentes segmentos sociais.

Porém, no mundo globalizado em que vivemos, somente estas características não seriam suficientes para um bom operador jurídico. Esta visão de profissional acima definida mostra-se pragmática e estereotipada. O operador do Direito deve, acima de tudo, adequar-se à forma como a sociedade está evoluindo.

O coordenador do curso de Direito da FACAMP – Faculdades de Campinas, Alaôr Caffé Alves, em uma entrevista sobre “O profissional de Direito no século XXI”, mostra como deverá ser o perfil deste operador do Direito.

Numa sociedade diferenciada como a brasileira, o advogado está presente em todos os domínios da vida regulados pelas distintas áreas do Direito. Seu campo de trabalho vem se ampliando e diversificando continuamente, abrangendo situações jurídicas inusitadas e exigindo inteligência, preparo profissional e espírito criativo.<sup>40</sup>

Mostra como a sociedade moderna cria novos desafios para o advogado.

A maior complexidade e internacionalização da vida econômica deu origem a novas formas de contratação e negociação. Exemplos disso podem ser encontrados nas leis de propriedade intelectual, nos tratados de comércio exterior, nas relações de comunicação e transporte internacionais, nas normas que regulam os novos mercados financeiros. No mundo do trabalho, desenvolveram-se outros tipos de vínculo, como o emprego em tempo parcial e a terceirização de atividades. Entre as empresas, multiplicaram-se,

---

<sup>40</sup> Disponível em: [http://www.facamp.com.br/site2007/cursos/direito/curso\\_dir.asp](http://www.facamp.com.br/site2007/cursos/direito/curso_dir.asp), acesso em 06 de agosto de 2007.

por exemplo, os contratos de cooperação operacional e as transações financeiras.<sup>41</sup>

Faz um paralelo entre o advogado tradicional e o moderno.

O campo de trabalho do advogado não mais se restringe aos litígios jurídicos e à obediência meramente legalista. Sua interferência começa na fase de negociação para constituir as relações jurídicas contratuais, para dar prévia segurança aos sujeitos de direito e impedir que o conflito se estabeleça.<sup>42</sup>

E finaliza, expondo como deverá ser esse novo profissional.

Em face de todos os desafios a serem enfrentados, o profissional de Direito deve reunir uma gama de qualidades, capacidades e habilidades que dependem de um intenso preparo teórico e prático. Deve estar habilitado a elaborar, interpretar e aplicar documentos jurídicos ou normativos, com manejo consciente e crítico das regras técnico-jurídicas. Deve estar preparado para pesquisar e interpretar a legislação, a jurisprudência e a doutrina, bem como para atuar nas instâncias administrativa, judicial, legislativa e negocial. O profissional do Direito deve também ter sólida formação humanista e interdisciplinar, especialmente nas áreas da sociologia, economia, história política, ética e antropologia cultural. E, por fim, a formação de um jurista eficiente só está completa se ele tiver sensibilidade social e ética.<sup>43</sup>

Para Isaac Sabbá Guimarães, hoje os profissionais do Direito trabalham de forma mecânica.

Nossos profissionais do direito, educados em cultura geral e no exacerbado dogmatismo positivista jurídico, eram, até pouco tempo, exímios esgrimistas do vernáculo, possuindo uma oratória empolada, às vezes rebuscada, mas oca, de pouca substância. Lugares-comuns e brocardos latinos serviam para florear um arrazoado ou uma sustentação oral nos tribunais dando maior arrimo estético à peça jurídica, que, via de regra, se resumia à citação de jurisprudência. Atualmente nem isso constatamos nas lides forenses. Advogados, promotores e juízes tornaram-se burocratas do direito, que se servem de modelos prático-forenses para executar um trabalho que é mais mecânico do que intelectual. (2006, p. 97)

Contudo, quando se “despejam”, no mercado, profissionais com formação precária e escassez de conhecimento na área jurídica, torna-se difícil que estes possam defender os direitos de alguém, prejudicando assim cidadãos que demandam seus serviços.

---

<sup>41</sup> Disponível em: [http://www.facamp.com.br/site2007/cursos/direito/curso\\_dir.asp](http://www.facamp.com.br/site2007/cursos/direito/curso_dir.asp), acesso em 06 de agosto de 2007.

<sup>42</sup> Disponível em: [http://www.facamp.com.br/site2007/cursos/direito/curso\\_dir.asp](http://www.facamp.com.br/site2007/cursos/direito/curso_dir.asp), acesso em 06 de agosto de 2007.

<sup>43</sup> Disponível em: [http://www.facamp.com.br/site2007/cursos/direito/curso\\_dir.asp](http://www.facamp.com.br/site2007/cursos/direito/curso_dir.asp), acesso em 06 de agosto de 2007.

O alerta deve ser feito aos responsáveis pelo ensino jurídico no Brasil, tanto os professores que devem, além de repassar o conteúdo e também fazer que seus educandos sejam formadores de opinião, quanto às instituições de ensino superior, para que em um futuro bem próximo tenhamos um ensino de qualidade, capaz de formar profissionais, e, sobretudo, cidadãos melhores.



#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Infere-se dos dados coletados que há um efetivo aumento no número de vagas para o curso de Direito, de modo a tornar pertinente a discussão acerca do binômio qualidade-quantidade, mormente em razão dos embates públicos travados entre os atores do sistema educacional e jurídico.

Sem pieguice ou mesmo saudosismo, cumpre destacar que o ensino superior tornou-se um grande negócio para os empreendedores dotados de capital, mesmo que muitos destes homens de negócio não tenham o cabedal acadêmico necessário ao desempenho da tarefa de ensinar.

Não pode existir óbice à livre iniciativa, porquanto tal prerrogativa resulta da própria Constituição Federal. Contudo, a educação não pode ser tratada como um enlatado qualquer, posto nas prateleiras de um supermercado, visto que o processo educacional inclui o desenvolvimento da sociedade e do próprio país, e depende de homens e mulheres dotados de cultura e conhecimento, aptos a retransmitir o conhecimento aos demais membros do corpo social.

Não é honesta a assertiva segundo a qual é válida a simples diplomação de um obtuso, mesmo que referido sujeito se encontre alheio aos conhecimentos necessários ao desempenho da função correlata ao curso superior supostamente freqüentado, porquanto assim construir-se-ia um círculo educacional virtuoso.

O curso de Direito remonta às arcádias, quando os mestres e os alunos formavam as verdadeiras academias. Deste contexto brotavam novos ideais, pensamentos e movimentos estudantis. Entretanto, todo esse glamour já não mais existe, também não há mais a revolta ou rebeldia (muitas vezes sem causa) que marcaram a história dos movimentos estudantis e especialmente a participação dos estudantes de Direito. Durante o regime militar os alunos ligados primordialmente às ciências humanas e sociais, notadamente os do curso de Direito, travaram verdadeira guerra com o poder estabelecido, defendendo ferozmente suas convicções políticas e humanitárias.

A massificação e a mercantilização do ensino jurídico fulminam a construção desses ideais reacionários, importantíssimos para a construção do pensamento crítico no cerne da sociedade, independentemente da viabilidade ou

mesmo funcionalidade das novas teorias. É evidente que não se pode exigir de um aluno de curso à distância a construção de um pensamento próprio a partir das informações colhidas no dia-a-dia acadêmico. O aludido sujeito passa a ser expectador cognitivamente limitado aos dados fornecidos por uma fonte gélida e distante, sem direito a embate acadêmico e opiniões contrárias de outros alunos.

O egresso do sistema educacional supracitado, se aprovado na OAB, poderá ser considerado como um “advogado de proveta”, pois sua formação foi construída sem contato humano direto, e daí surge um paradoxo: formam-se sujeitos em ciências humanas sem que haja contato humano.

O matemático, o físico e o químico independem de contato humano para construir seu pensamento, mas o operador do Direito depende da convivência para implementar seus pensamentos e formular soluções para os problemas que afligem o corpo social. A superação dos entraves do ensino jurídico depende de novas e enérgicas medidas para a edificação de sua excelência.

Essas mudanças devem ser curriculares, de adequação ao mundo real (atrelar a teoria à prática), de melhor preparo dos professores e também valorização da sua profissão. Além disso, há que se pensar em estabelecer limites para controlar as concessões de cursos, ampliando-se e aprimorando-se os métodos de controle estatal. Entretanto, as mudanças não serão eficazes, caso não sejam acompanhadas de medidas que visem ao aprimoramento de métodos de ensino, à melhoria da relação entre aluno e professor, à redução da quantidade de alunos por turma, especialmente no ensino superior privado que, pretendendo manter estáveis suas taxas de lucros e sendo pressionados pelo mercado, reduzem preços, porém aumentam a quantidade de alunos por turma.

A Constituição da República e a LDB fixam a indissociabilidade do ensino, pesquisa extensão, no ensino universitário. Sabe-se, no entanto, que a maioria dos cursos de Direito não possui tradição de pesquisa e a extensão parece resumir-se ao estágio nos escritórios sociais que as faculdades mantêm. O ensino, por sua vez, parece resumir-se às aulas expositivas em que o professor imagina ser o centro das atenções. Os dias letivos transcorrem e os anos também, quando se findam os 5 anos, a realidade formativa vem à tona ao se tomar consciência das exigências dos exames da OAB. Os exames são acusados de ser capciosos, difíceis, feitos para confundir. Os resultados dos exames, porém, provam que existem instituições de ensino superior que obtêm altas taxas de aprovação,

demonstrando aparente isenção de qualquer vício de elaboração e ou da acusação de serem exagerados quanto aos conhecimentos exigidos.

Os cursos de Direito não conseguem oferecer uma formação sólida aos seus egressos, daí os embates travados entre a Ordem dos Advogados do Brasil e o Ministério da Educação. A Ordem preocupando-se com a melhoria qualitativa dos cursos no Brasil tenta restringir a proliferação dos cursos, acreditando que esta é uma das medidas, entre tantas outras necessárias. Com as exigências do Exame da Ordem se põem em xeque as metodologias de ensino, a dissociação entre teoria e prática, a negligência com a pesquisa e com a extensão nos cursos de Direito. Mais do que isso, põe-se em discussão o processo de formação de professores que, em geral, nos cursos jurídicos, são bacharéis que, embora possam dispor de conhecimentos específicos no campo do Direito, não têm qualquer formação para o exercício da docência.

Considerando que vivemos uma realidade cada vez mais tecnificada, complexa e diversa, parece importante repensar as formas de ensino em face de alunos que, socializados nessa realidade, podem apresentar outras linguagens e outras formas de cognição, desconhecidas pelas metodologias tradicionais. Sendo assim, a formação de professores está diretamente ligada à necessidade da apropriação dos saberes propriamente jurídicos, sem descartar os demais conhecimentos advindos da Sociologia, da Antropologia, da Filosofia através dos quais se alcança a base necessária que garante maior aderência à relação entre teoria e prática, estabelecendo as bases da reflexão.

Ao longo deste estudo foi possível verificar que não existe uma solução para todos os problemas que são históricos, mas se somarmos todas as variáveis que possuímos com o melhor de cada uma delas, haverá um evidente progresso no ensino jurídico brasileiro.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, R. A. R. **A crise da advocacia no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1999.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ARAÚJO, E. M. V. de. Por uma ação educadora saudável. **Jus Navigandi**, Teresina, v. 9, n. 792, set. 2005. Disponível em <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=7227>>. Acesso em: 12 jun. 2007.

AZEVEDO, P. F. de. Do ensino Jurídico: conhecimento e produção criativa do direito. **Direito e Democracia – Revista de Ciências Jurídicas Ulbra**. Canoas, v. 2, n. 01, p. 64, 1º sem. 2001.

BITTAR, E. C. B. **Direito e Ensino Jurídico: legislação educacional**. São Paulo: Atlas, 2001.

CASTRO, C. de M. As credences do vestibular. **Revista Veja**. São Paulo. n. 1981, p. 20, Nov. 2006.

\_\_\_\_\_. Precisamos de uma crise. **Revista Veja**. São Paulo. v. 1953, n. 15, p. 23, abr. 2006.

CORTIANO JR., E. **O discurso jurídico da propriedade e suas rupturas: uma análise do Ensino do Direito de propriedade**. 1.ed. Rio de Janeiro: Editora Renovar, 2002.

CUNHA, L. A. **Ensino Superior e Universidade no Brasil: 500 anos de Educação no Brasil**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 151-204

CUNHA, R. M. C. da; WARAT, L. A. **Ensino e Saber Jurídico**. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, 1977.

CURY, C. R. J. **A Educação como desafio na ordem jurídica**. 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte, 2003. p. 567-584

FARIA, J. E. **A reforma do Ensino Jurídico**. Porto Alegre: Sergio Antônio Fabris Editor, 1987.

\_\_\_\_\_. Globalização é um problema, não um destino. **Getúlio**, São Paulo, n. 2, p. 16-23, mar. 2007.

\_\_\_\_\_. **Sociologia Jurídica: crise no Direito e Práxis Política**. Rio de Janeiro: Forense, 1984.

FERNANDES, F. **Universidade Brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

FERRAZ JR. **Introdução ao Estudo do Direito.** 4.ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa.** 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, V. H. do A. Ensino Jurídico: as dimensões entre as perspectivas e possibilidades de um modelo em transição e a trajetória para a (re)construção de um novo cenário. **Jus Navigandi**, Teresina, v. 9, n. 685, mai. 2005. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=6752>>. Acesso em: 18 mai. 2007.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GALLI, M. Novas soluções para o velho problema do ENSINO. **Visão Jurídica**, São Paulo, n. 01, p. 38-39, mai. 2006.

GIL, A. C. **Metodologia do Ensino Superior.** 3.ed. São Paulo: Atlas, 1997.

GRILLO, M. C. **A reflexão sobre a docência e a produção do conhecimento.** Porto Alegre: PUC/RS, 1998. (mimeo).

\_\_\_\_\_; HERNANDEZ, I. R. C. **A formação continuada de professores numa prática de seminários reflexivos.** 1997. (mimeo).

GUIMARÃES, I. S. **Metodologia do Ensino Jurídico: Aproximações ao Método e à Formação do Conhecimento Jurídico.** 1.ed. Curitiba: Juruá Editora, 2006.

KELSEN, H. **Teoria Pura do Direito.** 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LUTA pela qualidade tem de ser de todos. **O Popular**, Goiânia, 2 ago. 2007. Caderno Opinião, p. 9.

MACHADO, A. A. **Ensino Jurídico e mudança social.** Franca: Unesp, 2005.

MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. **Introdução ao estudo do Direito: conceito, objeto e método.** Rio de Janeiro: Editora Forense, 1982.

MARTINS, W. **História da Inteligência Brasileira.** São Paulo: Cultrix/Edusp, 1977.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia.** São Paulo: Ática, 1983. (coleção Grandes Cientistas Sociais, 39)

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

RIBEIRO, G. W. Uma abertura para a universidade aberta: ensino jurídico e estágio na periferia. **Revista da Faculdade de Direito da UFMG**, Belo Horizonte, v. 35, n. 35, p. 352-355, 1995.

RODRIGUES, H. W. **Ensino Jurídico e Alternativo**. São Paulo: Editora Acadêmica, 1993.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SANTOS, A. L. L. dos. **Ensino Jurídico**. Uma abordagem político-educacional. São Paulo: Edicamp, 2002.

SAVIANI, D. **A questão da Reforma Universitária: Educação & Linguagem. Políticas de Ensino Superior**. São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do campo: UMESP, 2004.

SCHAFRANSKI, M. D. **Pedagogia no Ensino Superior**. Curitiba: Juruá, 2003.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCWARCZ, L. M. **O Espetáculo das Raças: cientistas instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

UNGER, R. M. **Uma Nova Faculdade de Direito no Brasil**. Julho de 2001. Disponível em: <http://www.law.harvard.edu/faculty/unger/portuguese/docs/projetos6.doc>. Acesso em: 12 jun. 2007.

VENÂNCIO FILHO, A. **Das arcadas ao bacharelismo**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

VIANNA, I. O. de A. Direito e Pedagogia: uma parceria possível em busca de novos indicadores de qualidade. **Revista da Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo**, São Bernardo do Campo, n. 6, p. 101-117, 2001.

VITAGLIANO, J. A. A crise do ensino jurídico no Brasil e o Direito Alternativo. **Jus Navigandi**. Teresina, ano 5, n. 48, dez. 2000. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=44>>. Acesso em 18 mai. 2007.

ZABALZA, M. **Diários de Aula**. Porto: Porto Editora, 1994.

ZEICHNER, K. M. Caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90.  
In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

# **ANEXOS**



**ANEXO A**

**Distribuição dos cursos de Direito no Brasil (2007)**



**ANEXO B**

**Relatório final: OAB – Recomenda – Gestão 2004/2007 – Por ensino jurídico de qualidade.**

# **OAB RECOMENDA**

**Gestão  
2004/2007**

**Por um Ensino Jurídico de Qualidade**

Terceira edição

**DIRETORIA**

Roberto Antonio Busato	: Presidente
Aristoteles Dutra de Araújo Atheniense	: Vice-Presidente
Raimundo Cezar Britto Aragão	: Secretário-Geral
Ercílio Bezerra de Castro Filho	: Secretário-Geral Adjunto
Vladimir Rossi Lourenço	: Diretor Tesoureiro

**CONSELHEIROS FEDERAIS**

**AC:** Marcelo Lavocat Galvão, Roberto Ferreira Rosas, Sergio Ferraz; **AL:** João Tenório Cavalcante, Marcelo Henrique Brabo Magalhães, Marilma Torres Gouveia de Oliveira; **AP:** Adamor de Sousa Oliveira, Guaracy da Silva Freitas, Sebastião Cristovam Fortes Magalhães; **AM:** Alberto Simonetti Cabral Neto, João Thomas Luchsinger, José Paiva de Souza Filho; **BA:** Antônio Luiz Calmon Navarro Teixeira da Silva, Jeferson Malta de Andrade, Newton Cleyde Alves Peixoto; **CE:** Antônio César Alves Ferreira, José de Albuquerque Rocha, Paulo Napoleão Gonçalves Quezado; **DF:** Amauri Serralvo, José Eduardo Rangel de Alckmin, Marcelo Henriques Ribeiro de Oliveira; **ES:** Antonio José Ferreira Abikair, Ímero Devens, Luiz Cláudio Silva Allemand; **GO:** Ana Maria Morais, Felicíssimo José de Sena, Thales José Jayme; **MA:** José Brito de Souza, Raimundo Ferreira Marques, Ulisses César Martins de Sousa; **MT:** Ana Lúcia Steffanello, Elarmin Miranda, Oclécio de Assis Garrucho; **MS:** Afeife Mohamad Hajj, Elenice Pereira Carille, Vladimir Rossi Lourenço; **MG:** Aristoteles Dutra de Araújo Atheniense, Gustavo de Azevedo Branco, Paulo Roberto de Gouvêa Medina; **PA:** Frederico Coelho de Souza, Maria Avelina Imbiriba Hesketh, Sérgio Alberto Frazão do Couto; **PB:** Delosmar Domingos de Mendonça Junior, José Edísio Simões Souto, Marcos Augusto Lyra Ferreira Caju **PR:** Edgard Luiz Cavalcanti de Albuquerque, José Hipólito Xavier da Silva, Lauro Fernando Zanetti; **PE:** Ademar Rigueira Neto, Aluísio José de Vasconcelos Xavier, Cláudio Soares de Oliveira Ferreira; **PI:** Fides Angélica de Castro Veloso Mendes Ommati, Marcelino Leal Barroso de Carvalho, Nelson Nery Costa; **RJ:** Alfredo José Bumachar Filho, Márcio Eduardo Tenório da Costa Fernandes, Ronald Cardoso Alexandrino; **RN:** Francisco Soares de Queiroz, Heriberto Escolástico Bezerra, Luiz Gomes; **RS:** Cezar Roberto Bitencourt, Reginald Delmar Hintz Felker, Roberto Sbravati **RO:** Celso Ceccato, Pedro Origa Neto, Romilton Marinho Vieira; **RR:** Dircinha Carreira Duarte, Ednaldo Gomes Vidal, Francisco das Chagas Batista; **SC:** Gisela Gondin Ramos, Jefferson Luis Kravchychyn, Marcus Antonio Luiz da Silva; **SP:** Alberto Zacharias Toron, Mauro Lúcio Alonso Carneiro, Orlando Maluf Haddad; **SE:** Edson Ulisses de Melo, Manuel Meneses Cruz, Raimundo Cezar Britto Aragão; **TO:** Dearley Kühn, Ercílio Bezerra de Castro Filho, Manoel Bonfim Furtado Correia.

**COMISSÃO DE ENSINO JURÍDICO – 2004/2007**

Presidente: Paulo Roberto de Gouvêa Medina; Vice-Presidente: José Geraldo de Sousa Júnior; Secretário: Ademar Pereira; Membros Efetivos: Marília Muricy Machado Pinto, Paulo Roberto Moglia Thompson Flores; Membros Consultores: João Maurício Leitão Adeodato, Milton Paulo de Carvalho, Paulo Roney Ávila Fagúndez, Robertônio Santos Pessoa.

**APOIO TÉCNICO**

Gerente de Órgãos Colegiados: Paulo Torres Guimarães; Chefe do *Pool* das Comissões: Evandro Vitoriano Elias; Assistente Técnico do *Pool* das Comissões: Tarcizo Roberto do Nascimento; Assistente Técnico: Walter José de Souza Neto; Coordenador do Projeto no CESPE: Joaquim José Soares Neto; Bacharel em Estatística pela UnB: Vera Lúcia Filgueira dos Santos; Estudantes de Estatística na UnB: Camila Fracaro Camargo e Celine Machado Vieira.

Ordem dos Advogados do Brasil

**CONSELHO FEDERAL**

# **OAB RECOMENDA**

**Gestão  
2004/2007**

**Por um Ensino Jurídico de Qualidade**

Terceira edição

Brasília, DF  
2007

©2007 Ordem dos Advogados do Brasil  
Conselho Federal

Distribuição:  
Biblioteca da OAB,CF

Setor de Autarquias Sul - Q. 5 - Lote 2 - Bl. N - Sobreloja  
Brasília - DF  
CEP 70070-438  
Fones: (061) 3316-9663 e 3316-9605  
Fax: (061) 3316-9632

e-mail: [biblioteca@oab.org.br](mailto:biblioteca@oab.org.br)

Tiragem: 3.000 exemplares

Organizadora: Aline Machado Costa Timm

Capa: Rodrigo Pereira. Adaptação: Susele Bezerra Miranda

### FICHA CATALOGRÁFICA

O65 OAB recomenda 2007 : por um ensino de qualidade / Organização  
Aline Machado Costa Timm. -- 3.ed. -- Brasília, DF : OAB,  
Conselho Federal, 2007.  
30 p.

ISBN : 978-85-87260-88-8

1. Ensino jurídico – Brasil. 2. Cursos jurídicos - Brasil.  
3. Direito - Brasil. I. Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).  
Conselho Federal. Comissão de Ensino Jurídico.

CDD: 341.41507  
CDU 34:378(81)

OAB-CF/GRE/BIBLIOTECA/ Luanda Maria Brandão Santos - CRB/01-1946

## SUMÁRIO

Apresentação	
Roberto Antonio Busato.....	06
OAB RECOMENDA - Terceira Edição	
Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da OAB.....	08
Relatório Final – Lista dos Cursos recomendados	
CESPE / UnB.....	16
Bibliografia.....	29



## APRESENTAÇÃO

O ensino jurídico precário atinge toda a Justiça, na medida em que compromete a formação de todos os que participam de sua administração – e, em última análise, atinge o próprio conceito de cidadania e de democracia.

Por competência legal, a Ordem dos Advogados do Brasil é chamada a se manifestar nos processos de abertura de novos cursos jurídicos, mas cabe ao MEC, a última palavra, independentemente do que opinemos.

Em regra, há imensa desproporção entre o que recomendamos e o que o governo aprova. Somos bem mais restritivos. E a razão é simples: temos compromisso estatutário com a qualidade da prestação jurisdicional no país. E sabemos que há relação direta entre as duas coisas: qualidade do ensino jurídico e qualidade da justiça.

E não é só. As transformações geopolíticas em curso em nosso planeta, decorrentes do processo de globalização econômica e de avanço nas telecomunicações, geram novos e complexos desafios, no horizonte de nossa profissão.

Há em torno de nós um mundo novo, a exigir reciclagem profissional constante, absorção de novos conhecimentos e de novas tecnologias. Quem não se renova, não tem vez. E o Brasil não tem sido tão zeloso quanto a isso, sobretudo no campo do Direito.

Daí nossa vigilância e empenho em colocar à disposição do público este “OAB Recomenda”. Ele não estabelece um *ranking*. Apenas, como diz o título, orienta o consumidor. Relaciona instituições de ensino bem avaliadas pelo próprio governo federal.

O processo de globalização, que interconectou mercados e acirrou a competitividade profissional, deu relevo ainda maior à precariedade dos cursos superiores brasileiros, em especial os de Direito. A abertura dos mercados, colocando nossos profissionais em concorrência direta com os formados em faculdades do Primeiro Mundo, aumenta a exigência de apuro e especialização.

O mínimo que se espera é que o Poder Público imponha maior rigor seletivo aos estabelecimentos de ensino superior. Mais que quantidade, deve exigir-se qualidade. Que adianta aumentar o número de faculdades sem garantia de qualidade

mínima? Que sentido tem despejar no mercado de trabalho batalhões de bacharéis despreparados para os desafios cada vez mais sofisticados da economia global?

O resultado é desastroso, quer para o mercado, quer para os recém-formados. No campo do Direito, por exemplo, a carência de especialização de nossos profissionais, além de deteriorar a qualidade (já de si sofrível) dos serviços da Justiça, favorece a invasão dos escritórios internacionais de advocacia. E isso é ruim para o país, cujas demandas no campo dos negócios multilaterais acabam conduzidas segundo a óptica dos interesses externos.

A elevação da qualidade do ensino, além de melhorar o atendimento ao público, eleva o padrão ético de nosso meio, uma das bandeiras mais obstinadas da OAB ao longo de sua história.

Para que um país – qualquer país - possa avançar e superar suas limitações, sobretudo no campo social, um fator se faz imperativo: melhoria e universalização do padrão de ensino.

É dentro desse contexto que nos empenhamos no aprimoramento da formação e educação do advogado em nosso país, na certeza de que esta é, acima de tudo, uma arma em defesa da Cidadania e da Justiça. Uma arma em prol do bem comum.

**ROBERTO BUSATO**

*Presidente do Conselho Federal da OAB*

### OAB RECOMENDA – Terceira edição

O Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, em sessão plenária realizada a 07 de dezembro de 1999, estabeleceu como meta que, periodicamente, seria atribuído um *selo de qualidade* aos cursos de direito que se destacassem, em cada unidade da federação pelo nível do ensino oferecido. Na linha dessa deliberação, cumpriria à Comissão de Ensino Jurídico indicar, segundo os critérios que lhe parecessem adequados, os cursos que merecessem receber o certificado correspondente. Tratava-se de missão consecutória da que compete a esse órgão exercer, por força de lei, ao emitir pareceres nos pedidos de autorização e reconhecimento de cursos jurídicos (Lei nº 8.906/1994, art. 54, XV; Decreto nº 3.860/2001, art. 28, *caput*). A outorga do *selo de qualidade* representaria, assim, para o Conselho Federal, mais uma forma de *colaborar com o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos*, consoante o mandamento inserto no citado dispositivo do Estatuto da Advocacia e da Ordem dos Advogados do Brasil.

Surgia, então, com a aprovação unânime do Conselho Federal, o programa OAB RECOMENDA, cujo escopo seria o de atuar como um indutor de qualidade do ensino do direito, na medida em que fosse capaz de despertar nas instituições que o ministram interesse em obter o *selo* que dele resulta. Algumas coordenadas seriam, a seguir, traçadas, mediante consenso ou como fruto da experiência inicial. Assim: *a)* o programa haveria de ter o sentido de uma premiação, jamais o de um julgamento; *b)* por conseguinte, não lhe cumpriria estabelecer um *ranking* de cursos, nem muito menos vetar ou desaconselhar cursos; *c)* a premiação que se teria em vista serviria como elemento de referência dos cursos de direito, para orientação da sociedade, nos limites das respectivas unidades da federação, sem estabelecer, portanto, uma classificação geral, de âmbito nacional; *d)* para esse fim, não se trabalharia com o conceito de excelência, senão com o de regularidade de desempenho; *e)* ter-se-ia em vista aferir o conceito dos cursos já reconhecidos e em funcionamento desde alguns anos, de modo que a avaliação a ser feita pudesse ter em conta uma trajetória que, pela sua regularidade, justificasse a conceituação atribuída.

A primeira edição do programa OAB RECOMENDA foi divulgada em janeiro de 2001, ao termo da gestão do Presidente REGINALDO OSCAR DE

CASTRO, nela recomendando-se 52 cursos; a segunda veio a ser conhecida em janeiro de 2003, quando findava o mandato do Presidente RUBENS APPROBATO MACHADO, constando 60 cursos no rol dos recomendados; a terceira surge agora, no último mês da administração do Presidente ROBERTO ANTONIO BUSATO, sendo 87 os cursos credenciados a receber o *selo de qualidade*.

Na terceira edição do programa, que ora se apresenta, adotaram-se, basicamente, os mesmos critérios que nortearam a avaliação dos cursos, nas versões anteriores, isto é, os resultados obtidos pelos cursos, mercê do desempenho de seus alunos ou egressos no Exame Nacional de Cursos (o *provão*) e no Exame de Ordem.

A circunstância de o OAB RECOMENDA levar em conta o desempenho dos cursos de direito ao longo do tempo, de modo a somente contemplar aqueles que já hajam firmado um conceito no meio jurídico, explica o fato de, ainda agora, utilizarem-se os dados do *provão*, a despeito de já haver sido substituída por outra essa forma de avaliação oficial. O Exame Nacional de Cursos sempre pareceu à Comissão de Ensino Jurídico sistema idôneo e eficiente de aferição dos cursos, tendo recebido, mesmo, desde a sua instituição, pleno apoio do Conselho Federal da Ordem, em manifestação de seu plenário. Não cabe, aqui, discutir o acerto de sua substituição pelo ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. A expectativa que se tem é a de que este possa, no futuro, oferecer, tanto quanto o antigo Exame Nacional de Cursos, dados que nos sejam úteis para efeito da avaliação que o OAB RECOMENDA propõe-se realizar. Mas, no momento, não nos seria possível contar ainda com esses dados, já que os estudantes de direito somente em 2006 foram, pela primeira vez, submetidos às provas do ENADE e os seus resultados somente serão conhecidos após a conclusão deste trabalho.

Quanto ao Exame de Ordem, em se tratando de forma de seleção dos bacharéis em direito que aspiram a inscrever-se no quadro de advogados da OAB, há de ser sempre elemento indispensável para a aferição do ensino jurídico ministrado no país, conforme, aliás, ficou assentado na primeira deliberação do Conselho Federal sobre o assunto. Não é que o Exame deva, de alguma forma, condicionar o desenvolvimento dos cursos, como se fosse razoável admitir que as instituições de ensino elegessem o preparo para o Exame de Ordem como um dos objetivos de seu projeto pedagógico. Ao

revés, tendo o Exame de Ordem por finalidade apenas aferir a habilitação essencial do bacharel para o exercício da advocacia, um curso que se dirigisse a esse objetivo estaria fugindo à sua vocação natural. Com efeito, semelhante vinculação entre o curso de direito e o Exame de Ordem a que seus graduados devam submeter-se não seria desejável, sabido que a formação do bacharel em direito exige, acima de tudo, elevado preparo intelectual, que envolve não só o conhecimento da ciência jurídica, senão também o de matérias propedêuticas que lhe dão o indispensável cabedal de cultura. Mas, por outro lado, um curso que não chegue a fornecer aos que o freqüentam condições básicas para o exercício imediato da advocacia – campo de atividade que é o estuário natural dos graduados em direito, ao menos como ponto de partida para o desempenho de outras atribuições jurídicas –, não estará cumprindo suas finalidades mínimas. Daí a irrecusável importância dos resultados do Exame de Ordem como elemento de avaliação do nível do ensino oferecido pelas instituições de educação superior que atuam nessa área.

O Exame Nacional de Cursos e o Exame de Ordem sempre apresentaram, como se sabe, diferenças substanciais no que diz respeito ao âmbito da avaliação a que procediam. O primeiro, conforme a própria denominação indica, era aplicado uniformemente em todo o território nacional. O segundo continua a ser da responsabilidade de cada Seccional da OAB, comportando, pois, a aplicação de provas distintas nas várias unidades da federação. Os conteúdos dos dois exames também revelavam distinções. O Exame Nacional de Cursos abrangia *os conteúdos mínimos estabelecidos para o curso* (Lei nº 9.131/1995, art. 3º, § 1º), devendo compreender, pois, tanto as matérias de caráter profissionalizante quanto aquelas de formação propedêutica. O Exame de Ordem, composto de duas provas, uma de caráter objetivo e outra de natureza prático-profissional, procura aferir, na primeira, *os conteúdos que integram o Eixo de Formação Profissional do curso de graduação em Direito*, bem como o conhecimento do Estatuto da Advocacia e da OAB, do Regulamento Geral da entidade e do Código de Ética e Disciplina, dedicando-se a segunda a matérias específicas por uma das quais pode o candidato optar, dentre os seguintes ramos do Direito: Constitucional, Civil, Penal, Empresarial, Trabalho, Tributário e Administrativo. É certo que na Prova Prático-Profissional *os examinadores avaliarão o raciocínio jurídico, a fundamentação e sua consistência, a capacidade de interpretação e exposição, a correção gramatical e a técnica profissional demonstrada* – o que

pressupõe, da parte do candidato, razoável formação propedêutica, adquirida no curso de graduação (v. Provimento nº 109/2005, do Conselho Federal, art. 5º, bem como a regulamentação anterior, constante do Provimento nº 81/96, que não sofreu alteração substancial nos pontos destacados).

Na verdade o Exame Nacional de Cursos e o Exame de Ordem completavam-se, como instrumentos de avaliação. Bem o demonstra o relatório anexo, elaborado pelo órgão técnico que se encarregou do levantamento e do cruzamento de dados dos dois exames, como se vê de sua Seção 3, onde se explica a metodologia adotada. É sumamente ilustrativo o gráfico constante da Figura 1, pelo qual se verifica que os resultados do *provão* e do Exame de Ordem situam-se em faixas bastante próximas, atendendo aos índices de correlação que, segundo a ciência estatística, permitem afirmar a existência de satisfatória congruência entre eles.

Por isso, assevera o citado relatório, no referido tópico: *“Para o fim proposto de identificar as IES aptas a receberem o selo de qualidade, as informações do ENC e do EO, somadas à cultura da Comissão de Ensino Jurídico, são consideradas instrumentos suficientes”*.

Como se vê do mesmo relatório (especialmente da Seção 3 e de seus sub-ítem 3.1. e 3.2), a utilização dos resultados do Exame Nacional de Cursos e do Exame de Ordem teve em vista a conveniência de avaliar os cursos em função de uma série histórica de desempenho, na linha dos objetivos traçados para o OAB RECOMENDA. Este, como ressaltado, não se contenta com uma visão conjuntural do trabalho desenvolvido pelas instituições de ensino, como se fosse bastante fotografá-las em dado momento para ter-se idéia do nível de ensino que ofereçam. A preocupação do programa é e tem sido sempre com a regularidade do desempenho do curso ao longo do tempo, de modo que se possa aferir-lhe o conceito pela seqüência dos resultados que vem apresentando. Isso explica por que, ao lado dos cursos recomendados, devem-se ter em vista aqueles que, pela qualidade do ensino que hoje oferecem, estão, certamente, a credenciar-se a uma recomendação futura. Aliás, o fato de observar-se, a cada edição do OAB RECOMENDA, aumento significativo dos cursos aptos a receber o *selo de qualidade*, confirma essa ilação. Foi, particularmente, grato verificar o fato de haver

sido de 45% (quarenta e cinco por cento) o acréscimo de novos cursos recomendados nesta terceira edição do programa.

A interferência da Comissão de Ensino Jurídico nas conclusões do trabalho que ora se apresenta foi, na verdade, mínima. O sub-item 3.3 do relatório anexo dá a medida em que tal ocorreu. Significa isso dizer que, mais uma vez, a Comissão absteve-se de adotar critérios subjetivos na avaliação dos cursos. Recorde-se que, ao discutirem-se os critérios que haveriam de nortear a primeira edição do OAB RECOMENDA, pensou-se em instituir um conselho de especialistas – então denominado “Grande Júri” --, ao qual se atribuiria a missão de indicar os cursos a ser contemplados com o *selo de qualidade*. Seria lícito, sem dúvida, proceder dessa forma e, por certo, o concurso de professores com ampla visão do ensino jurídico no país, que pudessem trabalhar com base em questionários previamente distribuídos entre as instituições de ensino jurídico, além de realizar visitas *in loco*, seria valioso para o fim pretendido. Mas, tinha-se em vista, então, a busca da excelência e veio-se a optar, depois, por objetivo mais simples e realista, qual seja o da regularidade do desempenho.

Para a presente edição do programa OAB RECOMENDA, chegou-se a solicitar subsídios às Seccionais da Ordem, de modo que esses fossem levados em conta numa primeira fase do trabalho, que seria a fase de habilitação dos cursos. Dificuldades de natureza operacional, todavia, impediram a concretização desse intento, razão por que as informações que nos foram remetidas com tal objetivo ficaram reservadas a um banco de dados sobre os cursos jurídicos do país, que, a partir da importante contribuição recebida, poderá ser organizado.

Em relação às edições anteriores do programa, o universo dos cursos avaliados para efeito de atribuição do *selo de qualidade* cresceu, consideravelmente. Como se vê do relatório anexo, esse universo compreendeu 322 cursos. O pré-requisito estabelecido para a inclusão nesse rol foi o de que se tratasse de cursos reconhecidos, cujos egressos já houvessem prestado provas do Exame de Ordem e houvessem sido submetidos, como estudantes, a pelo menos um Exame Nacional de Cursos. Comparada à versão anterior, de janeiro de 2003, que trabalhou com 215 cursos, a atual, revela um acréscimo de cursos avaliados da ordem de 49,77 % (quarenta e nove, setenta e sete por cento). Se considerarmos o número de cursos de direito autorizados, até a

conclusão deste trabalho, que é de 1.017 cursos, o universo dos cursos que o OAB RECOMENDA considerou, na sua análise, é, ainda, reduzido, correspondendo, apenas, a 31,66 % (trinta e um, sessenta e seis por cento) deles. Mas, os critérios adotados para esta análise e a preocupação de só recomendar cursos com um conceito firmado no cenário do ensino jurídico não permitiriam ir além.

## II

Em trabalho da natureza do OAB RECOMENDA, era mister contar com a assessoria e a colaboração de órgão técnico especializado, que fosse capaz de examinar a idoneidade dos critérios de aferição imaginados, proceder ao levantamento dos dados necessários e estabelecer o indispensável cruzamento entre eles, além de discutir com a Comissão de Ensino Jurídico os elementos que fossem sendo apurados, segundo a orientação traçada por esse órgão. Para tanto, o Conselho Federal promoveu consulta junto a instituições do ramo, a qual culminou na escolha e contratação do Centro de Seleção e de Promoção de Eventos – CESPE, da Universidade de Brasília – UnB.

O CESPE, constituído em 1993, vem dedicando-se, com maior intensidade, desde o ano de 2000, à área de avaliação de sistemas educacionais, por intermédio de sua Coordenadoria de Pesquisa em Avaliação. Conta essa Coordenadoria, atualmente, com um laboratório de medidas educacionais e com um grupo de especialistas (psicometristas, estatísticos, pedagogos, matemáticos e lingüistas), o que lhe permite atuar, como tem feito em várias oportunidades, na análise de desempenho de alunos em processos de avaliação de sistemas educacionais.

Para atender ao trabalho do OAB RECOMENDA, foi montada pelo CESPE uma equipe especial, coordenada pelo Prof. JOAQUIM JOSÉ SOARES NETO, Professor Titular da Universidade de Brasília, com Mestrado na mesma instituição, que é também Ph.D pela Universidade de Aarhus, da Dinamarca e pós-doutorado pelo Institute of Technology, Caltech, Califórnia, Estados Unidos da América. A equipe foi integrada ainda por VERA LÚCIA FILGUEIRA DOS SANTOS, Bacharel em Estatística pela Universidade de Brasília, e por duas estagiárias da mesma Universidade,



alunas do Curso de Estatística, CAMILA FRACARO CAMARGO e CELINE MACHADO VIEIRA.

### III

Da parte da Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal participaram do trabalho os Membros-Efetivos e Consultores que subscrevem esta exposição.

No curso do ano de 2006, a Comissão dedicou espaço em cada uma de suas reuniões mensais ao exame do assunto, contando sempre com a presença do Coordenador da equipe do CESPE e de sua principal assessora. Desde a fixação dos critérios que iriam nortear esta nova edição do OAB RECOMENDA até a aprovação final dos cursos a ser recomendados, os membros da Comissão puderam discutir amplamente com os representantes do CESPE todos os pontos do trabalho. Contou a Comissão de Ensino Jurídico nessa tarefa com o apoio administrativo de seus zelosos funcionários, WALTER JOSÉ DE SOUZA NETO, Assistente Técnico, TARCIZO ROBERTO DO NASCIMENTO, Assistente Técnico Administrativo do *Pool* das Comissões e EVANDRO VITORIANO ELIAS, Chefe do *Pool* das Comissões.

A Profa. MARÍLIA MURICY MACHADO PINTO, Membro-Efetivo, participou dos trabalhos até a penúltima reunião, desligando-se, logo depois, da Comissão por haver sido nomeada Secretária de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos do Estado da Bahia, assumindo o cargo a 1º de janeiro de 2007.

O Prof. MILTON PAULO DE CARVALHO e o Prof. JOÃO MAURÍCIO LEITÃO ADEODATO, Membros-Consultores, não chegaram a participar dos trabalhos de elaboração do OAB RECOMENDA, o primeiro em virtude de compromissos que o prendiam em São Paulo e o segundo por só haver sido designado para a função quando as atividades do programa estavam sendo concluídas.

## IV

Ao conferir o *selo de qualidade* a mais um elenco de cursos jurídicos, o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil dá seqüência ao trabalho iniciado em 2001 e que já conquistou plena receptividade entre as instituições de ensino do país. É com expectativa e interesse que estas, quase sempre, aguardam a divulgação dos resultados do OAB RECOMENDA, os quais, segundo um consenso geral, passaram a representar importante índice de referência com relação aos cursos de qualidade. Sabem as instituições de ensino jurídico que o certificado expedido em função desse programa sempre as engrandece aos olhos da sociedade. Por isso, em geral, aspiram a recebê-lo e, quando o recebem, preocupam-se em divulgá-lo.

O lastro que torna assim relevante o *selo de qualidade* outorgado pela OAB deriva da confiança que os meios jurídicos nacionais e a própria população brasileira depositam em nossa instituição. A credibilidade da OAB imprime, sem dúvida, a esse título significativo valor. Há hoje, por outro lado, ampla aceitação para o papel que a Ordem desempenha no campo do ensino do direito. Como instituição pública a que o Estado atribui a missão de selecionar os bacharéis em direito aptos ao exercício da advocacia e a que compete, igualmente, *pugnar pelo aperfeiçoamento da cultura e das instituições jurídicas* (Lei nº 8.906/2004, art. 44), a Ordem não poderia ser indiferente à formação dos que pretendam assumir responsabilidades profissionais no âmbito destas. Por isso, tem, efetivamente, lutado, nos últimos anos, *por um ensino jurídico de qualidade*. Estamos persuadidos de que, com o OAB RECOMENDA, cuja terceira edição ora se divulga, a Ordem dos Advogados do Brasil dá importante contribuição nesse sentido.

Brasília, 15 de janeiro de 2007.

**PAULO ROBERTO DE GOUVÊA MEDINA**  
*Presidente da Comissão de Ensino Jurídico*

**JOSÉ GERALDO DE SOUSA JÚNIOR**  
*Vice-Presidente*

**ADEMAR PEREIRA**  
*Secretário*

**PAULO ROBERTO MOGLIA THOMPSON FLORES**  
*Membro-Efetivo*

**PAULO RONEI ÁVILA FAGÚNDEZ**  
*Membro-Consultor*

**ROBERTÔNIO SANTOS PESSOA**  
*Membro-Consultor*

Relatório Final

OAB RECOMENDA

2007

Terceira edição

## **1 - OAB RECOMENDA 2007 – TERCEIRA EDIÇÃO**

O Centro de Seleção e de Promoção de Eventos (CESPE/UnB), instituição pertencente à Universidade de Brasília, vem fornecer subsídios à Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (CEJU/CFOAB) para a indicação dos cursos aptos a receber o Selo de Qualidade **OAB RECOMENDA**.

Em sua terceira edição, o projeto **OAB RECOMENDA** é um programa que tem em vista destacar os cursos jurídicos que vêm apresentando melhor índice de qualidade nos últimos anos. Foram incluídas no programa as Instituições de Educação Superior (IES) que foram bem avaliadas no Exame Nacional de Cursos (ENC – Provão), nos Exames de Ordem (EOs) da Ordem dos Advogados do Brasil e nas análises feitas pela Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil.

## **2 - O UNIVERSO DE ESTUDO**

O universo de estudo inicial incluía 717 instituições pertencentes ao Censo da Educação Superior de 2004 (o último disponível até o início de 2006), que são as IES que oferecem cursos presenciais de graduação em Direito no país. Foram consideradas para as análises 322 instituições, que, reconhecidas, participaram de EO e de pelo menos um ENC. Destas, 87 foram recomendadas. Na 2ª edição do **OAB RECOMENDA**, dos 215 cursos avaliados, foram recomendados 60 e, na edição de 2001, dos 176 cursos avaliados, foram recomendados 52.

### **2.1 - O EXAME NACIONAL DE CURSOS**

O Exame Nacional de Cursos (ENC – Provão) foi um exame aplicado anualmente no período de 1996 a 2003 aos formandos de Ensino Superior, sob a responsabilidade da Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior (DEAES) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Composto por um teste de conhecimento, um questionário com questões demográficas e um questionário sócio-econômico dos estudantes, esse exame teve como

objetivo avaliar o processo de ensino-aprendizagem dos cursos de graduação da educação superior.

Da primeira edição do ENC ao exame do ano 2000, os resultados de cada prova foram apresentados por área de graduação, ordenados pelos conceitos A, B, C, D e E. Esses conceitos, por sua vez, foram construídos a partir da média aritmética simples das notas obtidas pelos graduandos de suas respectivas IES, que variavam numa escala de 0 a 100, nas quais foram agrupadas em cinco faixas, delimitadas pelos percentis 12, 30, 70 e 88. Desse modo, aos 12% das IES com desempenho médio mais fraco no exame atribuiu-se o conceito E; aos 18% seguintes o conceito D; aos 40% posteriores o conceito C; o conceito B foi atribuído aos 18% seguintes e o conceito A aos 12% restantes com melhores desempenhos.

A Tabela 1 apresenta a relação entre os conceitos do ENC e as faixas de percentis descritas.

**Tabela 1**  
**Relação entre conceitos dos ENC de 1996 a 2000 e as faixas de percentis**

<b>Conceito</b>	<b>Faixas de percentis</b>
<b>A</b>	Acima de 88%
<b>B</b>	De 70 até 88%
<b>C</b>	De 30 até 70%
<b>D</b>	De 12 até 30%
<b>E</b>	Até 12%

Fonte: INEP

De acordo com o Relatório Síntese do ENC 2003 / INEP, a partir de estudos sobre os resultados e da análise de sugestões a respeito, o critério de atribuição dos conceitos aos cursos avaliados foi redefinido e passou a levar em conta a distribuição geral dos desempenhos. Sendo assim, de 2001 até a última edição, em 2003, atribuíram-se os conceitos aos cursos de acordo com os níveis de desempenho dispostos na Tabela 2, a seguir.

Tabela 2

**Relação entre conceitos dos ENC de 2001 a 2003 e o desempenho do curso**

<b>Conceito</b>	<b>Desempenho do curso</b>
<b>A</b>	Acima de 1 desvio-padrão (inclusive) da média geral
<b>B</b>	Entre 0,5 (inclusive) e 1 desvio-padrão acima da média geral
<b>C</b>	No intervalo 0,5 desvio-padrão em torno da média geral
<b>D</b>	Entre 1 e 0,5 (inclusive) desvio-padrão abaixo da média geral
<b>E</b>	Abaixo de 1 desvio-padrão (inclusive) da média geral

Fonte: INEP

Ainda segundo o mesmo relatório, essa sistemática resultou em aprimoramento da forma de determinação dos grupos, que, não mais tendo faixas de extensão prefixadas, são formados a partir dos resultados de cada avaliação específica. Como consequência, a nova estratégia contribuiu para tornar mais exata a atribuição de conceitos aos cursos.

## **2.2 - O EXAME DE ORDEM**

Os Exames de Ordem, de competência dos Conselhos Seccionais da OAB, são realizados em cada unidade federativa três vezes ao ano e habilitam bacharéis formados em Direito por instituições reconhecidas pelo MEC para o exercício profissional da advocacia. Sendo assim, devido ao seu caráter regional, os resultados das diferentes UFs não podem ser comparados entre si.

Cada um dos exames é dividido em duas fases: uma prova objetiva e uma prova prático-profissional. A prova objetiva é resolvida sem consulta e contém de 50 a 100 questões, todas de múltipla escolha com quatro opções cada. O conteúdo corresponde ao que é indicado nas diretrizes curriculares para o curso de Direito instituídas pelo Conselho Nacional de Educação, acrescido do estudo concernente ao estatuto da OAB, ao Regulamento Geral e ao Código de Ética e Disciplina. A prova prático-profissional, realizada pelos egressos que atingiram a nota mínima de cinquenta por cento de acertos na prova objetiva, contém os itens do programa definidos pela

Comissão de Exame de Ordem do Conselho Nacional e é feita em duas partes: uma redação profissional contendo uma petição ou parecer e cinco questões discursivas práticas, ambas as partes na área escolhida pelo candidato. A aprovação ocorre quando o candidato atinge notas iguais ou superiores a 6, em um total de 10, nessa prova. Ao final de cada EO, o candidato é Aprovado ou Reprovado, sem que lhe seja atribuída uma nota ou conceito.

### **3 – METODOLOGIA**

As IES receberão o selo do **OAB RECOMENDA** com base nos resultados obtidos na série do Exame Nacional de Cursos (de 1997 a 2003), nos Exames de Ordem (de 2003 a 2005), e na avaliação da Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, que levará em conta informações quanto às condições de funcionamento e ensino. O provão de 1996 não foi considerado no estudo visto que o seu banco de dados, estando incompleto, não atendia às exigências do projeto, sendo impossível, pois, dele extrair as informações necessárias para a análise pretendida.

A fim de verificar se existe uma associação linear entre os EOs e o ENC, utilizou-se o gráfico de dispersão e o coeficiente de correlação linear de Pearson. A associação é medida entre o percentual médio de aprovação nos EOs de 2003 a 2005 e a nota média na série do ENC de 1997 a 2003.

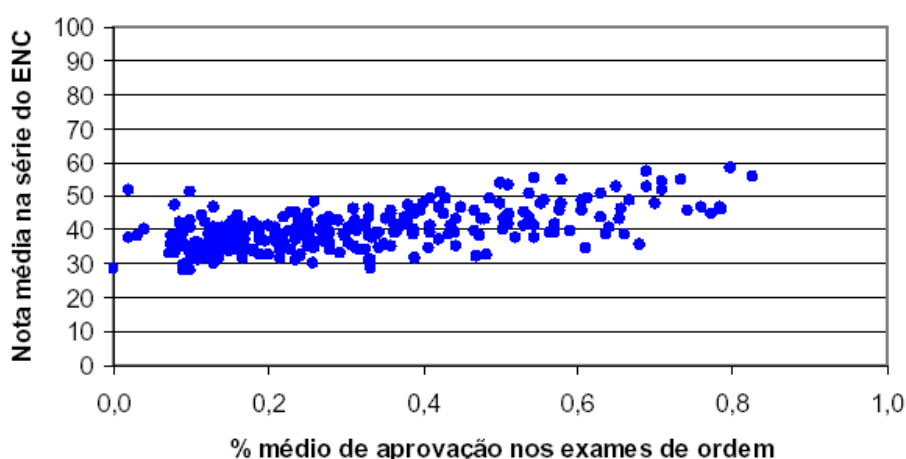
Em relação ao gráfico de dispersão, uma associação perfeita entre as variáveis ocorre quando os pontos formam uma reta. A Figura 1 apresenta o gráfico entre as variáveis em questão e revela que, à medida que o percentual médio de aprovação nos EOs aumenta, a nota média na série do ENC tende a aumentar e vice-versa, o que significa que não há correlação perfeita, mas uma tendência linear positiva nos dados. Em outras palavras, uma instituição que tem desempenho ruim na média da série do ENC, por exemplo, provavelmente terá um baixo percentual médio de aprovação nos EOs.

O coeficiente de correlação linear de Pearson — medida utilizada para quantificar a associação entre as variáveis — varia num intervalo de -1 a +1. Quando se

tem a correlação perfeita, isto é, correlação igual a -1 ou a +1, basta conhecer uma variável para que a outra esteja perfeitamente determinada. No caso, a correlação entre o percentual médio de aprovação nos EOs e a média na série do ENC está quantificada em 0,568. Esse valor revela a tendência mencionada acima e permite afirmar que, embora parte do desempenho de uma instituição possa ser explicada conjuntamente pelo ENC e pelo EO, existe uma parte desse desempenho que é explicada somente pelo Exame de Ordem ou somente pelo Exame Nacional de Cursos. Dessa forma, a utilização simultânea desses dois conjuntos de dados é conveniente para o estudo, pois as informações fornecidas por eles são complementares.

**Figura 1**

**Gráfico de dispersão para as variáveis: % médio de aprovação nos EOs e nota média na série do ENC**



Para o fim proposto de identificar as IES aptas a receberem o selo de qualidade, as informações do ENC e do EO, somadas à cultura da Comissão de Ensino Jurídico, são consideradas instrumentos suficientes.

### ***3.1 – PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS RESULTADOS DO ENC***

Os conceitos atribuídos às instituições não revelam o seu desempenho, uma vez que separam cursos com desempenhos muito semelhantes (como as instituições que aparecem acima e abaixo dos pontos de corte que diferenciam os



conceitos) e, ao mesmo tempo, igualam instituições com desempenhos muito distintos (instituições com o mesmo conceito, mas que se colocam em limites opostos). Assim, os conceitos mostram apenas o posicionamento relativo de um curso em relação aos demais, o que leva à perda de informação. Dessa forma, torna-se mais preciso e coerente trabalhar com a nota média de cada IES no ENC utilizando os conceitos como indicativos de desempenho, e não como uma medida única, uma vez que os recursos disponíveis para a análise de variáveis quantitativas, as notas, são mais completos do que para a análise de variáveis qualitativas, os conceitos (Bussab & Morettin, 2003). Isto porque é possível obter maior número de medidas descritivas para as notas do que para os conceitos.

As notas médias das instituições, que variam também na escala de 0 a 100 foram calculadas a partir da média aritmética das notas dos graduandos em cada ano considerado (1997 a 2003). As opções quanto aos dados do provão a serem utilizados nas análises foram as seguintes: trabalhar somente com os dados de 2003 — que não foram utilizados nas edições anteriores do **OAB RECOMENDA** — ou levar em conta as informações contidas na série que vai de 1997 a 2003. Optou-se por essa última alternativa, pois a informação contida na série revela de maneira mais adequada o desempenho da instituição no exame do que o ponto isolado do último ENC, principalmente pela ocorrência de boicotes ao exame em alguns anos em determinadas IES, os quais prejudicaram as respectivas instituições nos anos em que ocorreram.

Após a obtenção das notas das instituições em cada ano, a nota média de cada IES na série do ENC foi calculada, assim como a média dos provões em cada UF. Para a avaliação das IES quanto a essa variável, aquelas instituições em que a nota média na série foi no mínimo a nota média da unidade da federação foram separadas para que a análise dos dados dos exames de ordem fosse feita. Embora o ENC fosse realizado em âmbito nacional, a comparação feita em relação a cada unidade da federação preserva as suas particularidades. Em geral, as notas das instituições de uma mesma unidade federativa não se diferenciam muito, ao passo que as maiores diferenças ocorrem entre IES de UFs diferentes.

### 3.2 – PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS EXAMES DE ORDEM

No presente estudo, apenas o percentual de aprovação dos alunos em cada uma das IES estudadas — segundo o número de inscritos no EO da própria IES dos anos de 2003 a 2005 — foram usados para aferir o desempenho dos cursos. Novamente ressalta-se que, em virtude da natureza regional dos EOs, a classificação de cada curso no que diz respeito ao selo **OAB RECOMENDA** fica restrita ao universo de cada UF. Foi obtido o percentual médio de aprovação para cada ano. Utilizou-se também, subsidiariamente, a média da série dos percentuais de aprovação dos anos de 1999 a 2002, extraída do conjunto informativo que instruiu as versões anteriores do **OAB RECOMENDA**.

As porcentagens médias de aprovação nos exames de ordem em cada unidade federativa estão apresentadas na tabela a seguir.

**Tabela 3**

**Percentual médio de aprovação nos EOs segundo a UF e o ano**

UF	Percentual médio de aprovação			
	2003	2004	2005	1999 a 2002
AC	.	.	.	1,00
AL	0,87	0,49	0,51	0,73
AM	.	.	.	0,50
AP	.	.	.	0,63
BA	.	.	0,44	0,57
CE	.	.	.	0,76
DF	0,36	0,55	0,34	0,60
ES	0,36	0,47	.	0,47
GO	0,28	0,24	0,23	0,49
MA	.	0,29	0,38	0,63
MG	0,53	0,36	0,37	0,59
MS	0,37	0,47	0,18	0,45
MT	0,18	0,21	0,17	0,30
PA	0,18	0,26	0,24	0,52
PB	0,49	0,42	0,35	0,58
PE	0,44	0,60	0,51	0,65
PI	0,49	0,35	0,41	0,56
PR	0,35	0,18	0,18	0,48
RJ	0,50	0,47	0,56	0,55
RN	0,77	0,38	0,57	0,67
RO	0,34	0,42	0,66	0,52
RR	0,43	0,33	0,26	0,72
RS	.	0,19	.	0,46
SC	0,64	0,16	0,20	0,36
SE	0,58	0,63	0,57	0,70
SP	.	.	0,19	0,45
TO	.	0,08	.	0,56

A avaliação da instituição, segundo esse critério, foi realizada da seguinte maneira: se em algum dos três anos (2003, 2004 ou 2005) o seu percentual de aprovação for maior ou igual à média de aprovação da sua UF no respectivo ano, essa IES seria então indicada à próxima etapa das análises. Quando não se tinha a informação de nenhum desses três anos ou quando a instituição não fosse diretamente à etapa seguinte, essa instituição seria avaliada segundo a sua média nos EOs de 1999 a 2002 e, da mesma forma, se a sua média fosse pelo menos a média na UF da instituição, passaria à próxima etapa.

Após a indicação das instituições candidatas a receberem o selo de qualidade ter sido efetuada, segundo os critérios acima descritos, foram levados em conta ainda os conceitos nos provões de 2001 a 2003 e o recebimento do selo de qualidade nas edições anteriores do **OAB RECOMENDA**. Assim, as IES que obtiveram conceito D ou E em 2001, 2002 ou 2003, que não foram recomendadas nas edições anteriores do programa e que não possuíam conceitos não ascendentes ou não estáveis para A ou B no ENC, foram excluídas da lista de instituições aptas a receberem o selo.

### ***3.3 – ANÁLISE PELA COMISSÃO DE ENSINO JURÍDICO***

A par dos resultados do ENC e do EO já referidos, a Comissão de Ensino Jurídico levou em conta a série histórica do **OAB RECOMENDA**, bem como os elementos constantes dos seus arquivos, com relação aos cursos cujos pedidos de autorização ou reconhecimento foram por ela apreciados. No primeiro caso, considerou-se que a circunstância de um determinado curso haver sido contemplado, uma ou duas vezes, com o selo de qualidade atuaria em favor de sua permanência no elenco de cursos recomendados, quando para tanto bastasse arredondar, para a unidade integral exigida, os pontos que lhe houvessem sido atribuídos. No segundo caso, procurou-se preservar a coerência das manifestações da Comissão de forma que esta não recomendasse cursos que antes desaprovava, senão em função de um expressivo desempenho desses cursos no ENC ou no EO. Os dois últimos fatores aqui referidos serviram, contudo, tão-somente, como critérios complementares para se chegar ao resultado final.

#### **4 – OS RESULTADOS**

Após essa avaliação por parte da Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, os cursos recomendados são os oferecidos pelas instituições a seguir arroladas, segundo as respectivas unidades da federação:

##### **Acre:**

- UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – RIO BRANCO

##### **Alagoas:**

- UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – MACEIÓ

##### **Amapá:**

Nenhum curso recomendado

##### **Amazonas:**

- UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – MANAUS

##### **Bahia:**

- UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – SALVADOR
- UNIVERSIDADE SALVADOR – SALVADOR

##### **Ceará:**

- UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – FORTALEZA

##### **Distrito Federal:**

- CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA – BRASÍLIA
- UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – BRASÍLIA

##### **Espírito Santo:**

- FACULDADES INTEGRADAS DE VITÓRIA – VITÓRIA
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – VITÓRIA

##### **Goiás:**

- UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS – GOIÂNIA
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – GOIÂNIA

##### **Maranhão:**

- UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – SÃO LUÍS

##### **Mato Grosso:**

- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO – CUIABÁ

**Mato Grosso do Sul:**

- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL – DOURADOS
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – CAMPO GRANDE
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – TRÊS LAGOAS
- UNIVERSIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESTADO E DA REGIÃO DO PANTANAL – CAMPO GRANDE

**Minas Gerais:**

- CENTRO UNIVERSITÁRIO NEWTON PAIVA – BELO HORIZONTE
- FACULDADE DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS VIANNA JÚNIOR – JUIZ DE FORA
- FACULDADE DE DIREITO MILTON CAMPOS – NOVA LIMA
- FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA – VIÇOSA
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS – BELO HORIZONTE
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS – BETIM
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS – POÇOS DE CALDAS
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS – MONTES CLAROS
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA – JUIZ DE FORA
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – BELO HORIZONTE
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO – OURO PRETO
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UBERLÂNDIA
- UNIVERSIDADE FUMEC – BELO HORIZONTE
- UNIVERSIDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS – BARBACENA

**Pará:**

- CENTRO UNIVERSITÁRIO DO ESTADO DO PARÁ – BELÉM
- UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA – BELÉM
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – BELÉM
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – MARABÁ

**Paraíba:**

- CENTRO UNIVERSITÁRIO DE JOÃO PESSOA – JOÃO PESSOA
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – JOÃO PESSOA

**Paraná:**

- FACULDADE ESTADUAL DE DIREITO DO NORTE PIONEIRO – JACAREZINHO
- FACULDADES INTEGRADAS CURITIBA – CURITIBA
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ – CURITIBA

- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA – LONDRINA
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – MARINGÁ
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – CURITIBA

**Pernambuco:**

- UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – RECIFE

**Piauí:**

- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – TERESINA

**Rio de Janeiro:**

- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO – RIO DE JANEIRO
- UNIVERSIDADE CÂNDIDO MENDES – RIO DE JANEIRO
- UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS – PETRÓPOLIS
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – RIO DE JANEIRO
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – RIO DE JANEIRO
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – RIO DE JANEIRO
- UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – NITERÓI

**Rio Grande do Norte:**

- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – NATAL

**Rio Grande do Sul:**

- CENTRO UNIVERSITÁRIO RITTER DOS REIS – CANOAS
- FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – RIO GRANDE
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL – PORTO ALEGRE
- UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO – CARAZINHO
- UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO – PASSO FUNDO
- UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL – SANTA CRUZ DO SUL
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS – PELOTAS
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – SANTA MARIA
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – PORTO ALEGRE
- UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES – ERECHIM
- UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES – FREDERICO WESTPHALEN

**Rondônia:**

- FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA – CACOAL
- FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA – PORTO VELHO

**Roraima:**

Nenhum curso recomendado

**Santa Catarina:**

- UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – JOINVILLE
- UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – CRICIÚMA
- UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA – JOAÇABA
- UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA – SÃO MIGUEL DO OESTE
- UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – LAGES
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – FLORIANÓPOLIS
- UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU – BLUMENAU

**São Paulo:**

- CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO – LORENA
- FACULDADE DE DIREITO DE FRANCA – FRANCA
- FACULDADE DE DIREITO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO – SÃO BERNARDO DO CAMPO
- FACULDADE DE DIREITO DE SOROCABA – SOROCABA
- FACULDADES INTEGRADAS ANTÔNIO EUFRÁSIO DE TOLEDO DE PRESIDENTE PRUDENTE – PRESIDENTE PRUDENTE
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS – CAMPINAS
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – SÃO PAULO
- UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS – SANTOS
- UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – SÃO PAULO
- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO – FRANCA
- UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE – SÃO PAULO
- UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU – SÃO PAULO

**Sergipe:**

- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – SÃO CRISTOVÃO

**Tocantins:**

Nenhum curso recomendado

Com a divulgação do Selo de Qualidade, espera-se que as IES aumentem seu desempenho no aprimoramento dos cursos de Direito.

**BIBLIOGRAFIA**

BUSSAB, W. de O & MORETTIN, P.A. **Estatística Básica**. 5ª edição. São Paulo: Saraiva, 2003.

MEC/ INEP. **Exame Nacional de Cursos: Relatório Síntese do exame de 2003**. Brasília, MEC, 2003.



**ANEXO C**

**Projeto de Lei nº 6.040/2005**

**Projeto de Lei nº 6.040/2005  
(do Sr. Lincoln Portela)**

Suspende os procedimentos de seleção para o acesso ao corpo discente das faculdades de Direito, nos casos previstos.

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º. Ficam suspensos os procedimentos de seleção para acesso ao corpo discente das faculdades de Direito cujos diplomados não obtiverem, em média, vinte por cento de aprovação nos Exames da Ordem dos Advogados do Brasil, por dois anos consecutivos.

Parágrafo único. Atingida percentagem de vinte por cento, prevista no *caput*, podem as faculdades de Direito voltar a aplicar, normalmente, os procedimentos de seleção para acesso ao seu corpo discente.

Art. 2º. Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

**Justificação**

O ensino jurídico vem sendo aviltado em nosso País. Exatamente Direito, primeiro e mais tradicional curso superior aberto no Brasil, vem sofrendo com um intenso processo de desmoralização devido à proliferação de instituições de ensino sem a menor condição de desempenhar o nobre papel para o qual foram criadas.

A responsabilidade maior pelo que vem acontecendo é do Poder Executivo Federal. O MEC concede autorizações para a abertura e funcionamento dos cursos de Direito com a mesma liberalidade das prefeituras do interior, quando analisam a abertura de vendas da esquina.

O próprio Poder Executivo, por meio do Decreto nº 3860, de 9 de julho de 2001, atribui à OAB o parecer prévio quando da solicitação de abertura de novos cursos jurídicos. Entretanto, o MEC, pela tortuosa via do Conselho Nacional de Educação, vem, sistematicamente, centenas de casos, contrapondo-se ao parecer contrário da OAB. Assim, é a própria classe dos advogados, que é desrespeitada, na figura de sua entidade representativa.

Bem razão tem tido em confrontar-se com o MEC, seja no que diz respeito à concessão de autorização para o funcionamento de novos cursos jurídicos, seja na denúncia da vexatória situação do ensino superior no Brasil. Razão que é comprovada pelos resultados obtidos pelos bacharéis em Direito no “Exame de Ordem”: no exame da OAB de São Paulo de novembro de 2004, apenas 8,57% dos 19.660 inscritos foram aprovados. Em Santa Catarina, no primeiro semestre de 2004, apenas 12,77% dos candidatos foram aprovados. No exame paulista do primeiro semestre de 2005 houve alguma melhora, com, ainda, pífios 20,65% de aprovação, que continuaram a expressar a precariedade do ensino jurídico no Brasil.

Assim, este projeto de lei é apresentado para resgatar na sociedade civil, mais precisamente, junto a Ordem dos Advogados do Brasil, o critério ético e profissional que deve reger a formação de futuros bacharéis em Direito. Para a proteção dessa mesma sociedade e da classe dos advogados ameaçada por instituições de ensino de qualidade inaceitável para a formação dos quadros das carreiras jurídicas e advocacia em geral.

Sala das Sessões, em                    de                    de 2005.

Deputado Lincoln Portela

**ANEXO D**

**Estatística Geral de 12/2005 dos resultados de Exame de Ordem no estado de Goiás.**



Ordem dos Advogados do Brasil - Seção de Goiás  
 "Casa do Advogado Jorge Jungmann"

COMISSÃO DE ESTÁGIO E EXAME DE ORDEM  
 EXAME DE ORDEM DE 12/2005

ESTATÍSTICA GERAL

FACULDADE/UNIVERSIDADE	INSCRITOS	APROVADOS*	REPROVADOS*	ABSTENÇÕES**	ANULADOS	INDEFERIDOS	OUTROS
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE JATAÍ GO	57	5 8,77 %	43 75,44 %	2 3,51 %	0 0,00 %	0 0,00 %	7 12,28 %
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE CATALÃO GO	42	5 11,90 %	27 64,29 %	1 2,38 %	0 0,00 %	0 0,00 %	9 21,43 %
FACULDADE ALVES FARIA	1	0 0,00 %	0 0,00 %	0 0,00 %	0 0,00 %	0 0,00 %	1 100,00 %
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUM DE ANICUNS GO	55	9 16,36 %	37 67,27 %	3 5,45 %	0 0,00 %	0 0,00 %	6 10,91 %
FACULDADE INTEGRADA DO PLANALTO CENTRAL GO	16	1 6,25 %	11 68,75 %	2 12,50 %	0 0,00 %	0 0,00 %	2 12,50 %
FACULDADES OBJETIVO	81	13 16,05 %	53 65,43 %	3 3,70 %	0 0,00 %	0 0,00 %	12 14,81 %
FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE VOTUPORANGA	2	0 0,00 %	2 100,0 %	0 0,00 %	0 0,00 %	0 0,00 %	0 0,00 %
FUNDAÇÃO ENS SUPERIOR DE RIO VERDE GO	115	17 14,78 %	79 68,70 %	2 1,74 %	0 0,00 %	0 0,00 %	17 14,78 %
UNIA NHANGUERA CENTRO UNIVERSITÁRIO DE GOIÁS	148	23 15,54 %	95 64,19 %	9 6,08 %	1 0,68 %	0 0,00 %	20 13,51 %
UNIEVANGELICA DE ANÁPOLIS	149	37 24,83 %	90 60,40 %	3 2,01 %	1 0,67 %	0 0,00 %	18 12,08 %
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS GO	707	242 34,23 %	362 51,20 %	25 3,54 %	0 0,00 %	0 0,00 %	78 11,03 %
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS GO	131	61 46,56 %	45 34,35 %	2 1,53 %	0 0,00 %	0 0,00 %	23 17,56 %
UNIVERSIDADE PAULISTA	170	32 18,82 %	117 68,82 %	7 4,12 %	0 0,00 %	0 0,00 %	14 8,24 %
UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA	491	75 15,27 %	330 67,21 %	26 5,30 %	1 0,20 %	0 0,00 %	59 12,02 %
TOTAL	2165	520 24,02 %	1291 59,63 %	85 3,93 %	3 0,14 %	0 0,00 %	266 12,29 %

(\*) Não são computadas as colunas Indeferidos e Abstenções. (\*\*) Calculada sobre o número total de inscritos.