

O DIREITO À EDUCAÇÃO JURÍDICA DE QUALIDADE, ABORDAGENS DO ENADE E DO EXAME DE ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL: A BUSCA DE CRITÉRIOS SEGUROS PARA CONSTRUÇÃO DO MODELO AVALIATIVO

THE RIGHT TO THE LEGAL EDUCATION OF QUALITY, BOARDINGS OF THE E.N.A.D.E. AND THE EXAMINATION OF BAR ASSOCIATION OF BRAZIL: SEARCH OF SAFE CRITERIAL FOR CONSTRUCTION OF MODEL AVALIABLE

**Cássio Marcelo Mochi
IVAN DIAS DA MOTTA**

RESUMO

A educação é um dos principais temas que preocupam a sociedade atual, porque se articula com reflexos em toda a esfera social. Se de um lado ainda não definimos um sistema educacional consistente e coerente com a nossa realidade, de outro, no campo jurídico, também nos faltam elementos mais consistentes para a sua aplicação. Da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o caminho a ser percorrido sempre foi tortuoso, em todas as áreas da educação. Mas, no ensino superior, face a maior participação do setor privado, desde o credenciamento até os instrumentos de avaliação, ainda não foi possível estabelecer parâmetros que nos permitam aferir uma melhora na qualidade de ensino. Parte desta responsabilidade se encontra nas formas recentes de avaliação, que praticamente impossibilitam uma análise mais profunda, pela ausência de uma linha do tempo. Sendo assim, ainda tateamos na busca destes referenciais de qualidade de ensino.

PALAVRAS-CHAVES: Educação; Direito Educacional; Instrumentos de Avaliação; Direitos da Personalidade.

ABSTRACT

The education is one of the main subjects that worry the current society, because the social sphere is articulated with consequences in all. If of a side not yet we define a consistent and coherent educational system with our reality, of another one, in the legal field, also in lack more consistent elements to them for its application. The Federal Constitution of 1988, the Law of Lines of direction and Bases of the Education, to be covered way always was crooked, in all the areas of the education. But in superior education, face the biggest participation of the private sector, since the credential until the evaluation instruments, not yet was possible to establish parameters that in allow them to survey an improvement in the quality of education. Part of this responsibility if finds in the recent forms of evaluation, that practically disable a deeper analysis, for the absence of a line of the time. Being thus, still we totems in the search of these referential of quality of education.

KEYWORDS: Education; Educational right; Instruments of Evaluation; Rights of the Personality.

1. O QUE É EDUCAÇÃO?

Não é possível falar de ensino, gestão, fiscalização, sem antes realizar uma abordagem, ainda que de forma sintética, de um conceito fundamental para a existência, a transformação e a continuidade do conhecimento, que é a educação. Antes de conhecer os órgãos fiscalizadores é necessário saber o que se pretende fiscalizar, e no caso específico desta análise, esta não se situa nas condições materiais, mas no que antecede esta própria existência, em outras palavras, buscar uma compreensão acerca da educação e que modelo de educação se pretende adotar. A proposta é realizar uma análise do conceito de educação nos três períodos da história, a saber: o mundo clássico, o mundo medieval e o mundo moderno.

Segundo Maria Helena da Rocha Pereira, na Grécia Antiga inicialmente o ensino assumia a função de instrução militar, pois a defesa da pólis seria garantida por esta arte. Com o estabelecimento do aparato administrativo necessário para o harmonioso funcionamento da pólis, o mundo grego entende ser imprescindível que este mesmo guerreiro, tenha “um sistema de desenvolvimento harmônico das faculdades”^[1], pois é preciso prepará-lo para assumir cargos onde o uso da força não se faz necessário, mas sim a articulação do logos e suas relações com a finalidade do bom funcionamento de todos os elementos que constituíam a vida na pólis.

Para Aristóteles o homem é um “animal político” e sua finalidade é a vida harmoniosa na pólis, sendo assim, o grego, mais especificamente aquele filho de pai e mãe grega, tinha que se preparar para assumir os mais diversos cargos que a pólis iria lhes apresentar, tais como

participar do Conselho dos Quinhentos, que elaborava as leis para Assembléia, recebia as embaixadas, dirigia a celebração do culto [...], ou da Assembléia, com amplos poderes legislativos, judiciais e executivos, e sobre a política externa; dos tribunais; ou ainda ser eleito para as magistraturas, como a de estrategista ou arconte^[2].

Sendo assim, as atividades a serem exercidas por um grego, exigiam uma formação muito mais ampla do que somente à arte da guerra, o conhecimento da estratégia, precisava ser aliado ao conhecimento necessário ao exercício de suas atividades com os cidadãos, com o estrangeiro e mesmo com os escravos. A educação no sentido amplo de sua existência na vida coletiva.

A educação no mundo grego não surge por acaso, e nem como resultado do fim ou início de um único período, mas como uma conquista que ocorre durante num certo tempo, pois inicialmente, temos apenas o ensino da ginástica^[3], tarefa esta de incumbência do mestre de educação física (paidotribhv), a seguir o mestre que ensina a tocar cítara (xitqaisthv), pois este era um instrumento essencial para participar dos cantos dos grandes poetas, depois teremos o mestre para o ensino da arte de ler e escrever (grammatisthv), todos eles citados em vários momentos da cultura grega.

Contudo, a educação não se restringia somente a estas disciplinas, pois um cidadão grego precisa de outro componente essencial na sua formação, é o convívio ocasional com os demais membros da pólis, entre os quais, os grandes debates na ágora, os longos diálogos, que parecem se iniciar do nada, da análise das coisas fúteis da vida, e que acaba por ser conduzido a um tema relevante do dia a dia do homem grego, tal qual nos diz Sócrates, ou seja: o que é a justiça? O que é o belo? O que é o amor? O que são as leis? O que é o conhecimento? O que é a amizade?. Quase todos terminados num discurso aporético, onde o mais importante parece-nos não ser o fato de ter encontrado uma resposta verdadeira e absoluta, senão o prazer de compartilhar o conhecimento, melhor dizendo, a educação que formou o cidadão grego. É pela sutileza, consistência, pelo logos do diálogo, que se mede a formação do homem grego.

A educação projetada pelo mundo grego, em outras palavras, a Paidéia^[4], tinha por *telos* a formação do homem na sua totalidade, e a preocupação com a sua participação na vida da *polis*.

Na idade média a educação sofre as transformações decorrentes do poderio desenvolvido pela Igreja Católica, pois

durante os séculos V e VI, o sistema público de educação desapareceu. Isso proporcionou à Igreja uma oportunidade única de capturar a sociedade cristã total por suas raízes. Tinha a chance não só de dominar a educação com mãos de ferro como recriar todo o processo, conteúdo e objetivo dentro de um contexto cristão.^[5]

A educação e seu desenvolvimento ficam restritos aos monges, e sábios da Igreja Católica, que a conduziam como um instrumento de revelação, e necessário a evangelização. Neste sentido, “os monges eram transmissores de cultura, não criadores”^[6]. O monastério, as Igrejas e alguns poucos locais, de acesso restrito ao clero a uma pequena parte da nobreza, eram os locais aonde poderia desenvolver algumas discussões, mas sempre sob o crivo da Igreja. Mas existiam outros fatores intrínsecos, pois “além disso, o elemento cristão impregnava não apenas a palavra escrita, mas todos os demais aspectos da cultura. A idéia de arte secular praticamente desapareceu, junto com a educação secular”^[7].

Contudo, temos outro período ímpar na história da humanidade, e que muito contribui para delinear a educação que será estabelecida no final da modernidade, permanecendo grande parte deste legado, até os dias atuais. Este período é o Renascimento, mais especificamente o Renascimento Italiano. O Renascimento caracteriza-se principalmente pelo que Jacob Burckhardt^[8] chamou de reflorescimento da antiguidade, e foi composto por elementos das mais variadas ordens, ou seja, político, social, cultural, antropológico, entre outros, mas que não podem ser separados. No entanto, este reflorescimento surge mesmo antes do período renascentista propriamente dito, e seu precursor mais importante é Dante Alighieri (1265-1321) que “projetou a antiguidade para a cultura nacional”^[9]. Ele vai desenvolver “uma realeza centrada no homem”^[10], provocando uma profunda cisão com os medievalistas de sua época, que defendiam uma realeza “centrada na idéia de Deus-homem”^[11].

A educação desenvolvida e apresentada pelos humanistas procurava tratar o homem enquanto homem, tinha uma tendência a “cultivar em todos os seus aspectos a personalidade humana, os físicos não menos que os intelectuais, os estéticos não menos que os religiosos”^[12], era uma educação formal e integral, uma vez que procurava educar o homem como um todo. Os humanistas romperam uma barreira importante, pois permitiram o acesso das mulheres à cultura, com condições e métodos aplicados a ambos os sexos, a ponto de existir “uma verdadeira co-educação”^[13].

As características da Educação Clássica Grega e do Renascimento Italiano é que ambas traziam um ideal libertário, sonhavam com a liberdade, almejavam e viam possibilidade de buscá-la, e

esta forma era a educação. No mundo grego, a educação ao mesmo tempo em que possibilitava ao homem a sua inserção dentro das atividades da pólis, também permitia o livre pensar e questionar, sobre tudo e sobre todos, inclusive sobre a possibilidade de repensar a própria formação do pensamento grego, exemplo desta atividade, pode ser buscada no sofista Antífone de Atenas, que “formulou a antinomia entre a lei natural (phýsys) e a lei humana (nómos) e proclamou a igualdade entre bárbaros e gregos”^[14], quando sabemos que o mundo grego praticava o escravagismo, resultante das guerras e como forma do vencido resgatar o seu débito sobre o vencedor. Se a educação era a forma de inserção no mundo grego, sendo um instrumento da pólis, e o cidadão era ensinado de que o fim máximo, o *télos* era a pólis, inúmeros foram os gregos que buscavam alternativas para romper esta ordem, e questionar o próprio sistema, como o fez Sócrates, sendo inclusive condenado à morte, mas em nenhum momento teve o cerceamento do direito de expressar as suas opiniões. A modernidade nos apresenta uma nova forma de ser da educação, cujos reflexos incidirão diretamente no século XX.

O século XX é marcado pelos reflexos da “depressão de 1873-1886 e a dificuldade agrária da década de 1870 aumentaram permanentemente a tensão”^[15], culminando, entre outros fatores, com a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a Revolução Russa de 1917, e posteriormente a Grande Depressão Americana, com a queda da bolsa de Nova York em 1929.

Mas os fundamentos econômicos que mudaram significativamente a edificação social antecedem a estas épocas. Segundo Acácia Zeneida Kuenzer o racionalismo adentrou ao mundo do trabalho, e de forma direta na educação, “a partir do século XVIII para institucionalizar-se definitivamente no fim do século XIX e início do século XX”^[16], a mudança na forma de produção, interferiu diretamente no modelo educacional capaz de atender às expectativas do capitalismo, se antes do advento da Revolução Industrial o comércio primariamente uma relação de necessidades eminentes, não mais o será a partir deste momento histórico, pois foi necessário encontrar novas formas racionais de execução e “organização do trabalho, isto só foi possível com o surgimento de novas relações de produção, que determinaram o abandono violento do sistema artesanal pela introdução da máquina no processo produtivo”^[17].

Na construção destas teorias, destaca-se Adam Smith (1723-1790) com a obra *Investigação Sobre a Natureza e as Causas da Riqueza das Nações*, desenvolve a teoria do valor-trabalho, e nos “mostra que a riqueza de uma nação depende fundamentalmente do aumento da produtividade do trabalho, que decorre do grau crescente de especialização determinado pela complexificação da divisão do trabalho”^[18], é a fragmentação do homem. Educação é a educação para o trabalho produtivo, não como essência, a construção do conhecimento que propicia o deleite da própria existência humana.

A educação do mundo clássico, e posteriormente do Renascimento Italiano que buscava a construção de um conhecimento universal, considerando a universalidade como aquela contida dentro dos limites da Europa, principalmente no século XIX e XX, será substituída pela educação destinada à produção, e sendo assim, como resultante de um processo necessário ao cumprimento do modelo capitalista, temos a fragmentação do conhecimento. Educar assume a função pragmática de educar para o trabalho, e, portanto, “mais do que a natureza, é a própria divisão do trabalho a maior responsável pelas diferenças entre as capacidades naturais dos homens; essa diversificação de talentos se desenvolve através da educação”^[19]. Na teoria desenvolvida por Adam Smith, que o liberalismo aceitará como um de seus referenciais, é que a divisão do trabalho, coordenada pela educação contribui de forma significativa para o aumento da produtividade, e como consequência, propiciará à nação que melhor dominar este processo, uma riqueza compatível com a sua capacidade de assimilação da fragmentação do ser homem e do conhecimento.

Administrar o capital e o incremento das riquezas resultantes de sua circulação implica em administrar também o processo educacional capaz de propiciar as formas adequadas para o seu desenvolvimento, e a própria sobrevivência do capitalismo. É um processo que isola o trabalhador e a sociedade da participação coletiva, porque “a administração deverá responsabilizar-se pelo planejamento das tarefas a partir do conhecimento profundo do processo produtivo, cabendo ao operário apenas a execução segundo instruções superiores”^[20]. O processo embora seja racional kantiano, através das sutilezas resultantes de um véu que encobre a verdade, tal qual uma nuvem que se adensa diante dos olhos de uma população menos esclarecida, na realidade, enquanto aumenta a capacidade produtiva do trabalhador, ao poucos suprime outras categorias pertinentes à sua própria existência, e principalmente, na realização de sua própria essência.

Um dos ícones de percepção deste processo e que o aplicará com êxito Frederick Taylor (1856-1915), conhecido como o pai da administração científica, “institucionaliza definitivamente a heterogestão”^[21] como fundamento básico da organização capitalista do trabalho, tirando do trabalhador a possibilidade de pensá-lo, criá-lo, controlá-lo”^[22]. Esta teoria se explica pelo estabelecimento de tarefas específicas para trabalhadores, também treinados, ou educados, para o desenvolvimento de habilidades específicas, aumentando assim a produtividade e diminuindo a possibilidade de erros durante a sua execução, portanto, “o operário, cada vez mais expropriado do saber sobre o trabalho, desempenha funções cada vez menos qualificadas e sub-remuneradas”^[23].

De Frederick Taylor a Henry Ford, a base da teoria manteve a sua semelhança, o incremento do segundo, se deu através de uma linha contínua de produção, associada a salários motivadores. Para Acácia Zeneida Kuenzer, o resultado destas séries de mudanças no trabalho e a sua forma de produção, terminaram por exigir a formação de outro tipo de homem, “em função do novo tipo de produção racionalizada surgiu a

necessidade de um novo tipo de homem, capaz de ajustar-se aos novos métodos de produção”[24].

A educação neste sentido transforma-se num discurso ideológico do Estado, capaz de garantir ao capitalismo o fornecimento constante de mão-de-obra suficiente para manter o equilíbrio entre a oferta e a procura. Na análise de outra vertente deste processo, para Karl Polanyi, quando, por exemplo, inúmeros foram os momentos históricos, em que o Estado não pode se manifestar de forma diferente às forças que levaram a sua construção, em outras palavras, o liberalismo e o capitalismo. Os momentos que antecederam à crise de 1929, a Inglaterra, um Estado já bem estabelecido em equilibrado em suas relações com o cidadão, pois mantinha sob a égide do interesse capitalista, uma série de políticas públicas de assistência a uma classe marginalizada da sociedade, teve que tomar medidas politicamente inadequadas, mas economicamente corretas para aquele momento, pois na década de 1920,

os partidos preocupados com a segurança da moeda protestavam tanto contra os déficits orçamentários ameaçadores como contra as políticas do dinheiro barato, opondo-se, assim, tanto à ‘inflação do tesouro’ quanto à ‘inflação do crédito’ ou, em termos mais práticos, denunciando encargos sociais e os altos salários, os sindicatos profissionais e os partidos trabalhistas.[25]

Expõe Karl Polanyi que certas ações já não seriam um direito facultativo do Estado, mas estariam entregues às relações de mercado. E num mundo que já adentrava a um processo de globalização, isolar-se economicamente, seria o mesmo que retroceder política, histórica e economicamente, portanto, já na década de 1920, quando o governo inglês teve que tomar medidas mais drásticas, com cortes em diversas áreas de sua ação, o posicionamento adotado fora o seguinte: “quer fossem os salários ou os serviços sociais que tivessem que ser cortados, as conseqüências de não cortá-los eram determinadas inexoravelmente pelo mecanismo de mercado”[26].

O Estado do século XX, já cooptado pelo capitalismo e sua forma de produção que fragmentou o homem, que nos conduziu a um processo de globalização irreversível, compreendeu que simplesmente explorar as forças físicas dos homens, já não seriam mais suficientes e tão pouco lucrativas. E necessário ir além deste simples processo de exploração desenvolvido pela Revolução Industrial, sendo assim,

Os capitalistas compreenderam então que, em vez de limitar a explorar a força de trabalho muscular dos trabalhadores, privando-os de qualquer iniciativa e mantendo-os enclausurados nas compartimentações estritas do taylorismo e do fordismo, podiam multiplicar seu lucro explorando-lhes a imaginação, os dotes organizativos, a capacidade de cooperação, todas as virtualidade da inteligência. Foi com este fim que desenvolveram a tecnologia eletrônica e os computadores e que remodelaram os sistemas de administração de empresas.[27]

Que a educação é um elemento essencial e imprescindível para formação do homem, é afirmação que o mundo grego já tinha exposto de forma extensiva, como o faz Platão na obra *República*, *Teeteto*; Aristóteles, também o faz, tanto na obra *Metafísica*, e também na *Política*. Mas o mundo contemporâneo traz junto de si, entre outras crises, uma outra que permeia o nosso trabalho, que é a crise da educação, sendo assim, István Mészáros se posiciona desta forma:

A educação que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se um instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalismo: ‘fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes. Em outras palavras, torna-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumentos da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução deste sistema.[28]

A questão essencial e a crítica a ser estabelecida, não é a do trabalho como o grande responsável por um possível desvirtuamento do conceito e da prática da educação, como agente de construção e transformação; mas sim a apropriação ideológica de uma classe com poder de decisão e acesso a recursos próprios, que é uma minoria significativa, sobre uma classe de participação indireta, que representa uma maioria quantitativamente elevada, mas que possui poder de decisão apenas no momento de votar. E nada além deste momento. E o pior, por não ter uma sólida formação educacional, são mais influenciados por discursos ideológicos, dos chamados “salvadores da pátria”, conforme nos ensina Lênio Luiz Streck[29].

No caso específico da educação brasileira, Antônio Ermírio de Moraes após refletir sobre a manchete de uma revista estrangeira, que dizia o seguinte: Educação: riqueza das nações; expressa a sua indignação e ao mesmo a sua crença no papel importante reservado à educação, pois “esse foi o título da reportagem de capa do último número da revista *The Economist*. A tese é simples: a capacidade do seu povo constitui o capital mais valioso de uma sociedade”[30]. A sua obra expressa indignação com a situação de nossa educação, mas ao mesmo tempo uma certa esperança na tomada de um fanal seguro e que nos conduza em direção a uma justiça social.

Mesmo que as análises sejam deslocadas do campo conceitual, para o campo da aplicação econômica, o panorama não se apresenta nos extremos, se comparados, por exemplo, com os Estados Unidos da América, os gastos públicos com educação foram da ordem de 5,9% do Produto Interno Bruto, enquanto, no mesmo ano, o Brasil investiu 4,1%[31]. A projeção realizada por Antônio Ermírio de Moraes, ao analisar a reportagem da revista *The Economist*, nos diz que

a capacidade de investimento dos países tem pouco a ver com o sucesso educacional. Os estudantes americanos dispõem de recursos três vezes maiores que os dos coreanos e, no entanto, o seu desempenho é muito inferior. O modo de investir conta mais do que o montante.[32]

Sendo assim, não temos como negar a indissociabilidade entre educação e mundo do trabalho,

no entanto, não se pode perder a perspectiva da educação voltada à formação humanística, ainda que tenhamos que tratar as questões tecnológicas no seu campo de formação.

Numa análise preliminar podemos inferir que a educação na sua essência, ainda que necessária ao mundo do trabalho continua sendo elitista, pois por motivos diversos, não permite o acesso de uma imensa camada da população, principalmente aos bancos acadêmicos, onde estão os grandes centros de pesquisas e desenvolvimento de tecnologia. Dados publicados pela Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), relatam que de 1990 a 2002 o número de estudantes no Ensino Superior aumentou em 126%, mas se tal índice se apresenta como um crescimento considerável, a análise não pode ser universalizada, pois,

Mesmo com esse aumento de vagas, o acesso ainda é bem restrito. No Brasil, de cada cem pessoas com 18 a 24 anos de idade, apenas 9 estão matriculadas no ensino superior. No Chile, esse índice é mais que o dobro, e, na Argentina, é quatro vezes maior, isso para citar apenas nossos vizinhos latino-americanos. Além de baixo, o índice de atendimento brasileiro é desigual entre as regiões do País. Enquanto no Sul 12,8% dos jovens frequentam a universidade, no Nordeste a taxa é de 5%.^[33]

Sendo assim, podemos concluir que ainda nem foi possível suprir uma possível demanda de mercado, se analisarmos sob a perspectiva de educação enquanto meio de consumo, mas os dados continuam não sendo animadores, quando analisamos a categoria qualidade de ensino,

Outro ponto que preocupa a sociedade brasileira em relação à educação superior é a sua qualidade. O Exame Nacional de Cursos de 2003, apesar de suas restrições como uma avaliação educacional, mostrou que dos 5.897 cursos participantes do teste, nenhum obteve média acima de 80, numa escala de zero a 100, e apenas 1,5% obteve entre 60 e 80 pontos.^[34]

Os dados foram obtidos através dos relatórios fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)^[35]. Não se pode confundir educação, com qualquer tipo de educação. A máxima popular de que “é melhor isso do que nada”, não pode prevalecer numa análise científica acadêmica, e tão pouco, quando se procura compreender o que *é educação*.

Finalizando, e já se aproximando de um problema mais próximo de nossa realidade, que é a educação em nosso país, Antônio Ermírio de Moraes observa que:

No Brasil, todos conhecem o melancólico desempenho de nosso sistema educacional. É de fazer dó. Às portas do terceiro milênio, apenas 3% concluem o primeiro grau em oito anos. A maioria leva dez, onze ou doze anos para completar esse ciclo, sendo que 45% abandonam a escola no meio do caminho.^[36]

Se países como Coréia do Sul, Hong Kong, Japão, e outros, conseguiram romper o paradigma, associando educação com qualidade e trabalho, o mesmo não pode dizer dos países subdesenvolvidos, ou ainda, em desenvolvimento.

1.1 A finalidade da educação na Constituição de 1988

Há duas vertentes de análise sobre a importância da educação e a Constituição Federal de 1988. A primeira é aquela cuja interpretação é sistêmica e exegética, que será a primeira proposta de análise. A Constituição Federal de 1988 estabelece no artigo 23 algumas competências comuns, ou seja, que devem ser compartilhadas entre a União, os Estados e os Municípios, e no inciso V, determina que é competência comum “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência”, sendo assim, proporcionar não significa necessariamente uma realização imediata. No tocante à legislação, o artigo 24 determina algumas competências concorrentes, entre as quais, no inciso IX, legislar sobre “educação, cultura, ensino e desporto”.

Nenhum dos dois artigos expõe a importância da educação. No entanto, o legislador constituinte no artigo 205 determina que

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

Neste sentido, a educação é apresentada como um direito com correspondência de deveres, ao mesmo tempo em que destaca o pleno desenvolvimento da pessoa, sem deixar de relacionar a necessidade de sua qualificação para o trabalho. O problema não se encontra no estabelecimento deste direito, mas nas condições reais de sua aplicabilidade, pois

ao enunciar alguns desses direitos (e.g., saúde e educação), a nossa Carta Política afirma que eles constituem ‘direito de todos e dever do Estado’ –, a primeira e radical indagação que suscitam esses novos direitos é saber como torná-los efetivos sem sacrificar os valores liberais, a cuja luz devem ser mínimas quaisquer

intervenção na vida dos cidadãos.[37]

É o princípio da reserva do possível, ou seja, embora o Estado reconheça a legalidade e legitimidade destes direitos, alega nem sempre poder realizar estes direito na sua plenitude, e quando o faz, não provê a estrutura necessária para o desenvolvimento de uma educação com qualidade. No entanto, tal princípio não pode ser aplicado no caso da educação, pois no artigo 208 o legislador constituinte assim determina:

o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva universalização do ensino médio gratuito.

Portanto, o Estado, dentro das determinações do artigo 208, deve disponibilizar o acesso a educação básica, sendo a mesma obrigatória, mas o mesmo não acontece com a educação no ensino médio, aonde, embora destaque a universalização e gratuidade do mesmo, não obriga os pais ou responsáveis, ao encaminhamento do jovem.

Ainda no artigo 208, inciso VII, parágrafo 1º, determina o legislador que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo, em outras palavras, é um direito objetivo colocado à disposição de um sujeito de direito, que no presente caso, são os cidadãos. Leciona Luis Roberto Barroso, que o legislador constituinte, ao inserir este direito como direito público subjetivo, “com isto evita que a autoridade pública se furte ao dever que lhe é imposto, atribuindo ao comando constitucional, indevidamente, caráter programático e, pois, insuscetível de ensinar a exigibilidade de prestação positiva”[38].

A Constituição Federal de 1988 insere a educação como um dos sustentáculos para a construção de uma sociedade mais justa, mas o Estado ainda não percebeu que educação sem qualidade, produz distorções sociais tão graves quanto a sua ausência, Antônio Ermírio de Moraes, com fundamentos em dados levantados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), no ano de 2005, expõe que,

Quanto à qualidade do ensino, o quadro é desalentador. Quando se examina o domínio da linguagem, cerca de 55% os alunos da 4ª série estão nos estágios críticos ou muito crítico por apresentarem deficiências de leitura e de interpretação de texto simples. No campo da matemática, o problema é mais grave: 57% dos alunos da 8ª série e, pasmem, 69% dos alunos da 3ª série do ensino médio também estão com enormes deficiências em função da enfermidade curricular.[39]

É este perfil de aluno que termina por chegar ao ensino superior, principalmente o ensino superior privado, onde as barreiras de seleção não se apresentam tão rigorosas, prevalecendo, como é próprio do mundo liberal, a lei da oferta e da procura.

Dados recentes do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)[40], demonstra que a nossa educação vai mal, e que nem a estrutura mínima, garantida pela Constituição Federal, o governo tem procurado aplicar, falta infra-estrutura, embora os governos afirmem que sobram vagas nas escola, aponta o excessivo aumento de alunos em Sala de Aula, no caso do Estado de São Paulo, o salto é de 20 para 30 alunos por Sala de Aula. O relatório ainda esclarece que os

pobres vão menos à escola. Falta educação profissional. Apenas metade dos alunos brasileiros conclui o ensino fundamental e 67% finalizam o ensino médio. Constatações como estas expõem problemas crescentes de uma triste realidade da educação brasileira: nossos estudantes não permanecem na escola nem o período mínimo sugerido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) para os países em desenvolvimento.[41]

As garantias constitucionais não foram suficientes para que o Brasil desenvolvesse uma educação com qualidade, e as desigualdades sociais acentuam-se ano após ano,

os dados do ensino médio também reforçam o que o CDES (Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social) já tem como uma de suas metas, a equidade. Há uma lacuna enorme entre ricos e pobres também no ensino médio. Em 2006, a proporção de jovens de 15 a 17 anos cursando o ensino médio era de 24,9% entre os 20% mais pobres, e de 76,3% entre os 20% mais ricos, registrando uma desigualdade de 51,4 pontos percentuais.[42]

Sendo assim, embora a Constituição Federal de 1988 tenha declarado a sua preocupação com a educação, a realidade tem se mostrado mais pragmática e quantitativa, deixando de lado as questões referentes à qualidade, e a reconstrução de nossa realidade social.

2. A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988, A LDB E A EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: EDUCAÇÃO E CONHECIMENTO

A preocupação primeira da Constituição Federal de 1988, no campo educacional, foi trazer para o Estado, sob forma de dever subjetivo, e norma constitucional de aplicação imediata, a educação fundamental, e no segundo plano, a universalização da gratuidade do ensino médio.

Embora a Constituição Federal de 1988 não eleja o ensino superior^[43] como prioridade na formação educacional, no artigo 207 o legislador assim expressa a sua vontade: as universidades gozam de autonomia didático-científica, administração e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Nem toda forma de disponibilizar o conhecimento é necessariamente um processo de ensino, pois neste sentido, a simples existência de uma vasta biblioteca, caracterizaria uma ação imperiosa de ensino. No desenvolvimento do pensamento de Pablo Jiménez Serrano,

ensinar significa facilitar a aprendizagem. Saber ensinar é saber conduzir o processo de aproximação do homem à realidade em que ele vive e se desenvolve. De forma objetiva ensinar é educar, instruir, prelecionar, adestrar ou iniciar alguém no conhecimento.^[44]

Fica assim, delineado o referencial para o conceito e desenvolvimento do ensino. Quanto à pesquisa ela deve ter caráter de cientificidade, pois “nem toda atividade humana é criativa ou científica. Dessa forma, nem todo processo se refere a pesquisa, assim como nem todo processo é científico”^[45]. Quando o leitor lê um jornal, ou uma revista, sem ter um método e objetivo traçado, para poder delinear posteriormente, o ponto de saída e de chegada e o que se construiu ou não durante este processo, está atividade não é uma pesquisa, ainda que o mesmo possa estar a procura de algo.

A pesquisa científica tem caráter específico, ou seja, “a atividade de pesquisa deve se orientar ao enriquecimento da ciência. Isso diferencia essencialmente a pesquisa de qualquer atividade teórico-prática”^[46]. O enriquecimento não está na capacidade de reconhecer as verdades já apresentadas pela ciência, mas na possibilidade do confronto, do conflito, capaz de suscitar novas possibilidades acerca da verdade. A possibilidade de apresentar perspectivas capazes de derrubar o saber já instituído, em direção ao um novo saber, sem, contudo, deixar de reconhecer que o conhecimento é resultante da soma de conhecimento já conquistado ao longo da humanidade. É uma construção histórica e social, ainda que seja compartilhada com uma minoria.

Portanto, a pesquisa científica tem origens e responsabilidade na contínua formação da sociedade, ou ainda, nos seus próprios desastres, como por exemplo, o conhecimento científico utilizado para a construção da bomba atômica, sendo assim,

a pesquisa científica é sempre uma parte necessária ao desempenho da humanidade, por querer o homem resolver os problemas próprios da vida, pela necessidade sempre incansável de conhecer e transformar a natureza, para assim, poder satisfazer suas necessidades materiais e espirituais.^[47]

A pesquisa científica deve extrapolar a necessidade de simplesmente conhecer, para caminhar em direção da necessidade cada vez maior, da humanidade conhecer e buscar soluções para os seus problemas, sejam eles de ordem material ou espiritual.

Com relação à extensão a LDB n artigo 43, inciso VII, assevera que o ensino superior deve “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científicas e tecnológicas geradas na instituição”. A Instituição de Ensino Superior, de forma específica as universidades, tem a função de retribuir a sociedade, e com a participação desta, o conhecimento desenvolvido e construído, como forma de compartilhamento do saber necessário à humanidade.

Quanto ao Ensino Superior, no artigo 208, o legislador constituinte determina como o Estado dará efetivação à política educacional, e no inciso V expressa que é dever do Estado “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”, portanto, além da educação fundamental, e numa visão mais recente, o ensino médio.

A Lei de Diretrizes e Base da educação brasileira, ou Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, tem por finalidade estabelecer leis e diretrizes norteadoras da educação brasileira. Enquanto na Constituição Federal de 1988, apesar de contemplar a importância da educação, não apresenta um conceito claro e objetivo da mesma. Este papel ficou sob a responsabilidade da Lei de Diretrizes e Base (LDB), que assim conceitua:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organização da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Sendo assim, expressa que a educação assume um universo abrangente da vida do cidadão, no entanto, existe uma preocupação central desta lei, quando no artigo 1º, §1º, determina que “esta lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias”, o delimita o campo de ação da prática de educar, enquanto responsabilidade social e jurídica do espaço escolar.

Complementando o que determina a Constituição Federal de 1988, no artigo 205, em que demonstra ter preocupação de que a educação prepare o indivíduo para o seu pleno desenvolvimento e sua “qualificação para o trabalho”, a Lei de Diretrizes e Base da educação brasileira, no artigo 1º, § 2º, esclarece que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Sendo assim, a LDB define os parâmetros gerais sobre o conceito de educação.

Se na Constituição Federal de 1988 não fica explícito o papel e a importância do Ensino Superior e a responsabilidade do Estado, pode-se inferir que a realidade atual apresenta-se de outra forma. Em reunião realizada em julho de 2009, pela UNESCO, com a participação de representantes brasileiros, assim manifestou-se a preocupação com o ensino superior:

Nunca na história foi tão importante investir na educação superior como força maior na construção de uma sociedade inclusiva e de conhecimento diversificado, além de avançar em pesquisa, inovação e criatividade.

A década passada deixou evidências de que a pesquisa e o ensino superior contribuem para a erradicação da pobreza, para o desenvolvimento sustentável e para o progresso, atingindo as metas internacionais de desenvolvimento, que incluem as estabelecidas nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) e em Educação para Todos (EPT). A pauta da educação mundial deve refletir essas realidades. [\[48\]](#)

Portanto, se constitucionalmente a preocupação do Estado deve centrar-se no ensino fundamental, e também no ensino médio, fica evidente que institucionalmente, se o Estado deseja avançar em relação ao desenvolvimento que se encontra no Ensino Superior, principalmente através da pesquisa, deverá ser o caminho a ser percorrido.

A LDB no artigo 43 e demais incisos estabelecem as finalidades da educação superior, quando no inciso I, que o ensino superior “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”. Coaduna assim tal inciso, com as preocupações recentes com a educação, principalmente nos países subdesenvolvidos e os emergentes.

Reforçando esta questão, ainda no artigo 43, quando o inciso III se aprofunda no desenvolvimento conceitual, já apresentado, pois a educação superior deve “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive”, portanto, já se vislumbrava o papel importante do ensino superior, para o desenvolvimento e autonomia científica, ao menos em campos específicos, de um saber, de um conhecimento, que tem mais valor que a simples produção de matéria prima.

Na LDB a educação e o conhecimento assumem conceitos mais específicos, uma vez que a Constituição Federal de 1988 fornece as diretrizes gerais. No artigo 43, que trata de forma específica da educação superior, o inciso IV afirma que esta deve “promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação”. Demonstra assim a preocupação da socialização do conhecimento, em todos os seus aspectos, para que todos tenham acesso ao mesmo, assim como, a possibilidade de que as necessidades, sofrimentos, angústias da sociedade, possam ser amenizadas quando de posse do conhecimento.

2.1 A educação no Ensino Superior: preparar para o mercado ou para a pesquisa?

A questão proposta situa-se dentro de uma conjuntura administrativa de credenciamento e de finalidades da Instituição de Ensino Superior. O Decreto Nº 5773/2006, no artigo 2º determina a estrutura de formação deste ensino superior, sendo que, “o sistema federal de ensino superior compreende as instituições federais de educação superior, as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação superior”. Sendo assim, estabelece a competência para legislar, fiscalizar e demais atos necessários ao desempenho de suas finalidades, ou seja, todas a cargo da união.

Quanto a divisão da estrutura interna deste ensino, determina no artigo 12 que “as instituições de educação superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, serão credenciadas como: I - faculdades; II - centros universitários; e III – universidades”.

A Constituição de 1988 no artigo 207, expressa que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, portanto, no entendimento do legislador constituinte, é esta a instituição de ensino superior que tem o maior grau de autonomia. No entanto, deve manter-se indissociável o trinômio ensino-pesquisa-extensão. A LDB, no artigo 52 assim define o conceito de universidade: “são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano [...]”, reforçando assim, o que já havia sido determinado pela Constituição Federal de 1988. No entanto, acrescenta o termo “pluridisciplinar”, ou seja, a universidade tem um caráter de buscar a formação do conhecimento, específico dentro de cada curso, mas sem esquecer a universalidade do conhecimento.

Para reforçar a preocupação com a pesquisa, o artigo 52, nos seus incisos, ainda determina que a universidade se caracterize por:

I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Sendo assim, fica claro que preparar o acadêmico para o mercado deve ser a preocupação consonante com todas as formas de ensino superior, a universidade agrega a esta responsabilidade, uma de cunho mais elaborado e de exigência no aprofundamento do conhecimento, que é a pesquisa. Com relação a autonomia da universidade, pela análise da legislação vigente, fica claro de que a mesma não situa-se apenas no campus da sua sede, mas pode ir além desta localização física, criando os chamados campus avançados.

Com relação aos centros universitários, cuja previsão legal consta do Decreto 5773/2006, no artigo 12, mantendo as mesmas determinações do artigo 52, é a Resolução CNE/CES 10, de 11 de março de 2002, quem estabelece delimitações mais precisas, quando afirma:

Art. 8º O credenciamento de centros universitários e Universidades será feito por meio de novo credenciamento de instituições de ensino superior já credenciadas e regularmente implantadas que atendam, além do descrito nos artigos anteriores, aos seguintes requisitos:

I - possuir cinco ou mais cursos de graduação reconhecidos;

II - ter obtido em seus cursos de graduação, nas avaliações a que tiver sido submetida, mais da metade de conceitos A, B ou C nas três últimas edições do Exame Nacional de Cursos e, pelo menos, nenhum conceito insuficiente no item corpo docente na avaliação das condições de oferta do curso;

III - não ter pedido de reconhecimento de curso superior negado pelo Conselho Nacional de Educação, ou pela SESu/MEC, nos últimos 5 (cinco) anos;

IV - ter institucionalizado programa de avaliação;

V - ter sido avaliada positivamente na avaliação institucional realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, de acordo com as normas aprovadas pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

No entanto, o Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Superior, estabeleceu condições mais específicas para a criação de novos centros universitários, com a

Resolução No 1, de 20 de Janeiro de 2010, determina no seu artigo 2º que

a criação de Centros Universitários será feita por credenciamento de Faculdades já credenciadas, em funcionamento regular há, no mínimo, 6 (seis) anos, e que tenham obtido conceito igual ou superior a 4 (quatro), na avaliação institucional externa, no ciclo avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) imediatamente anterior.

O artigo 8º da mesma resolução faz previsão para as transições e os credenciamentos dos centros universitários já existentes. Como é possível inferir na legislação pertinente, estabeleceu-se um maior rigor, tanto para o credenciamento, quanto para o credenciamento dos respectivos centros universitários.

Quanto à autonomia dos centros universitários são as mesmas daquelas determinadas pelas universidades, exceto que as universidades podem solicitar credenciamento fora de seu campo sede, desde que no mesmo Estado, conforme determina o Decreto Nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, artigo 24 e seus respectivos incisos. Sendo assim, por interpretação restritiva, não deseja o Estado, e nem o legislador, conceder aos centros universitários e faculdades, as mesmas prerrogativas das universidades. Os centros universitários tem autonomia para criar novos cursos e mesmo encerrar cursos que não atenderem às expectativas econômicas e mesmo sociais, mas somente dentro de sua sede.

No tocante ao aspecto pertinente à pesquisa e extensão, inúmeras são as críticas que apresentam a indissociabilidade entre o conceito de universidade (aqui extensivo ao centro universitário), como centro de pesquisa e desenvolvimento das áreas do saber humano, sendo que

Não é impossível que uma instituição privada ofereça um bom ensino sem institucionalizar a pesquisa. São necessários: um projeto que enfatize a questão de um bom ensino, adequado à características do seu alunado; professores mais qualificados, uma parcela dos quais em tempo integral ou com horário de trabalho compatível com a adequada preparação dos cursos e avaliação dos alunos; um bom plano de carreira que estimule a competência e a dedicação do corpo docente: o estímulo à participação do corpo docente em cursos de atualização ou especialização e em congressos.[\[49\]](#)

O desenvolvimento de pesquisa já é um dos condicionantes para a transformação de uma faculdade em centro universitário, conforme explicita a Resolução no 1, de 20 de Janeiro de 2010:

Art. 3o São condições necessárias para a Faculdade solicitar credenciamento como Centro Universitário:

[...]

V - programa de extensão institucionalizado nas áreas do conhecimento abrangidas por seus cursos de graduação;

VI - programa de iniciação científica com projeto orientado por professores doutores ou mestres, podendo também oferecer programas de iniciação profissional ou tecnológica e de iniciação à docência;

A pesquisa e extensão constam das exigências necessárias, tanto para o credenciamento, quanto para o credenciamento, quanto a instituição de ensino superior, também será avaliada pela sua contribuição nestes respectivos campos.

Segundo José Rubens Lima Jardimino, é preciso superar essa dicotomia entre universidade de ensino e universidade de pesquisa, que surge principalmente como campo de disputa entre o público e o privado,

para superarmos essa dicotomia entre público e privado, universidade de ensino e universidade de pesquisa, que nos últimos trinta anos tem acirrado a disputa no sistema de Ensino Superior no Brasil, devemos acomodá-los, na medida em que ambas se entendam como responsáveis pela formação dos profissionais de todos os setores e da intelectualidade científica brasileira.[\[50\]](#)

Tomando como exemplo o número de programas de mestrado e doutorado do Estado do Paraná, para o ano de 2008[\[51\]](#), têm-se um total de 172 programas, dos quais somente 34 pertencem às Instituições de Ensino Superior privadas. No entanto, é preciso considerar que os centros universitários, tiveram sua regulamentação a partir de 1997, contrariando o ensino público federal ou estadual, que datam em sua maioria da década de 70, no interior do Paraná.

Para as faculdades ficam excluídas as possibilidades de autonomia concedidas às universidades, um pouco mais restritivas aos centros universitários, em outras palavras, não tem vínculo direto com a pesquisa, e necessitam de autorização prévia para criação de novos cursos.

Sendo assim, não se pode dissociar um ensino de qualidade sem o amparo da pesquisa, do conhecimento que forma e se transforma, ainda que tal necessidade tenha que ser amparada pelo mercado.

3. ENSINO SUPERIOR PRIVADO: COMPETÊNCIAS LEGISLATIVAS E DE FISCALIZAÇÃO

As existências de competências legislativas, jurídica e executiva constituem um dos alicerces sob o qual se sustenta o pacto federativo, pois concedem poderes dentro de limitações legítima e legalmente constituídas. A União tem a missão singular de respeitar e fazer cumprir o que determina a Constituição Federal de 1988. Neste sentido, “nem as normas gerais nem a lei de diretrizes e bases podem invadir a esfera própria das demais pessoas políticas, nem versar sobre matéria alheia aos encargos atribuídos à União, sob pena de incompetência absoluta”^[52], tornando-se assim, uma ação inconstitucional.

Seguindo linha de raciocínio desenvolvida por Nina Beatriz Ranieri^[53], a Constituição Federal de 1988, determina no seu artigo 22 que “compete privativamente a união legislar sobre: [...] XXIV – diretrizes e bases da educação nacional”, sendo assim, “a norma nacional é geral, global, total. Não se circunscreve ao âmbito de qualquer pessoa política, mas os transcende”^[54]. Norma que se aplica a tudo e a todos que a ela estejam subordinados, a Constituição não é “apenas expressão de um ser, mas de um dever ser; ela significa mais do que o simples reflexo das condições fáticas de sua vigência, particularmente as forças sociais e políticas”^[55].

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no Capítulo IV: Da Educação Superior, no artigo 45 apenas faz referência que “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior públicas ou privadas, com vários graus de abrangência ou especialização”, sendo assim, não estabelece de forma explícita a competência para legislar. A respeito da discordância de que sendo diretriz ela não impõe, mas apenas aponta caminhos, Nina Beatriz Ranieri defende a posição de que “a origem do vocábulo é latina, derivada de ‘direito’, no sentido de diretiva, e designa as idéias de ‘dirigir’, ‘conduzir’, ‘guiar’”^[56]. Tal interpretação produz reflexo na tomada de posição de que “em face da ordem jurídica brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) é lei nacional, que alcança todos os sistemas de ensino (artigo 23, XXIV); por ser norma fundamental, diretriz, não tem a natureza de legislação exaustiva”^[57], permitindo assim, a existência de outras normas que complementem, sempre que necessário o for, mas sem perder a essência de sua origem, tanto a Constituição Federal, quanto a Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira.

É através do Decreto 5773 de 9 de maio de 2006, que se fará presente as determinações legais, de forma específica no ensino superior, através do artigo 2º onde afirma que “o sistema federal de ensino superior compreende as instituições federais de educação superior, as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação superior”, portanto, fica definido a competência, no âmbito das ensino federal e do particular.

O conceito de fiscalização é substituído pelo de regulação e de supervisão, caracterizando-se por finalidades distintas. O Decreto 5773 de 9 de maio de 2006, no artigo 1º, §1º tem os seguintes dizeres: “a regulação será realizada por meio de atos administrativos autorizativos do funcionamento de instituições de educação superior e de cursos de graduação e seqüenciais”, portanto, sendo ato administrativo, pode incidir sobre o mesmo, o poder discricionário, uma vez que todos estes atos, estão necessariamente sob a responsabilidade do poder executivo e de seus agentes subordinados. Ainda que se possa cobrar a justificativa da negativa do ato, tal fato não garante a observância de outras normas. No mesmo artigo do decreto já citado, o § 2º tem o seguinte teor: “a supervisão será realizada a fim de zelar pela conformidade da oferta de educação superior no sistema federal de ensino com a legislação aplicável”, sendo assim, introduz-se o conceito de oferta da educação, o que não poderia ser diferente, para um Estado cuja Constituição Federal adere aos ideais liberais, procurando, na medida do convenientemente

possível, aliar aspectos liberais e direitos sociais.

Quanto ao órgão estatal responsável pela regulação e supervisão, assim determina o artigo 5º: “no que diz respeito à matéria objeto deste Decreto, compete ao Ministério da Educação, por intermédio de suas Secretarias, exercer as funções de regulação e supervisão da educação superior, em suas respectivas áreas de atuação”. Portanto, estabelece que o Ministério da Educação é o órgão do qual devem, sempre que necessário o for, e dentro de sua competência, criar normas e regulações necessárias ao desenvolvimento da educação pertinente ao sistema de ensino superior federal. Com referência ao artigo 5º, ainda se apresenta outros órgãos de apoio ao Ministério da Educação, no exercício pertinente às suas competências, através do § 1º, onde,

no âmbito do Ministério da Educação, além do Ministro de Estado da Educação, desempenharão as funções regidas por este Decreto a Secretaria de Educação Superior, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e a Secretaria de Educação a Distância, na execução de suas respectivas competências.

Criando assim, secretarias específicas para tratar de dois novos segmentos do ensino superior, que é o ensino profissional e tecnológico, e o ensino à distância.

No que tange ao ensino superior privado, a interpretação que se têm dado é de absoluta concordância com esfera legislativa e reguladora da União, até porque, o decreto 5773 de 9 de maio de 2006, não deixa a menor dúvida. Não teve o legislador nacional a intenção de partilhar com os Estados e nem municípios, qualquer possibilidade neste aspecto, e muito menos, por parte do Ministério da Educação, estabelecer convênios ou outros, com a finalidade de conceder, pelo menos aos Estados esta responsabilidade, demonstrando assim, conforme nos ensina Demerval Saviani que a educação brasileira carece de um sistema^[58], pois entre outros aspectos, não tem preocupação com os problemas nacionais e nem com a compreensão de nossas diferenças. Existe uma centralização de poder, que não se coaduna com a descentralização de um sistema federativo, sendo assim, os entes federados, ficam a mercê das normas impostas pela União, mesmo quando o compartilhamento para legislar e fiscalizar determinadas normas, poderia contribuir de forma significativa para a construção do todo.

4. ÓRGÃOS DE REGULAÇÃO, SUPERVISÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Com uma maior e incisa participação do mercado privado, notadamente no ensino superior, onde a educação insere-se como um negócio e, portanto, será objeto de lucro, ainda que tenha a contrapartida de responsabilidade social, foi necessária a especificação e criação de órgãos para acompanhar desde a regulação, até as avaliações.

Sendo assim, o Decreto 5773 de 9 de maio de 2006, esclareceu de forma explícita, como iriam se constituir estes órgãos, através do artigo 3º, que assim determina:

as competências para as funções de regulação, supervisão e avaliação serão exercidas pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, e pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, na forma deste Decreto.

Dentro da hierarquia, onde o Ministério da Educação assume a responsabilidade e decisão final, os demais órgãos assumem funções de assessoramento e de colaboração, com o cumprimento de funções específicas. Quanto a legalidade da competência do Ministério da Educação no tocante à educação superior, o Decreto 5773 através do artigo 4º nos apresenta a seguinte redação:

ao Ministro de Estado da Educação, como autoridade máxima da educação superior no sistema federal de ensino, compete, no que respeita às funções disciplinadas por este Decreto:

I - homologar deliberações do CNE em pedidos de credenciamento e recredenciamento de instituições de educação superior;

II - homologar os instrumentos de avaliação elaborados pelo INEP;

III - homologar os pareceres da CONAES;

IV - homologar pareceres e propostas de atos normativos aprovadas pelo CNE; e

Portanto, fica explícita a supremacia hierárquica máxima do Ministério da Educação, assim como a sua competência para homologar as decisões tomadas pelos órgãos que lhe assessoram ou colaboram. É necessário compreender o significado e a extensão da palavra homologar, com a finalidade de dimensionar a autoridade do Ministério da Educação, diante de outros órgãos a ele legal e administrativamente vinculado. Ensina-nos De Plácido e Silva que “homologação, ato de retificação ou de confirmação, não dá direito novo nem novo título, não dispondo, pois, de modo diferente àquele ajustado ou estabelecido no ato homologando e homologado. Somente lhe dá força e ativa o direito de execução”[\[59\]](#).

Assim sendo, o Ministério da Educação tem a função de homologar ou não homologar, as decisões tomadas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, e pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, não entrando nos detalhes do termo homologado, por tratar-se de exercício de funções técnicas específicas. Tal interpretação fundamenta-se dentro da órbita administrativa, que uma vez esgota, permite aos interessados recursos na esfera jurídica, direito garantido pela própria Constituição Federal de 1988, principalmente através do artigo 5º, no inciso XXXIV, onde “são a todos assegurados, independentemente do pagamento de taxas: a) o direito de petição aos Poderes Públicos em defesa de direitos ou contra ilegalidade ou abuso de poder”, e ainda, no inciso XXXV, aonde o legislador originário determina que “a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito”.

O Conselho Nacional de Educação, no aspecto da educação em geral, desenvolve a seguinte missão:

as atribuições do Conselho são normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, no desempenho das funções e atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira. Compete ao Conselho e às Câmaras exercerem as atribuições conferidas pela Lei 9.131/95, emitindo pareceres e decidindo privativa e autonomamente sobre os assuntos que lhe são pertinentes, cabendo, no caso de decisões das Câmaras, recurso ao Conselho Pleno.[\[60\]](#)

Mas o decreto 5773 de 9 de maio de 2006, no tocante ao ensino superior federal, determina as seguintes atribuições e competências ao Conselho Nacional de Educação, entre as quais se destacam o contido no inciso II,

deliberar, com base no parecer da Secretaria competente, observado o disposto no art. 4º, inciso I, sobre pedidos de credenciamento e recredenciamento de instituições de educação superior e específico para a oferta de cursos de educação superior a distância.

Deliberação está que deverá ser homologada ou não pelo Ministério da Educação. No inciso IV apresenta-se um outro elemento importante para a análise do presente trabalho, que é a “deliberar sobre as diretrizes propostas pelas Secretarias para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para credenciamento de instituições”, sendo assim, apresenta-se os instrumentos de avaliação como de sua responsabilidade, mas cuja execução ficará a cargo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). E finalmente, o inciso V, onde cabe ao Conselho Nacional de Educação, “aprovar os instrumentos de avaliação para credenciamento de instituições, elaborados pelo INEP”. Portanto, a deliberação e a aprovação dos instrumentos de avaliação para credenciamento, ficam sob a órbita da responsabilidade do Conselho Nacional de Educação, que se apresenta como um órgão de grande concentração de poder.

Outro órgão de assessoramento do Ministério da Educação, ao Conselho Nacional de Educação, é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que

é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral.[\[61\]](#)

Pode-se inferir que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), realiza o chamado trabalho de campo propriamente dito, principalmente depois do

Decreto 5773 de 9 de maio de 2006, que no artigo 7º determina as competências do INEP, e nos seus respectivos incisos assim determina:

I - realizar visitas para avaliação in loco nos processos de credenciamento e reconhecimentos de instituições de educação superior e nos processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação e seqüenciais;

II - realizar as diligências necessárias à verificação das condições de funcionamento de instituições e cursos, como subsídio para o parecer da Secretaria competente, quando solicitado;

III - realizar a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes;

IV - elaborar os instrumentos de avaliação conforme as diretrizes da CONAES;

V - elaborar os instrumentos de avaliação para credenciamento de instituições e autorização de cursos, conforme as diretrizes do CNE e das Secretarias, conforme o caso; e

VI - constituir e manter banco público de avaliadores especializados, conforme diretrizes da CONAES.

O INEP participa desde o processo de credenciamento, até as fases posteriores e de continuidade da instituição de ensino superior, que são os instrumentos de avaliação, assim como a organização, tabulação e disponibilização das tabulações destes dados.

Outra função desempenhada pelo INEP é participar do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES),

criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos.^[62]

O SINAES tem tanto âmbito de avaliação interna das instituições de ensino superior, quando o de avaliação externa, uma vez que procura instituir-se de instrumentos para a verificação do cumprimento ou não, entre outros, da responsabilidade social das respectivas instituições.

Para assessorá-la o Ministério da Educação e seus demais órgãos, assim como participar de forma incisiva na elaboração das avaliações desenvolvidas pelo SINAES, foi criado o Conselho Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), "órgão colegiado de coordenação e supervisão do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES, instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de Abril de 2004"^[63].

O Decreto 5773 de 9 de maio de 2006, no tocante ao Ensino Superior de âmbito federal, no seu artigo 8º, estabelece as competências do Conselho Nacional de Avaliação da Educação Superior, entre estas, encontra-se o contido no inciso II que assim determina: "estabelecer diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação de cursos de graduação e de avaliação interna e externa de instituições". Portanto, estabelecer diretrizes, aponta caminhos, não assumindo caráter coercitivo de dever ser. No entanto, no tocante a avaliação a sua missão não se esgota neste momento, pois o inciso IV nos apresenta o seguinte conteúdo legal: "aprovar os instrumentos de avaliação referidos no inciso II e submetê-los à homologação pelo Ministro de Estado da Educação". Sendo assim, estabelece diretrizes e depois aprova ou não os instrumentos de avaliação.

Apesar de não ter um sistema e tão pouco uma estrutura educacional, conforme nos ensina Demerval Saviani^[64], o Estado e neste caso, de forma específica a União, procurou, desde a Constituição Federal de 1988, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), criar órgãos, definir e redefinir competências, de forma a construir um intrincado sistema administrativo, que controla desde a autorização, credenciamento, supervisão e avaliação do Ensino Superior, e de forma mais particular, o Ensino Superior Privado.

Se este sistema tem contribuído ou não para a melhoria da qualidade do Ensino Superior, não é por falta de instrumentos de supervisão e avaliação, mas por elementos e forças externas, tanto de ordem administrativa, quanto das partes envolvidas no processo.

O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes é um dos instrumentos de avaliação, tanto do ensino privado quanto público. Este exame, também chamado de ENADE, substituiu o antigo Exame Nacional de Cursos (ENC – Provão), que não produziu os resultados esperados. Sendo assim, através da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, foi criado o ENADE. Através desta lei ficou instituído a criação do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, que no seu artigo 1º, e no 1§ assim determina:

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

Ainda que não tenha ficado esclarecido quais critérios de qualidade, ao menos deu-se início à criação de parâmetros, que permite verificar, ao longo de uma série corrente, uma possível melhora, ou não, da qualidade de ensino. No artigo 5º desta mesma Lei, ficam delineadas as finalidades do ENADE, “a avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE”, portanto, este será o instrumento de avaliação externa, em outras palavras, a avaliação da suposta aprendizagem dos acadêmicos, tomando como ponto de referência a idéia de um currículo mínimo para cada curso.

A referência a este currículo mínimo é apresentada no artigo 5º, no seu § 1º, cujo conteúdo é o seguinte:

o ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

Explicita o Estado que os cursos devem ter diretrizes curriculares comuns em todo o território nacional, para Horácio Wanderlei Rodrigues, a alegação de que não existe mais currículo mínimo e sim diretrizes curriculares não faz sentido, pois

é equivocada, portanto, a afirmação de não existem mais atualmente currículos mínimos, mas apenas diretrizes curriculares. As diretrizes curriculares são fixadas por normas juridicamente competente, e possuem conteúdos e atividades que devem, obrigatoriamente, compor todos os currículos plenos da área específica, em todas as IES. [65]

Portanto, o conteúdo a ser abordado pelo ENADE será aquele constante deste currículo comum. O ENADE utiliza como parâmetro base o conhecimento geral e específico dos alunos ingressantes e dos alunos concluintes, sendo assim, pretende dimensionar o conhecimento na sua fase inicial e compará-lo com aquele obtido na fase final do curso, gerando o Índice de Diferença de Desempenho (IDD).

Os resultados referentes ao ENADE seus reflexos na melhoria da qualidade de ensino, ainda não se apresentam de forma concreta, com dados estatísticos que forneçam informação capaz de afirma de forma categórica, que o ensino superior sofreu reflexos com o aumento de qualidade. Que um instrumento de avaliação é necessário, não se coloca em questão, ainda que o ENADE seja de caráter obrigatório, e a partir de 2009 a sua realização é universal, em outras palavras, aplicada a todos os alunos, pois anteriormente se realizava pela amostragem de um grupo, mas qual real comprometimento dos acadêmicos frente a esta avaliação.

Os dados ainda não permite uma análise científica desta avaliação, porque ainda existe o fator boicote,

Como a participação na prova do Enade é obrigatória, o boicote se dá quando o aluno “zera” a prova. Isto é, quando o aluno responde às questões objetivas aleatoriamente e não responde às questões subjetivas. Como consequência, a nota do aluno fica muito abaixo do que poderia e assim a nota média daquela turma fica aquém do que poderia. Como o boicote não se dá em todos os cursos de uma mesma graduação do Brasil, isto resulta, fundamentalmente, na mudança da distribuição normal obtida das médias de todos os cursos do Brasil na área a que pertence o curso a ser avaliado. [66]

O problema se acentua quando trata de instituição de ensino superior privada, pois os acadêmicos, por motivos diversos, ao qual se propõe analisar o presente trabalho, não dedicam a seriedade necessária a esta avaliação. O acadêmico pode zerar a prova, sem que isto traga consequências maiores à sua pessoa, no entanto, compromete a avaliação da instituição, que

sofrerá, ou ainda, deixará de demonstrar as suas deficiências ou suficiências,

Outro ponto fraco do Enade é a falta de responsabilidade do aluno com o seu desempenho no Exame. Nesse ponto, *provão* e Enade são igualmente inconseqüentes. O único compromisso do aluno sorteado para realizar o Enade é o seu comparecimento. O desempenho discente negativo – não precisa responder a nenhuma questão –, incluindo “zero”, é utilizado apenas para penalizar o curso e a IES. A situação regular do aluno perante o Enade é somente o registro de sua presença, que burocraticamente deve ser “inscrita no histórico escolar”. Em contrapartida, a IES é obrigada a assinar um “termo de saneamento de deficiências”.^[67]

Portanto, ainda faltam dispositivos mais eficientes para determinar a importância desta avaliação, por outro lado, a noção de sistema educacional e estrutura, não serão construídas sem um instrumento de avaliação condizente com a importância que a educação assume no século XXI.

O Exame de Ordem (OAB) foi aprovado pela Lei 8906 de 4 de julho de 1994, e no artigo 8º determina que para o exercício da advocacia é necessário, entre outros requisitos, a aprovação em Exame de Ordem (inciso IV). Portanto, o diploma concedido pela instituição de ensino superior, concede apenas o grau de bacharel em direito, habilitado para o exercício de outras funções, inclusive dentro do serviço público, na área jurídica, mas não para ser “advogado”.

Uma das justificativas para o surgimento e a manutenção do Exame de Ordem, foi o crescimento estratosférico dos cursos de direito, onde, em 1998 tínhamos 160 cursos no Brasil e em Janeiro de 2008, segundo dados oficiais do Ministério da Educação e Cultura, têm-se 1.088 cursos^[68].

Apresenta-se assim uma contradição entre a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino, que defendem a universalização e facilidade de acesso ao conhecimento, as barreiras impostas depois de vencidos os dispositivos legais para a obtenção do grau de bacharel em direito. De outro lado, temos posições mais conservadoras, mas não menos realistas, quando afirmam com base em informações do Ministério da Educação e Cultura que

os cursos menores oferecem apenas 100 vagas anuais. Mas, já temos cursos oferecendo mil vagas ou mais. Com isso, não é demais afirmar que hoje temos uma oferta superior a 250.000 (duzentos e cinquenta mil vagas) anuais para os cursos de Direito, contra 36.000 (trinta e seis mil), em 1993.^[69]

Dentro da mesma perspectiva de análise, parece-nos que a quantidade assusta e afugenta a qualidade, principalmente quando no ano de 2007, durante o segundo Exame de Ordem a “média brasileira ficou entre 20% e 30%”^[70], portanto, estatisticamente os dados são irrefutáveis quanto a qualidade, mas por outro lado, críticas são apresentadas quanto ao conteúdo das avaliações, pois enquanto a academia prepara o seu aluno no contexto de uma formação geral, ou seja, a parte humanística e a parte de conhecimento específico, as avaliações do Exame de Ordem privilegiariam somente a parte operacional do direito.

Não se pode afirmar ainda, que o Exame de Ordem alterou de modo significativo ou não, a qualidade do ensino, no entanto, a disponibilização no site da OAB (www.oab.org.br), dos resultados da aprovação obtidos em cada respectiva fase do Exame, tem levado algumas instituições de ensino superior, a repensar parte de sua prática docente.

Enquanto o ENADE pode ser boicotado pelos acadêmicos, e portanto coloca em risco uma avaliação mais precisa sobre a qualidade de ensino, o Exame de Ordem não pode ser enfrentado pelo já bacharel desta forma, porque é um limitador no exercício de sua profissão, e analisando os resultados do

Exame de Ordem unificado entre os 23 estados da Federação demonstram a péssima qualidade do ensino jurídico no país, que, sem sombra de dúvida, devem ser refletidos, tanto pela OAB, como pelo Poder Público, no intuito de verificarem os instrumentos, até então utilizados, como autorizadores ou revalidadores das instituições de ensino superior.^[71]

Sendo assim, ainda é muito cedo para se falar em melhoria na qualidade do ensino jurídico, até porque ainda não existe um consenso no que se entende por qualidade deste ensino, justamente, retomando os problemas levantados por Demerval Saviani^[72], porque não temos nem um sistema educacional e tão pouco uma estrutura que se articule como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preponderante antes de tratar sobre a educação no ensino superior, delinear um modelo educacional que realmente possa ser aplicado dentro de nossa realidade. No entanto, não é possível discursar sobre educação, quando o homem não se torna o centro desta preocupação. Tratá-lo simplesmente como um mecanismo dentro de um sistema social caótico, é não reconhecer a sua possibilidade de se fazer um agente ativo de sua história. É tratar o homem e sua história com um determinismo insuperável.

Ainda que a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Base da Educação brasileira, tenha dado a sua contribuição para uma mudança na educação, ambas, e nem tão pouco as demais normas, conseguiram desenvolver a idéia de um sistema educacional com unicidade e coerência interna e externa, para utilizar o conceito de Demerval Saviani.

O ensino, a pesquisa e a extensão, devem manter-se como um tripé que move a educação não em direção apenas à reprodução de um conhecimento já apropriado pelos homens, mas como forma de transformação, desenvolvimento de novos conhecimentos, capaz de superar, ou ainda, amenizar os sofrimentos da humanidade, e de uma sociedade ainda carente de tecnologias acessíveis a todos, principalmente na educação e na saúde. Com reflexos diretos no mundo jurídico.

No tocante as competências legislativas, e demais ações necessárias ao credenciamento, supervisão e avaliação, parece-nos consolidada a posição jurídica da supremacia da União, ao menos no setor privado. Mas é necessário esclarecer ainda alguns pontos deste processo, onde o Estado abuso do seu poder.

Se a avaliação é um elemento necessário, até porque precisamos saber de onde saímos a até onde chegamos, dentro do processo de ensino e aprendizagem, o sistema apresentado, seja pelo SINAES ou pelo Exame de Ordem, ainda não nos permite uma avaliação mais consistente, pois neste caso, não se pode ficar no campo meramente especulativo, sendo necessários os dados estatísticos confiáveis para o desenvolvimento destas análises.

O caminho é longo, mas é preciso ter um início e um referencial a ser adotado. O que não é possível, é o estabelecimento de novos parâmetros todas as vezes que no campo político, existe a alternância de forças.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. & VISALBERGHI, A. Historia de la pedagogia. Traducción de Jorge Hernández Campos. 15 ed. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

ANTUNES, Ricardo. **Sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

BARROSO, Luis Roberto. O Direito Constitucional e a Efetividade de sua Normas. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Renovar, 2003.

BURCKHARDT, Jacob. A Cultura do Renascimento na Itália. Trad. de Vera Lúcia de Oliveira Sarmiento & Fernando de Azevedo Correa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1991.

CASTRO, Adilson Gurgel de. Inter-Relacionamento Docente nos Eixos e Matérias Curriculares. *In*: PEREIRA, Ademar [ET AL.] (coord.). A Docência Jurídica no Contexto do Ensino Superior na Contemporaneidade. Brasília, DF: OAB, Conselho Federal, Comissão Nacional de Ensino

COELHO, Inocência Mártires. Direitos Sociais. In: MENDES, Gilmar Ferreira; COELHO, Inocência Mártires e BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. Curso de Direito Constitucional. 4ª Ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2009.

CHAUI, Marilena. Introdução à História da Filosofia – Dos Pré-Socráticos a Aristóteles). 2ª e. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2002.

DURHAM, Eunice R.. Fundamentos Teóricos e Arcabouço Jurídico da Concepção dos Centros Universitários – A Criação dos Centros Universitários. Brasília, DF: ANACEU – Associação Nacional dos Centros Universitários, 2007, p. 21. Disponível em: http://www.anaceu.org.br/conteudo/artigos/publicacoes/Anaceu_Finalizado4.pdf. Acessado em 24/04/2010.

FRAUCHES, Celso da Costa. ENADE: Brincadeira que o MEC Leva a Sério. Instituto Latino-Americano de Planejamento Educacional. Disponível em: <http://www.ilape.com.br/Artigos>. Acessado em 28/03/2010.

JARDILINO, José Rubens Lima. Centros Universitários Brasileiros, Jovens e Contemporâneos - Pós-graduação e Pesquisa: o Avanço Sustentado. Brasília, DF: ANACEU – Associação Nacional dos Centros Universitários, 2007, p. 183. Disponível em:

http://www.anaceu.org.br/conteudo/artigos/publicacoes/Anaceu_Finalizado4.pdf. Acessado em 24/04/2010.

JOHNSON, Paul. História do Cristianismo. Trad. Cristiana de Assis Serra. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2001.

KANTOROWICZ, Ernst H. Os dois corpos do rei: um estudo sobre teologia política medieval. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da Fábrica**. 6ª ed.. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

LIMA, Dílson José de Oliveira. O Exame de Ordem e o Ensino de Qualidade. In: PEREIRA, Ademar [ET AL.] (coord.). A Docência Jurídica no Contexto do Ensino Superior na Contemporaneidade. Brasília, DF: OAB, Conselho Federal, Comissão Nacional de Ensino Jurídico, 2009.

LINHARES, Mônica Tereza Mansur. **Ensino jurídico: educação, currículo e diretrizes curriculares no curso de direito**. São Paulo: Iglu, 2010.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAES, Antônio Ermírio de. **Educação, pelo amor de Deus!**. São Paulo: Editora Gente, 2006.

PEREIRA, Maria Helena da Rocha. Estudos de História da Cultura Clássica. I vol. – Cultura Grega. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

POLANYI, Karl. **A Grande Transformação – As origens da nossa época**. Trad. Fanny Wrobel. 2 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000, 13ª reimpressão.

RANIERI, Nina Beatriz. **Educação Superior, Direito e Estado: Na Lei de Diretrizes e Bases**. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo, Fapesp, 2000.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o Ensino do Direito no Século XXI: Diretrizes Curriculares, Projeto Pedagógico e Outras Questões Pertinentes**. Florianópolis, SC: Fundação Boiteux, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Educação Brasileira: Estruturas e Sistemas**. 9ªed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SERRANO, Pablo Jiménez. **Metodologia do Ensino e da Pesquisa Jurídica**. Barueri, SP: Editora Manole, 2003.

SILVA, De Plácido. **Vocabulário Jurídico – Edição Universitária**. Vol. I e II. Rio de Janeiro: Forense, 1989.

SOUZA, André M. C.. **Conseqüências do Boicote Parcial ao ENADE na Avaliação de Cursos Fracos**. Departamento de Física. Universidade Federal do Sergipe. Disponível em: <http://www.daa.ufs.br/textos/enadeensaioandremauricio.pdf>. Acessado em 28/03/2010.

STRECK, Lênio Luiz & MORAIS, José Luis Bolzan de. 5ª Ed. **Ciência Política e Teoria do Estado**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.

[1] PEREIRA, Maria Helena da Rocha. **Estudos de História da Cultura Clássica**. I vol. – Cultura Grega. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993, p. 367.

[2] PEREIRA, Maria Helena da Rocha. **Estudos de História da Cultura Clássica**. I vol. – Cultura Grega. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993, p. 367.

[3] PEREIRA, Maria Helena da Rocha. **Estudos de História da Cultura Clássica**. I vol. – Cultura Grega. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993, p. 369-370.

[4] Paidéia “é a educação ou cultivo das crianças, instrução, cultura. O verbo *paideúo* significa: educar uma criança (país-paidós em grego), instruir, dar formação, dar educação, ensinar os valores, os ofícios, as técnicas, transmitir idéias e valores para formar o espírito e o caráter, formar para um gênero de vida. Da mesma família é a palavra *Paidéia*, ação de educar, educação, cultura” (CHAUI, Marilena. **Introdução à História da Filosofia – Dos Pré-Socráticos a Aristóteles**). 2ª e. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2002, p. 507).

[5] JOHNSON, Paul. **História do Cristianismo**. Trad. Cristiana de Assis Serra. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2001, p. 184.

[6] JOHNSON, Paul. **História do Cristianismo**. Trad. Cristiana de Assis Serra. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2001, p. 187.

[7] JOHNSON, Paul. **História do Cristianismo**. Trad. Cristiana de Assis Serra. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2001, p. 187.

[8] BURCKHARDT, Jacob. **A Cultura do Renascimento na Itália**. Trad. de Vera Lúcia de Oliveira Sarmiento & Fernando de Azevedo Correa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1991, p. 105.

- [9] PEREIRA, Maria Helena da Rocha. Estudos de História da Cultura Clássica. I vol. – Cultura Grega. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993, p. 441.
- [10] KANTOROWICZ, Ernst H. Os dois corpos do rei: um estudo sobre teologia política medieval. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 273.
- [11] KANTOROWICZ, Ernst H. Os dois corpos do rei: um estudo sobre teologia política medieval. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 273.
- [12] ABBAGNANO, N. & VISALBERGHI, A. Historia de la pedagogia. Traducción de Jorge Hernández Campos. 15 ed. México: Fondo de Cultura Económica, 2001, p. 213.
- [13] ABBAGNANO, N. & VISALBERGHI, A. Historia de la pedagogia. Traducción de Jorge Hernández Campos. 15 ed. México: Fondo de Cultura Económica, 200, p. 214.
- [14] PEREIRA, Maria Helena da Rocha. Estudos de História da Cultura Clássica. I vol. – Cultura Grega. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993, p. 443-444.
- [15] POLANYI, Karl. **A Grande Transformação – As origens da nossa época**. Trad. Fanny Wrobel. 2 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000, 13ª reimpressão, p. 254.
- [16] KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da Fábrica**. 6ª ed.. São Paulo: Editora Cortez, 2002, p. 25.
- [17] KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da Fábrica**. 6ª ed.. São Paulo: Editora Cortez, 2002, p. 25.
- [18] KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da Fábrica**. 6ª ed.. São Paulo: Editora Cortez, 2002, p. 26.
- [19] KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da Fábrica**. 6ª ed.. São Paulo: Editora Cortez, 2002, p. 26.
- [20] KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da Fábrica**. 6ª ed.. São Paulo: Editora Cortez, 2002, p. 30.
- [21] Na teoria desenvolvida por Frederick Taylor, “é a necessidade absoluta da gerência impor ao trabalhador a maneira rigorosa pela qual o trabalho deve ser executado” (KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da Fábrica**. 6ª ed.. São Paulo: Editora Cortez, 2002, p. 30.)
- [22] KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da Fábrica**. 6ª ed.. São Paulo: Editora Cortez, 2002, p. 30.
- [23] KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da Fábrica**. 6ª ed.. São Paulo: Editora Cortez, 2002, p. 30
- [24] KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da Fábrica**. 6ª ed.. São Paulo: Editora Cortez, 2002, p. 51.
- [25] POLANYI, Karl. **A Grande Transformação – As origens da nossa época**. Trad. Fanny Wrobel. 2 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000, 13ª reimpressão, p. 266.
- [26] POLANYI, Karl. **A Grande Transformação – As origens da nossa época**. Trad. Fanny Wrobel. 2 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000, 13ª reimpressão, p. 266.
- [27] ANTUNES, Ricardo. **Sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999, p. 45.
- [28] MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005, p. 15.
- [29] STRECK, Lênio Luiz & MORAIS, José Luis Bolzan de. 5ª Ed. **Ciência Política e Teoria do Estado**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.
- [30] MORAES, Antônio Ermírio de. **Educação, pelo amor de Deus!**. São Paulo: Editora Gente, 2006, p. 33.
- [31] Fonte: dados fornecidos pelo **IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas**, obtidos através do endereço: <http://www.ibge.gov.br/paisesat/main.php>. Acessado em 21/12/2009.
- [32] MORAES, Antônio Ermírio de. **Educação, pelo amor de Deus!**. São Paulo: Editora Gente, 2006, p. 33.
- [33] Dados disponíveis em: <http://www.abmes.org.br/Publicacoes/Jornal/84/pag02.htm>. Acessado em 22/12/2009.
- [34] Dados disponíveis em: <http://www.abmes.org.br/Publicacoes/Jornal/84/pag02.htm>. Acessado em 22/12/2009.
- [35] Acesso disponível em: <http://www.inep.gov.br>
- [36] MORAES, Antônio Ermírio de. **Educação, pelo amor de Deus!**. São Paulo: Editora Gente, 2006, p. 35.
- [37] COELHO, Inocêncio Mártires. Direitos Sociais. In: MENDES, Gilmar Ferreira; COELHO, Inocêncio Mártires e BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. Curso de Direito Constitucional. 4ª Ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2009, p. 760.
- [38] BARROSO, Luis Roberto. O Direito Constitucional e a Efetividade de sua Normas. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Renovar, 2003, p. 115.
- [39] MORAES, Antônio Ermírio de. **Educação, pelo amor de Deus!**. São Paulo: Editora Gente, 2006, p. 63.

- [40] Disponível em: <http://desafios2.ipea.gov.br/sites/000/17/edicoes/40/pdfs/rd40not05.pdf>. Acessado em 17/03/2010.
- [41] Disponível em: http://desafios2.ipea.gov.br/003/00301009.jsp?ttCD_CHAVE=3962. Acessado em 17/03/2010.
- [42] Disponível em: http://desafios2.ipea.gov.br/003/00301009.jsp?ttCD_CHAVE=3962. Acessado em 17/03/2010.
- [43] Posição divergente expõe Nina Beatriz Ranieri, ao tratar do tema específico sobre a Educação Superior e o Estado, pois “consagra-se assim a educação formal, da mais rudimentar à superior, como instrumento de ação política e de interesse de Estado, independente de vir a ser considerada direito individual e social e um bem em si mesma. Nesse sentido, a educação sempre teve a natureza pública.” (RANIERI, Nina Beatriz. Educação Superior, Direito e Estado: Na Lei de Diretrizes e Bases. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo, Fapesp, 2000, p. 37-38).
- [44] SERRANO, Pablo Jiménez. Metodologia do Ensino e da Pesquisa Jurídica. Barueri, SP: Editora Manole, 2003, p. 4.
- [45] SERRANO, Pablo Jiménez. Metodologia do Ensino e da Pesquisa Jurídica. Barueri, SP: Editora Manole, 2003, p. 84.
- [46] SERRANO, Pablo Jiménez. Metodologia do Ensino e da Pesquisa Jurídica. Barueri, SP: Editora Manole, 2003, p. 84.
- [47] SERRANO, Pablo Jiménez. Metodologia do Ensino e da Pesquisa Jurídica. Barueri, SP: Editora Manole, 2003, p. 84.
- [48] **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social** (UNESCO, Paris, de 5 a 8 de julho de 2009). Comunicado (08 de julho de 2009), p. 2. Disponível em: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf. Acessado em 17/03/2010.
- [49] DURHAM, Eunice R.. Fundamentos Teóricos e Arcabouço Jurídico da Concepção dos Centros Universitários – A Criação dos Centros Universitários. Brasília, DF: ANACEU – Associação Nacional dos Centros Universitários, 2007, p. 21. Disponível em:
http://www.anaceu.org.br/conteudo/artigos/publicacoes/Anaceu_Finalizado4.pdf. Acessado em 24/04/2010.
- [50] JARDILINO, José Rubens Lima. Centros Universitários Brasileiros, Jovens e Contemporâneos - Pós-graduação e Pesquisa: o Avanço Sustentado. Brasília, DF: ANACEU – Associação Nacional dos Centros Universitários, 2007, p. 183. Disponível em:
http://www.anaceu.org.br/conteudo/artigos/publicacoes/Anaceu_Finalizado4.pdf. Acessado em 24/04/2010.
- [51] Dados disponíveis em: <http://geocapes.capes.gov.br>. Acessado em 28/03/2010.
- [52] RANIERI, Nina Beatriz. Educação Superior, Direito e Estado: Na Lei de Diretrizes e Bases. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo, Fapesp, 2000, p. 101.
- [53] RANIERI, Nina Beatriz. Educação Superior, Direito e Estado: Na Lei de Diretrizes e Bases. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo, Fapesp, 2000, p. 100.
- [54] RANIERI, Nina Beatriz. Educação Superior, Direito e Estado: Na Lei de Diretrizes e Bases. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo, Fapesp, 2000, p. 102.
- [55] HESSE, Konrad. A Força Normativa da Constituição. Trad. Gilmar Ferreira Mendes. Porto Alegre, RS: Sergio Antonio Fabris Editor, 1991, p. 15.
- [56] RANIERI, Nina Beatriz. Educação Superior, Direito e Estado: Na Lei de Diretrizes e Bases. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo, Fapesp, 2000, p. 107.
- [57] RANIERI, Nina Beatriz. Educação Superior, Direito e Estado: Na Lei de Diretrizes e Bases. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo, Fapesp, 2000, p. 109.
- [58] SAVIANI, Demerval. Educação Brasileira: Estruturas e Sistemas. 9ªed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 104-105.
- [59] SILVA, De Plácido. Vocabulário Jurídico – Edição Universitária. Vol. I e II. Rio de Janeiro: Forense, 1989, p. 389,
- [60] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acessado em 28/03/2010.
- [61] Disponível em: <http://www.inep.gov.br/institucional>. Acessado em 28/03/2010.
- [62] Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/sinaes>. Acessado em 28/03/2010.
- [63] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acessado em 28/03/2010.
- [64] SAVIANI, Demerval. Educação Brasileira: Estruturas e Sistemas. 9ªed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 100.

- [65] RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Pensando o Ensino do Direito no Século XXI: Diretrizes Curriculares, Projeto Pedagógico e Outras Questões Pertinentes. Florianópolis, SC: Fundação Boiteux, 2005, p. 201.
- [66] SOUZA, André M. C.. Conseqüências do Boicote Parcial ao ENADE na Avaliação de Cursos Fracos. Departamento de Física. Universidade Federal do Sergipe. Disponível em: <http://www.daa.ufs.br/textos/enadeensaioandremauricio.pdf>. Acessado em 28/03/2010.
- [67] FRAUCHES, Celso da Costa. ENADE: Brincadeira que o MEC Leva a Sério. Instituto Latino-Americano de Planejamento Educacional. Disponível em: <http://www.ilape.com.br/Artigos>. Acessado em 28/03/2010.
- [68] CASTRO, Adilson Gurgel de. Inter-Relacionamento Docente nos Eixos e Matérias Curriculares. In: PEREIRA, Ademar [ET AL.] (coord.). A Docência Jurídica no Contexto do Ensino Superior na Contemporaneidade. Brasília, DF: OAB, Conselho Federal, Comissão Nacional de Ensino Jurídico, 2009, p. 26.
- [69] CASTRO, Adilson Gurgel de. Inter-Relacionamento Docente nos Eixos e Matérias Curriculares. In: PEREIRA, Ademar [ET AL.] (coord.). A Docência Jurídica no Contexto do Ensino Superior na Contemporaneidade. Brasília, DF: OAB, Conselho Federal, Comissão Nacional de Ensino Jurídico, 2009, p. 28.
- [70] CASTRO, Adilson Gurgel de. Inter-Relacionamento Docente nos Eixos e Matérias Curriculares. In: PEREIRA, Ademar [ET AL.] (coord.). A Docência Jurídica no Contexto do Ensino Superior na Contemporaneidade. Brasília, DF: OAB, Conselho Federal, Comissão Nacional de Ensino Jurídico, 2009, p. 29.
- [71] LIMA, Dílson José de Oliveira. O Exame de Ordem e o Ensino de Qualidade. In: PEREIRA, Ademar [ET AL.] (coord.). A Docência Jurídica no Contexto do Ensino Superior na Contemporaneidade. Brasília, DF: OAB, Conselho Federal, Comissão Nacional de Ensino Jurídico, 2009, p. 118.
- [72] SAVIANI, Demerval. Educação Brasileira: Estruturas e Sistemas. 9ªed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 102.