UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS JURÍDICAS
DOUTORADO EM DIREITOS HUMANOS E DESENVOLVIMENTO

JUAN DE ASSIS ALMEIDA

A CONFIGURAÇÃO DO MARCO REGULATÓRIO DA EDUCAÇÃO JURÍDICA:

as disputas normativas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Direito a partir da relação Estado, Mercado e Educação.

João Pessoa/PB
2023

JUAN DE ASSIS ALMEIDA

A CONFIGURAÇÃO DO MARCO REGULATÓRIO DA EDUCAÇÃO JURÍDICA:
as disputas normativas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Direito a partir da relação Estado, Mercado e Educação.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas, da Universidade Federal da Paraíba, para submissão ao Banca de Defesa Final, no âmbito do curso de Doutorado.
Área de concentração: Direitos Humanos e Desenvolvimento.
Linha de pesquisa: Inclusão Social, Proteção e Defesa dos Direitos Humanos.
Orientadora: Profª. Drª. Maria Creusa de Araújo Borges.

João Pessoa/PB
2023

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A447c Almeida, Juan de Assis.
A configuração do marco regulatório da educação jurídica : as disputas normativas nas diretrizes curriculares nacionais do direito a partir da relação estado, mercado e educação / Juan de Assis Almeida. - João Pessoa, 2023.
344 f. : il.

Orientação: Maria Creusa de Araújo Borges.
Tese (Doutorado) - UFPB/CCJ.

1. Educação Jurídica - Marco Regulatório. 2. Discursos Jurídico-curriculares. 3. Diretriz Curricular Nacional. I. Borges, Maria Creusa de Araújo. II. Título.

UFPB/BC CDU 34:37(043)

Elaborado por RUSTON SAMMEVILLE ALEXANDRE MARQUES DA SILVA - CRB-15/0386

Ata da Banca Examinadora do Doutorando JUAN DE ASSIS ALMEIDA candidato ao grau de Doutor em Ciências Jurídicas.

Às 09h00 do dia 25 de setembro de 2023, por meio de ambiente virtual (https://meet.google.com/zjd-abfr-fji), reuniu-se a Comissão Examinadora formada pelos seguintes Professores Doutores: Maria Creusa de Araújo Borges (Orientadora PPGCJ/UFPB), José Ernesto Pimentel Filho (Avaliador Interno PPGCJ/UFPB), Fernando Joaquim Ferreira Maia (Avaliadora Interna PPGCJ/UFPB), Luciano da Silva (Avaliador Externo/UFCG) e Roberto Leonardo da Silva Ramos (Avaliadora Externa/UFPA), para avaliar a tese de Doutorado do aluno Juan de Assis Almeida, intitulada: **"A CONFIGURAÇÃO DO MARCO REGULATÓRIO DA EDUCAÇÃO JURÍDICA: as disputas normativas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Direito a partir da relação Estado, Mercado e Educação**", candidato ao grau de Doutor em Ciências Jurídicas, área de concentração em Direitos Humanos e Desenvolvimento. Compareceram à cerimônia, além do candidato, professores, alunos e convidados. Dando início à solenidade, a professora Maria Creusa de Araújo Borges (Orientadora PPGCJ/UFPB) apresentou a Comissão Examinadora, passando a palavra ao doutorando, que discorreu sobre o tema dentro do prazo regimental. O candidato foi a seguir arguido pelos examinadores na forma regimental. Ato contínuo, passou então a Comissão, em caráter secreto, à avaliação e ao julgamento do referido trabalho, concluindo por atribuir-lhe o conceito APROVADO, o qual foi proclamado pela Presidência da Comissão, achando-se o candidato legalmente habilitado a receber o grau de Doutor em Ciências Jurídicas, cabendo à Universidade Federal da Paraíba providenciar, como de direito, o diploma de Doutor a que o mesmo faz jus. Nada mais havendo a declarar, a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, Wlly Annie Feitosa Barbosa, Assistente em Administração do Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas, lavrei a presente ata, que assino juntamente com os demais membros da banca, para certificar a realização desta defesa, assim como também a participação dos membros acima descritos na comissão examinadora. João Pessoa, 25 de setembro de 2023.XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Prof. Dr. Luciano da Silva

Prof. Dr. Roberto Leonardo da Silva Ramos

Emitido em 25/09/2023

ATA Nº 01/2023 - PPGCJ (11.01.46.04)
(Nº do Documento: 1)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 09/10/2023 10:54)
JOSE ERNESTO PIMENTEL FILHO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
1022283

(Assinado digitalmente em 02/10/2023 15:32)
MARIA CREUSA DE ARAUJO BORGES
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
1331096

(Assinado digitalmente em 06/10/2023 12:17)
FERNANDO JOAQUIM FERREIRA MAIA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
1699728

(Assinado digitalmente em 02/10/2023 15:08)
WLLY ANNIE FEITOSA BARBOSA
ASSISTENTE EM ADMINISTRACAO
2385717

Para verificar a autenticidade deste documento entre em https://sipac.ufpb.br/documentos/ informando seu número: **1**, ano: **2023**, documento (espécie): **ATA**, data de emissão: **02/10/2023** e o código de verificação: **305e7268b8**

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus pela oportunidade da vida.

Agradecimento especial para a minha família, sobretudo a minha mãe Celina pelo suporte emocional e material durante toda a minha formação escolar. Meu muito obrigado extensivo ao meu pai Luciano e ao meu padrasto Mário pelo apoio, bem como aos meus irmãos Rodrigo, Julian, Luan, Cibele, André e Marcus.

Faço um agradecimento singular para a minha orientadora, Profª. Drª Maria Creusa de Araújo Borges, por ter assumido a minha orientação, pelo suporte teórico e intelectual constante e por ser um horizonte no doutorado e na vida acadêmica. Gratidão por tudo. A pesquisa se insere na filiação dos estudos empreendidos pela professora Maria Creusa e nas agendas científicas de seu grupo de pesquisa *CNPq* "Cortes Internacionais, Tribunais Constitucionais, Direito à Educação e Sociedade", que forneceram as bases teóricas e reflexivas deste trabalho.

Manifesto meu profundo agradecimento aos Professores Roberto Leonardo da Silva Ramos (UNIFESSPA), Luciano da Silva (UFCG), José Ernesto Pimentel Filho (UFPB) e Fernando Joaquim Ferreira Maia (UFPB) pelo enorme contributo oferecido no meu itinerário formativo no doutorado e sobretudo pelas indicações de leitura e qualificação teórica de minha pesquisa. O produto deste trabalho acadêmico se deve a relevante tarefa de leitura dos professores.

Aos amigos e amigas de trajetória no PPGCJ/UFPB, com destaque para a minha amiga, que compartilhou as lutas e reflexões do doutorado, Heloísa Fernanda da Silva Santos: gratidão por tudo, minha amiga. Igualmente agradeço aqueles(as) que estiveram comigo no percurso dos anos de 2019 a 2023, Iasmim, Sérgio, Pollyana, Samara, Danuza. Agradeço a minhas amigas Izabela Patriota e Oranice Alves.

De igual forma, manifesto minha gratidão ao Professor Luciano Mariz Maia, meu primeiro orientador, e aos professores Jailton Guedes, Ernesto Pimentel, João Batista, Narbal Marcilac e Newton Oliveira pelo aprendizado compartilhado nos anos iniciais do curso. E aos técnico-administrativos da secretaria do PPGCJ/CCJ/UFPB, Rossandro, Ananda, Thalita e Willy Anne pelos suportes nas demandas administrativas do doutorado.

Registro ainda meu reconhecimento e agradecimento aos servidores do Ministério da Educação (CAPES), através da secretária Thaís Passos, extensivo a todos os que me auxiliaram no âmbito da Secretaria-Executiva, da Secretaria de Regulação e Supervisão e do Conselho Nacional de Educação. Obrigado pela disponibilização da documentação analisada nesta tese

Por fim, manifesto meu reconhecimento e agradecimento a Capes, pelo apoio financeiro oferecido no último ano do doutorado, sem esse suporte material não teria sido possível finalizar a pesquisa e a redação da tese.

RESUMO

A tese examina a configuração do marco regulatório da educação jurídica, especificamente a elaboração normativa das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Direito, que resultou na Resolução nº. 05/2018 CNE/MEC. O debate capitaneado pelo Ministério da Educação contou com a participação de agentes governamentais, acadêmico-científicos, econômicos e profissionais do campo da educação jurídica, que deliberaram numa arena política de disputa. Objetiva-se analisar a elaboração e as próprias diretrizes curriculares e determinar a influência da posição dos agentes e seus ativos (capitais) na configuração normativa do que consiste ser a formação em direito, a partir das relações entre Estado, mercado e educação. Enfatiza-se a dinâmica relacional entre o campo jurídico e o campo econômico, cujo propósito consiste em instrumentalizar o direito e a educação para servir as condições de reprodução social. Parte-se do pressuposto que a configuração normativa reproduziu, majoritariamente, um modelo hegemônico de formação jurídica, de cariz epistemológico normativista e orientado pela ideologia neoliberal, que indicaram o protagonismo de agentes profissionais e econômicos no debate curricular. Não obstante, percebeu-se a incorporação, minoritária, de perspectivas formativas jurídico-emancipatórias, em razão da produção normativa ter sido consensualizada entre os agentes, que dão margem às estratégias de transformação da educação jurídica pela interdisciplinaridade, educação em direitos humanos, de educação das relações étnico-raciais afro-brasileira e indígena e a curricularização da extensão universitária. Utiliza-se os conceitos de *habitus* e de capital simbólico para tracejar o campo empírico na perspectiva do sociológico Pierre Bourdieu. Para fins de análise do corpus documental, utilizou-se da técnica de análise de discurso, por se constituir uma técnica voltada a compreensão dos textos e das práticas sociais inscritas nos discursos jurídico-curriculares enunciados na construção normativa das DCNs, que possibilitaram a criação de unidades temáticas que compuseram o fenômeno sob estudo.

Palavras-chave: Marco Regulatório. Educação Jurídica. Discursos Jurídico-curriculares. Diretriz Curricular Nacional.

ABSTRACT

The thesis examines the configuration of the legal education regulatory framework, specifically the normative elaboration of the National Curriculum Guidelines for Undergraduate Law Courses, which resulted in Resolution no. 05/2018 CNE/MEC. The debate led by the Ministry of Education had the participation of government, academic-scientific, economic agents and professionals in the field of legal education, who deliberated in a political arena of dispute. The objective is to analyze the elaboration and the curricular guidelines themselves and to determine the influence of the position of the agents and their assets (capital) in the normative configuration of what constitutes the formation in law, from the relations between State, market and education. It emphasizes the relational dynamics between the legal field and the economic field, whose purpose is to instrumentalize law and education to serve the conditions of social reproduction. It starts from the assumption that the normative configuration reproduced, for the most part, a hegemonic model of legal training, of a normative epistemological nature and guided by neoliberal ideology, which indicated the protagonism of professional and economic agents in the curricular debate. However, it was perceived that a minority incorporated legal-emancipatory formative perspectives, due to the normative production having been consensual among the agents, which gave rise to the transformation strategies of legal education through interdisciplinarity, education in human rights, education of Afro-Brazilian and indigenous ethnic-racial relations and the curricularization of university extension. The concepts of habitus and symbolic capital are used to outline the empirical field from the perspective of the sociologist Pierre Bourdieu. For the purpose of analyzing the documental corpus, the discourse analysis technique was used, as it constitutes a technique aimed at understanding the texts and social practices inscribed in the legal-curricular discourses set out in the normative construction of the DCNs, which enabled the creation of thematic units that composed the phenomenon under study.

Keywords: Regulatory Framework. Legal Education. Legal-curricular discourses. National Curricular Guideline.

TABELAS

Tabela 1. Oligopólios educacionais na educação superior do Brasil (presencial + EaD) - (Brasil, 2017).....79
Tabela 2. Docentes em exercício ano 2021 por categoria administrativa na Educação Superior.....85
Tabela 3. Atores protagonistas (Instituições) do debate das DCNs do Curso de Direito no interregno de 2013 a 2018.....127
Tabela 4. Documentos pesquisados e analisados que foram produzidos no processo de definição das DCNs pelos agentes do campo.....136
Tabela 5: Distribuição dos Cursos por Natureza Econômica e Institucional - Ano 2021…...147
Tabela 6. Gestores do Poder Executivo Federal durante a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Direito (2013 - 2020).....149
Tabela 7. Distribuição dos cursos de direito nas regiões político-administrativas e por categoria administrativa no Brasil (2021).....167
Tabela 8. Atos Normativos produzidos no âmbito do Ministério da Educação no Processo de Definição das DCNs em vigor.....170
Tabela 9: Membros da Câmara Consultiva Temática – CCT de Política Regulatória do Ensino Jurídico - Agentes e Capitais.....181
Tabela 10: Participantes Externos das atividades da Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória - Agentes e Capitais.....189
Tabela 11. Composição da 1ª Comissão de Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais - membros - Agentes e Capitais.....196
Tabela 12. Participantes externos da 1ª Comissão de Revisão das Diretrizes Nacionais - Agentes e Capitais.....214
Tabela 13. Composição da Comissão de Revisão das DCNs pós-impeachment de 2016 - Agentes e Capitais.....220
Tabela 14. Participantes externos da 2ª Comissão de Revisão das Diretrizes Nacionais - Agentes e Capitais.....228
Tabela 15: Comparativo do perfil do graduando nas Resoluções das DCNS de 2004 e 2018…….275
Tabela 16: Comparativo do rol de conteúdos curriculares - Diretriz de 2004 e Minuta de 2014.....279
Tabela 17: Comparativo de evolução dos conteúdos curriculares nas versões do projeto de resolução das DCNs dos Cursos de Direito.....285
Tabela 18. Propostas recebidas de outras instituições pela Comissão de Revisão do CNE/MEC.....287
Tabela 19: Comparativo da regulamentação do estágio curricular (prática) jurídica no decorrer dos trabalhos de revisão das DCNs.....294
Tabela 20: Marco regulatório do estágio supervisionado nas Diretrizes Curriculares de 2018…….....298
Tabela 21. Comparativo da evolução do trabalho de curso no processo de definição das DCNs do Direito.....303
Tabela 22: Comparativo da evolução do quesito metodologias do ensino-aprendizagem no processo de definição das DCNs do Direito.....307
Tabela 23: Comparativo da articulação Graduação e Pós-Graduação (2004 e 2018).....311
Tabela 24: Comparativo de competências e habilidades do graduando/egresso do Curso de Direit (2004 a 2018).....313

GRÁFICOS E FIGURAS

Gráfico 1. Evolução do número de matrículas na ES, graduação, por categoria administrativa. Entre 1980-2021.....75
Gráfico 2. Participação da Rede Privada x Rede Pública em percentual de matrículas na educação superior – graduação.....76
Gráfico 3. Evolução das matrículas gerais na rede privada por modalidade de ensino, 2011-2021..... 86
Gráfico 4. Evolução do número de Cursos de Direito no Brasil (2001 a 2021).....144
Gráfico 5. Distribuição dos cursos jurídicos nas capitais e interior por região político-administrativa (2021).....146
Gráfico 6. Titulação acadêmica do corpo docente dos cursos jurídicos no Brasil - 2012.....150
Gráfico 7. Vínculos (administrativo e empregatício) do corpo docente dos cursos de direito……..152
Figura 1. Conglomerados privados de capital aberto e suas marcas associadas, dados de 2019……...81
Figura 2. Representação do campo da educação jurídica no macrossistema do campo social……...116

SIGLAS E ABREVIAÇÕES

ABEDi – Associação Brasileira de Ensino do Direito.
ABMES – Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior.
ANDIFES – Associação dos Dirigentes de Instituições Federais do Ensino Superior.
BIRD-Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM - Banco Mundial
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCT-PARES - Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória do Ensino Jurídico
CC-PARES - Conselho Consultivo do Programa de Aperfeiçoamento dos Processos de Regulação e Supervisão da Educação Superior
CCJ – Centro de Ciências Jurídicas da UFPB
CEB - Câmara de Educação Básica do CNE
CES – Câmara de Educação Superior do CNE
CF – Constituição Federal de 1988
CFE – Conselho Federal de Educação.
CNE – Conselho Nacional de Educação.
CFE – Conselho Federal de Educação
CNEJ – Comissão Nacional de Educação Jurídica da OAB
CONPEDI – Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito.
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais.
EaD – modalidade de educação à distância
IDP - Instituto Brasiliense de Direito Público
IES - Instituições de Educação Superior
INEP – Instituto Nacional de Pesquisas educacionais Anísio Teixeira
FGV - Fundação Getúlio Vargas
FIES - Fundo de Financiamento Estudantil
FENED - Federação Nacional dos Estudantes de Direito
FMI - Fundo Monetário Internacional
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC – Ministério da Educação.
MPF - Ministério Público Federal
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil.
OMC - Organização Mundial do Comércio
PDRAE - Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PGR- Procuradoria Geral da República
PPC – Projeto Pedagógico do Curso
PT - Partido dos Trabalhadores
SERES - Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SESu - Secretaria da Educação Superior
SRJ - Secretaria de Reforma do Judiciário do Ministério da Justiça
STF - Supremo Tribunal Federal
UFPA - Universidade Federal do Pará
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UnB - Universidade de Brasília
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO……...11

1. A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA NA FASE DO CAPITALISMO NEOLIBERAL, FINANCEIRIZADO E MUNDIALIZADO…….....…34

1.1 DIMENSÕES HISTÓRICO-SOCIOLÓGICAS DA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO NA ORDEM CAPITALISTA……46
1.2 ARTICULAÇÕES DISCURSIVAS GLOBAIS E LOCAIS NA NORMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR……56
1.3 EXPANSÃO E MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: O SURGIMENTO DOS CONGLOMERADOS EDUCACIONAIS……72

2. A ABORDAGEM TEÓRICA E AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS NA PERSPECTIVA DE CAMPO SOCIAL……89

2.1 A METATEORIA DE PIERRE BOURDIEU - A SOCIOLOGIA REFLEXIVA E O ELEMENTO SIMBÓLICO NA REPRODUÇÃO SOCIAL……91
2.2 *HABITUS* - PRINCÍPIOS GERADORES E UNIFICADORES DAS PRÁTICAS E DISCURSOS……96
2.2.1 O *habitus* jurídico-instrumental e a epistemologia normativista-positivista……99
2.2.2 O *habitus* jurídico-instrumental e a ideologia liberal na reprodução social…..…102
2.2.3 O *habitus* jurídico-emancipatório como antítese ideológica da teoria crítica do direito……..107
2.3 COMPREENDENDO O CAMPO DA EDUCAÇÃO JURÍDICA A PARTIR DAS FRONTEIRAS ENTRE OS CAMPOS JURÍDICO E EDUCACIONAL……...…114
2.3.1 Agentes e Instituições - delineando o campo da educação jurídica no processo de definição das Diretrizes Curriculares Nacionais……...……125
2.4 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E AS UNIDADES DE ANÁLISE DISCURSIVA ENUNCIADAS NA ELABORAÇÃO NORMATIVA DAS DCNs……...…131

3. AS CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA E AS CONFIGURAÇÕES DE CENÁRIO DO DEBATE DA DIRETRIZ CURRICULAR DO DIREITO……...…..145

3.1. O DEBATE SOBRE OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO DIREITO ENTRE A IDEIA DE CURRÍCULO MÍNIMO E AS DIRETRIZES CURRICULARES……..……155
3.2 CARTOGRAFIAS INSTITUCIONAIS E NORMATIVAS: O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO COMO ARENA PÚBLICA DE FORMULAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL……...……..165
3.2.1 A Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória do Ensino Jurídico como espaço de consensualização no campo jurídico-educacional……...……...…...178
3.2.2 Aproximações e distanciamentos dos agentes na Comissão de Revisão das Diretrizes do Direito no Conselho Nacional de Educação…….....……....191

4. A CONSTRUÇÃO NORMATIVA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO DIREITO: A INFLUÊNCIA DOS DISCURSOS JURÍDICO-CURRICULARES DOS AGENTES A PARTIR DA RELAÇÃO ESTADO, MERCADO E EDUCAÇÃO……....……232

4.1 A INADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO JURÍDICA COMO PREMISSA PARA A REFORMA DO MARCO REGULATÓRIO DA EDUCAÇÃO JURÍDICA…….....240
4.2 CONCEPÇÕES E PODER NORMATIVO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS NA REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR JURÍDICA……...…..251
4.3 AS CONCEPÇÕES FORMATIVAS LEGÍTIMAS E ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS DE DIREITO……..…….264
4.3.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais e os conteúdos curriculares indicados…….277
4.3.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais e o campo de estágio prático-profissional...289
4.3.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais e o Trabalho de Curso……..…300
4.3.4 O modelo de ensino aprendizagem nas diretrizes curriculares nacionais……..….304
4.3.5 As Diretrizes Curriculares Nacionais e o perfil dos sujeitos educacionais……..…312
4.3.6 As Diretrizes Curriculares Nacionais e a transformação da educação jurídica à distância (EaD) e os cursos técnicos e tecnológicos em serviços jurídicos……..…….315

CONSIDERAÇÕES FINAIS…….……...……...…321
FONTES.....……..……...……328
REFERÊNCIAS……..……...……328

INTRODUÇÃO

> "O campo jurídico é o lugar de concorrência pelo monopólio do direito de dizer o direito [...] É com esta condição que se podem dar as razões quer da autonomia relativa do direito, quer do efeito propriamente simbólico de desconhecimento, que resulta da ilusão da sua autonomia absoluta em relação às pressões externas." (Bourdieu, 1989, p. 212).

O interesse em problematizar o Direito por meio do conceito de campo jurídico enuncia a possibilidade de percepção desse espaço social singular no qual o direito se produz, circula e reproduz, sem reduzir a leitura jurídico-científica aos aspectos instrumentais e de autorreferenciamento que não permitem a compreensão do fenômeno jurídico como fato social. A ruptura com o quadro de análise substancialista, enseja novas observações do Direito, na perspectiva de compreendê-lo na dinâmica relacional de poder que ocorre nas sociedades contemporâneas. Em outros palavras, temos que as práticas e os discursos jurídicos podem ser lidos como sínteses de um campo de forças/poder e de uma lógica, que engendram e limitam o espaço possível do direito, onde os agentes concorrem, em luta simbólica, pelo monopólio de dizer o Direito legítimo (Bourdieu, 1989, p. 212). Ao adotarmos a perspectiva de disputa simbólica no interior do campo jurídico, depura-se o ideário arbitrariamente constituído de que as escolhas normativas são sistemas legítimos, neutros, imparciais e universais; ao se desvelar os sistemas normativos como artefatos simbolicamente e inconscientemente impostos no campo de poder/força do direito.

Essa postura é aplicável à observação do marco regulatório da educação jurídica no tocante à elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Direito (Resolução n.º 05/2018, do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação - CNE/MEC). As diretrizes se constituem como normas obrigatórias para a educação superior e orientam o planejamento curricular e pedagógico dos sistemas de ensino a partir de um conjunto de conceitos doutrinários, princípios, objetivos, organização curricular dos cursos, articulações entre níveis acadêmicos e sistemas de avaliação direcionados a construção dos projetos pedagógicos dos cursos. A elaboração da normativa curricular, por envolver interesses públicos, corporativos e econômicos, conta com a participação de diversos segmentos da sociedade em sua feitura. No estudo escolhido, o processo de construção normativa das balizas curriculares dos cursos jurídicos ilustra a configuração de um jogo, ou melhor, de uma arena de luta política e expressão institucional, com atores políticos, jurídicos, econômicos e governamentais, que procuraram tornar norma, direito positivo, os conceitos que defendem para a formação educacional no campo jurídico. Nesse sentido, as escolhas normativas das atuais diretrizes curriculares nacionais permitem explicitar essa

dinâmica de luta que ocorre no interior do campo jurídico, realçado pela construção de práticas e de discursos jurídicos, cuja missão é a produção, reprodução e circulação de conhecimentos, saberes e perfis que consolidam o pensamento jurídico hegemônico.

O debate que perpassou a elaboração da recente diretriz se iniciou no ano de 2013 com a criação da Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória do Ensino Jurídico, vinculada à Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do MEC. A Câmara fora criada por solicitação do Conselho Federal da OAB para deliberar alterações na normativa que fixou as bases curriculares dos cursos jurídicos e os instrumentos de avaliação. No ano de 2014, a Câmara Temática iniciou os debates, com a presença de diversos atores, sobre uma possível alteração dessas diretrizes curriculares, que avançou em 2015, quando o Conselho Nacional de Educação indicou a constituição de uma comissão para revisar a Resolução CNE/CES nº 9/2004, a antiga normativa curricular. Após o impeachment de 2016, a comissão[1] foi então recomposta e seguiu com uma série de atividades, até 2018, com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais pelo Ministro da Educação.

É oportuno destacar, que a escolha desse objeto de estudo não se deu de maneira aleatória, ou seja, sem implicação pessoal com o pesquisador. A pesquisa se insere no meu percurso acadêmico/profissional; como se demonstrará nas linhas a seguir. O interesse pelo objeto de estudo do direito à educação, ademais, sobre o conceito de formação jurídica, os discursos jurídicos e as dinâmicas relacionais do poder no campo da educação jurídica são indissociáveis do acúmulo de vivências por mim experienciadas, que concorreram para a escolha do objeto da tese, que, frise-se, sofreu alterações desde o início do curso, visto que, no decorrer do doutorado, foram realizadas alterações nas perspectivas de pesquisa e orientação. Pois bem. Fui aprovado no ano de 2019 para o Curso de Doutorado em Ciências Jurídicas, área de concentração em Direitos Humanos e Desenvolvimento, na linha 2 *Inclusão social, defesa e proteção dos direitos humano*s. Inicialmente, intencionei analisar os conflitos entre a jurisdição nacional e as cortes internacionais na efetivação de direitos territoriais indígenas, com o estudo de caso do povo indígena *Xucuru* de Ororubá, município de Pesqueira, Pernambuco. Àquela altura, intencionava tornar, como objeto de estudo, a decisão proferida pela Corte Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos, sobre a demora administrativa na demarcação do referido território

[1] A Portaria CNE/CES nº 1/2015 instituiu a Comissão de revisão. A comissão foi então recomposta por meio da Portaria CNE/CES nº 13/2016. Em março de 2017, a Comissão foi recomposta por meio da Portaria CNE/CES 6/2017

indígena e a litigância estratégica de grupos étnico-raciais. No entanto, as preocupações e interesses se modificaram no transcurso do curso de doutorado e, de modo sintético, procurarei destacar os elementos de tal mudança de rumos.

Uma passagem importante a ser considerada foi a minha participação nas discussões do Grupo de Pesquisa *Tribunais Constitucionais, Direito à Educação e Sociedade*, CNPq, liderado pela Prof.ª. Drª. Maria Creusa Borges, que me aproximou da teoria sociológica bourdieusiana para compreensão do campo jurídico e da operação discursiva da normatividade do direito à educação. Ademais, após ter cursado a disciplina *Temas Fundamentais de Direito III – Da crise econômica de 2008 e os impactos nos Direitos Sociais*, lecionada pela Professora Maria Creusa, no semestre letivo 2019.2, me despertou para o olhar interdisciplinar do fenômeno jurídico, tendo em vista que os debates da disciplina envolveram o estudo da teoria econômica, o impacto do neoliberalismo e das crises do capitalismo nos direitos sociais, com a análise de proeminentes economistas da escola francesa. As duas experiências acadêmicas permitiram problematizar o direito à educação superior no contexto duma crise de agência do Estado moderno em formular e executar políticas públicas.

Somou-se a esse itinerário de aproximação com a agenda de pesquisa da sociologia jurídica e a interface do direito com a educação, o desvelamento do olhar acadêmico na análise sistemática do campo da educação jurídica, a partir da realização de estudo quanti-qualitativo da inserção profissional dos egressos(as) (mestrado e doutorado) do PPGCJ/UFPB[2]. O estudo foi executado no ano de 2021, em ação liderada pela coordenação do programa, à época sob supervisão da Prof.ª. Drª Maria Creusa Borges. Os dados levantados redundaram na produção do relatório técnico *Acompanhamento de Egressos do Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba: Formação e Destino Profissional*[3], em que se verificou os indicadores de inserção dos egressos do PPGCJ/CCJ//UFPB no magistério superior, a continuidade do processo formativo, a endogenia/exogenia dos quadros formados, dados de gênero, vínculo institucional (acadêmico e técnico) e as categorias administrativas de atuação profissional. Os dados revelaram a contribuição do nosso programa na formação de recursos humanos

[2]Foram utilizadas como fontes de pesquisa: relatórios situacionais de discentes SIGAA/UFPB; dados de egressos constantes na Plataforma Lattes/CNPq; academia.edu; ORCID; Linkedin e formulários nominais de alunos com informações sobre vínculo institucional e área de atuação que foram unificados e tabulados por meio de formulário eletrônico do Google Forms.

[3]ALMEIDA, Juan de Assis; BORGES, Maria Creusa de Araújo; LIMA, Newton de Oliveira. **Acompanhamento de Egressos do Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba**: formação e destino profissional. Formação e Destino Profissional. 2021. Disponível em: https://www.ccj.ufpb.br/pos/contents/pdf/acompanhamento-de-egressos-1.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

para o campo do direito, sobretudo para consolidação da pesquisa em direitos humanos, na região nordeste e para outros PPGs da área.

No itinerário do curso de doutorado exerci, também, a função de estagiário docente, ainda no período presencial, na disciplina de Direito Constitucional I - Teoria da Constituição, de titularidade do Professor Drº. Luciano Mariz Maia. O estágio docência ocorreu entre os meses de outubro de 2019 a abril de 2020 no âmbito do Curso de Graduação em Direito do CCJ/UFPB, no qual pude desenvolver os atributos didáticos e pedagógicos do mister do magistério, desde aulas expositivas, passando pela confecção de avaliações, questionários e no suporte aos alunos. De igual forma, realizei estágio docência, já no modelo remoto, na disciplina de Direito Civil V - Direitos Reais e Direitos das Coisas, sob titularidade da minha orientadora, Profª. Drª. Maria Creusa, entre os meses de abril e junho de 2022, no qual pude assessorá-la na organização das atividades disciplinares.

A experiência foi relevante para o desenvolvimento do meu interesse pela formação jurídica e para aperfeiçoamento das habilidades instrumentais, emocionais e cognitivas do magistério superior e na aquisição da lógica acadêmica, o *habitus* acadêmico, reforçado na atribuição de editor-assistente na revista *Prima Facie* do PPGCJ/UFPB, a partir do ano de 2022, ano que pude dar uma pausa no trabalho e me dedicar exclusivamente ao doutorado pela assunção de bolsa da CAPES. No campo da produção acadêmica do direito e da educação, apresentei na *III Conferência Euroamericana para o desenvolvimento dos Direitos Humanos*[4], Coimbra/Portuga, em coautoria com minha orientadora, em 2021, a comunicação oral *Os discursos sobre a regulação da formação Superior jurídica: usos sociais da Profissão e Direitos Humanos no debate das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Direito no Brasil* e em 2022, a análise de conteúdo das reflexões conjunturais efetuadas por agentes governamentais, privados, corporativos e da sociedade civil sobre o cenário da educação superior no contexto subsequente ao fim pandemia da Covid-19, com o texto *Os prognósticos da educação superior no pós-pandemia: transformações normativas, inovações disruptivas e crise do Estado*[5]*,* publicado em parceria institucional nacional/internacional,

[4] Nessa mesma conferência, atuei como coordenador adjunto da coordenação titular do simpósio sob responsabilidade da Prof.ª. Drª Maria Creusa Borges, intitulado "Sistemas Regionais de Proteção dos Direitos Humanos: Diálogos Multiníveis em Tempos de Pandemia". BORGES, Maria Creusa de Araújo; ALMEIDA, Juan de Assis. Os discursos sobre a regulação da formação Superior jurídica: usos sociais da profissão e direitos humanos no debate das diretrizes curriculares para os cursos de direito no Brasil. In: III Conferência Euroamericana para o desenvolvimento dos Direitos *Humanos*, 3., 2021, Coimbra. **Trabalho**. Coimbra: Cedh 2021, 2021. v. 1

[5] ALMEIDA, Juan de Assis. BORGES, Maria Creusa de Araújo. Os prognósticos da educação superior no pós-pandemia: transformações normativas, inovações disruptivas e crise do Estado. In: Jailton Macena de Araújo; João Batista Moreira Pinto; Giovani Clark. (Org.). **Estado, Constituição e Desenvolvimento: inflexões sobre a crise em tempos de pandemia**, 2022.

que apresentou os conteúdos/discursos esposados na fixação do modelo de educação superior no país.

As vivências narradas de aproximação com a pesquisa científica do direito e da educação se associaram a uma longa experiência de atuação profissional junto à área de gestão acadêmica de cursos jurídicos e nos periódicos científicos. Importa aqui destacar o exercício da função de Analista e Assessor Acadêmico no Instituto Brasileiro de Ensino, Pesquisa e Desenvolvimento (IDP), em Brasília, Distrito Federal, anterior Instituto Brasiliense de Direito Público; nos anos de 2018 a 2019. Fui responsável pelos aspectos regulatórios da pós-graduação *stricto sensu* do estabelecimento, especificamente relativos aos Cursos de Mestrado e Doutorado em Direito Constitucional e Mestrado Profissional em Administração Pública e Economia; como avaliar indicadores de qualidade, produtividade, execução de processos seletivos discentes/docentes, produção de normativas internas, preenchimento dos dados censitários na Plataforma Sucupira-CAPES; política de internacionalização, dentre outras atividades que me fizeram ter contato com a legislação educacional da educação superior e com os interesses de outros atores do campo, sobretudo privados, que muito contribuiu para ampliação de minha visão do funcionamento do campo jurídico-educacional, visto que até então minha trajetória tinha sido até então em IES públicas: UFRN, graduação e UnB, mestrado.

Além do mais, ainda no IDP, assumi a função de secretário-geral da Revista Direito Público (Qualis A1), periódico oficial do PPGD/IDP. E é nesse contexto de vivência em Brasília que se ocorreu o acesso ao fenômeno/caso, que virou um tema a ser estudado. O IDP, meu antigo local de trabalho, localiza-se na Asa Sul de Brasília, e faz vizinhança ao prédio sede do Conselho Nacional de Educação (CNE). Foi nesse local onde pude, *in loco,* testemunhar os debates interinstitucionais que redundaram nas recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Direito. As diretrizes foram tomadas como interessante objeto empírico, em razão dos debates e disputas que ensejou, a ponto de gerar inquietações, num exercício de transformação de um indício da realidade em uma pesquisa pela aposição de um problema conceitual, como diria Bourdieu, *os objetos comuns da pesquisa são realidades que atraem a atenção do investigador por serem "realidades que se tornam notadas" por assim dizer ao porem problemas* (Bourdieu, 1989, p. 28).

O olhar problematizador para as escolhas normativas e regulatórias dos Cursos de Direito teve outro momento relevante e que deve ser aqui anotado. A partir do mês de novembro de 2019 até o ano de 2021, fui Coordenador do Curso de Direito do Centro Universitário Maurício de Nassau, em Natal/RN, instituição mantida pelo grupo econômico

Ser Educacional, conglomerado nacional, com operações em bolsas de valores do sistema financeiro internacional. Ademais, fui professor da referida instituição até o mês de janeiro de 2022, quando finalizei meu vínculo, após me tornar bolsista da CAPES. A experiência, na gestão acadêmica de um curso de graduação, foi rica e desafiadora pelas atribuições e dificuldades atinentes ao comando de órgãos colegiados, à supervisão do corpo docente, ao atendimento discente, ao suprimento das demandas da mantenedora e aos encargos de avaliação do Ministério da Educação. Destaca-se, ainda, a atualização do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da graduação em Direito, por mim coordenado no ano de 2020. Assim, pude perceber, numa observação real e empírica, as incongruências do campo e os desafios aos gestores acadêmicos que atuam na ponta da educação jurídica, sobretudo no mercado empresarial da educação superior, que por vezes é precarizado e que segue em vertiginosa expansão.

Diante dos percursos acadêmicos do doutorado e profissional expostos, resolvi modificar meu objeto de estudo. Como tinha observado, mesmo que parcialmente, um momento da definição das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Direito, no espaço do Conselho Nacional de Educação, em 2018 e percebendo a ampla participação de atores do campo jurídico, burocrático e educacional nessa discussão, entendi que seria relevante o estudo dessa produção normativa, sob olhar da dinâmica relacional entre os agentes relevantes do campo, como objeto de estudo à nível de tese doutoral. Essa postura ensejou o que Bourdieu (1989, p. 20) chama de capacidade de reconstruir objetos socialmente importantes, em objetos científicos. A mudança de rumos de pesquisa, ensejaram duas ações regimentais: a aprovação pelo colegiado do PPGCJ/UFPB do novo tema de interesse e a mudança de orientação do doutorado. Formalizei[6] a mudança de tema e de orientação junto ao PPGCJ no dia 25 de junho de 2021. A Prof.ª Drª Maria Creusa, que assumira a minha coorientação da minha pesquisa inicial desde 2019, passou a figurar como minha orientadora em substituição ao Prof. Luciano Mariz Maia, em razão de pertinência temática de orientação ao novo objeto escolhido.

A mudança de tema e orientação foram chanceladas pelo colegiado na reunião de julho de 2021. Com os ajustes regimentais, o novo recorte estabelecido de pesquisa, procurou refletir as tensões encartadas no campo da educação jurídica, ao lançar luzes para as dimensões pré e pós-normativa da construção dos parâmetros curriculares para os cursos jurídicos. Essa escolha, dava acesso às inferências e análises mais complexas sobre os

[6] Proc. 23074.062572/2021-72 - "mudança de tema de pesquisa", aprovado na reunião do colegiado de julho de 2021, relator Newton de Oliveira Lima. Proc. 23074.062068/2021-03 - mudança de orientador.

agentes, ativos e capitais, a conjuntura então delineada temporalmente, para pensar as escolhas normativas em disputa no processo de definição das Diretrizes Curriculares Nacionais. O esforço então se direcionou no sentido de um estudo integralizado das discussões e escolhas conceituais nos discursos jurídico-curriculares, contudo, com o olhar para além, contextualizado, ao pensar o campo também através de seus indicadores quantitativos e qualitativos, que fornecem um panorama concreto da educação jurídica brasileira.[7]

Portanto, a pesquisa examina a elaboração normativa para problematizar se as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Direito reproduzem a formação jurídico-dogmática, de cariz hegemônico ou transformam a formação a partir de um pensamento jurídico-emancipatório de cariz contra-hegemônico. Para elucidar integralmente o questionamento exposto, o objeto de estudo definiu-se, após longo processo de amadurecimento[8], nas concepções normativas dos agentes do campo, que foram mapeadas pela análise dos discursos jurídico-curriculares enunciados na elaboração das DCN's, tendo em vista que é pela questão é que o objeto histórico é construído (Prost, 2008), pois os discursos jurídico-curriculares incorporados na normativa curricular são os elementos que expressam os pensamentos jurídicos de seus portadores, que são incorporados no documento normativo consensualizado após as negociações relacionais e simbólicas entre os agentes do campo jurídico-educacional. Os discursos destacados no processo de definição das DCNs foram pronunciados por atores autorizados a participarem do debate e terem suas ponderações consideradas como legítimas na feitura da normativa curricular.

Desta forma, analisar os discursos jurídicos-curriculares permite perceber como os agentes relacionalmente buscaram definir um tipo de direito a ser ensinado e a forma de ser ensinado. Engendra o conceito de discurso jurídico-curricular por duas razões: uma porque os discursos se revestem do status de normatividade, pois prescrevem um *dever ser*, regra, expectativas, tanto em forma (um modelo de organização curricular formalizado em norma) como em substância, matéria (pois versam sobre um padrão de direito a ser ensinado), ou seja, um discurso que entroniza uma norma com atributo de coercibilidade e universalidade;

[7] No estudo, tomou-se como elemento de análise os dados do último censo da educação superior, relativos ao curso de direito, como a distribuição administrativa público/privada dos cursos; a curricularização da pesquisa científica, os perfis de egressos, os dados socioeconômicos e étnico-raciais dos discentes, os vínculos administrativos de docentes e corpo técnico-administrativo.

[8] Relevante considerar que a construção do objeto de estudo não se deu só, num ato fundacional, o objeto é produto do "o programa de observações ou de análises por meio do qual a operação se efetua não é um plano que se desenhe antecipadamente, à maneira de um engenheiro: é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correções, de emendas, sugeridos por o que se chama o ofício" (Bourdieu, 1989, p. 27).

bem como por indicarem as opções conceituais de currículo dos cursos jurídicos. Os discursos, portanto, se desdobram em outros discursos relativos às questões centrais da reforma curricular, como as concepções e finalidades das diretrizes curriculares, os problemas da educação jurídica, a compreensão da formação humanística, técnica e prática e os perfis dos sujeitos do ensino-aprendizagem: discentes, docentes e egressos; além de outros aspectos da organização dos cursos jurídicos. A necessidade de captura desses discursos implicou a efetivação da pesquisa documental dos pronunciamentos, anteprojetos, sugestões, pareceres e a normativa final que instituiu as diretrizes como ordenamento nacional para a educação superior jurídica.

Partiu-se da hipótese de que a norma das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de direito reproduzem majoritariamente uma compreensão hegemônica de educação jurídica, de influência liberal/neoliberal, a partir da positivação de um discurso jurídico-curricular dogmático e liberalizante. Na execução da pesquisa, contudo, percebeu-se que, por ser um documento consensualizado, há a incorporação, mesmo que minoritária, de aspectos da escola de pensamento jurídico-emancipatório, que podem ser observados na preocupação em promover a interdisciplinaridade, a educação em direitos humanos, capacidades emocionais humanísticas e alternativas e a curricularização da extensão universitária nos cursos. E que prevaleceram os interesses dos agentes profissionais e econômicos que detém capitais relevantes e (não)específicos no campo; naquela conjuntura demarcada, em detrimento de outros atores e capitais.

Sabe-se que o cenário do campo é heterogêneo. O quantitativo dos cursos de direito em funcionamento revela que o destino da educação jurídica é disputado por interesses antagônicos dos atores do campo, seja os atores públicos e privados, sejam os campos profissionais, especialmente quando se verifica o expressivo número de egressos anuais e o grande número de estudantes matriculados nos cursos jurídicos. Por exemplo, no ano de 2018, consoantes os dados da ABMES, a partir do Censo da Educação Superior de 2019, davam conta que os cursos de Direito atingiram a marca de 47,9% do total de todas as matrículas registradas na educação superior brasileira, com o montante expressivo de 831.350 matrículas ativas. No ranking das matrículas da educação superior, os cursos jurídicos dividiram o *pódio* ainda, em termos de volume de estudantes, com o curso de pedagogia, que registrou 815.959 matrículas ativas e com o curso de administração, com 645.777 matrículas ativas[9].

[9]ABMES (Brasília). Relatório Anual da ABMES. 2019. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/pesquisas/Censo2018.pdf. Acesso em: 10 dez. 2022.

O problema envolto no que consiste ser a educação jurídica; o melhor modelo para a formação regular em direito, por si só é um objeto de disputa histórica no campo jurídico-educacional. Não apenas uma disputa na acepção do direito e das maneiras de sua transmissão no espaço escolar, mas uma disputa que envolve a organização dos cursos e a indicação dos papéis sociais esperados para o bacharel em direito. Para alguns agentes do campo, com destaque para a OAB e órgãos representativos de ramos especializados do direito, o problema central que localiza os anseios por uma reforma jurídico-curricular reside na inadequação histórica do conhecimento técnico-jurídico em responder aos anseios profissionais e sociais. A ideia de que a formação jurídica se tornou inadequada por não acompanhar o movimento de complexificação social que altera a normatividade diante das novas situações sociais, ou seja, a narrativa de que o direito deve atender ao seu tempo social é recorrente historicamente. Na maioria das vezes, a discussão é simplificada na defesa da atualização do elenco de disciplinas curriculares obrigatórias. A narrativa equivocada por falsear o verdadeiro problema que deveria, de fato, ser a centralidade do debate jurídico-curricular, que é a percepção da manifestação do fenômeno jurídico.

O pressuposto teórico assumido na presente pesquisa e que se perfila as discussões já entabuladas por outros estudiosos, vide especialistas da área, que já alardeiam, desde os anos de 1980, que a discussão do que consiste ser a formação em direito deveria permear algo mais profundo, um problema conceitual, do que seria o direito, a crítica à dualidade positivista/jusnaturalista e, por sua vez, quais seriam os seus efeitos na esfera pedagógica e organizacional dos cursos (Rodrigues, 2005, Lyra Filho, 1984, Sousa Júnior, 2008; Machado, 2009; Silva, 2016). Assim, a pesquisa converge para análises já levantadas numa exploração do estado da arte do tema, contudo, dessas análises se diferencia, pois almeja oferecer uma análise ampliada, não apenas das condições internas de produção do campo jurídico, mas também relacionar diante das condições externas, em sintonia, ao desvelar a interferência de outros campos sociais, a partir da análise circunscrita dos atores relevantes da educação jurídica, seus capitais heterogêneos, posições e disposições.

Ao tomar uma postura crítica de análise do direito procura-se os tensionamentos sobre formação jurídica e as dinâmicas relacionais de poder travadas por grupos sociais contemporâneos. As contribuições teóricas do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002) perscrutam teórica e empiricamente os campos sociais, como o jurídico[10], o científico, o simbólico, o econômico etc., pelos conceitos de *campo*, *habitus* e *capital*

[10] Bourdieu foi fundador da nova série da revista de sociologia jurídica “Droit et Société ``. Contribuições relevantes para a teoria e sociologia jurídicas.

possibilitam descortinar as práticas, ações, representações e discursos subjacentes à elaboração da normatividade, tomando a discussão sobre a curricularização da formação jurídica como uma normatização que ilustra uma disputa sobre as concepções de formação em direito. As categorias permitem compreender as relações entre sociedade e a produção social do direito.

Apesar de reconhecer que as disputas simbólicas pelo marco legal das diretrizes curriculares não encerra, ou seja, não abarca integralmente o problema conceitual exposto, que é muito mais profundo, tem-se que o fenômeno empírico escolhido permite observar algo mais geral do que o simples objeto imediato da disputa - as escolhas normativas e sua construção discursiva e legal -, pois é um meio de observação das movimentações relacionais entre sujeitos, instituições e Estado, ao se tomar por base as propostas, sugestões e as normatizações, percebe-se que as escolhas regulatórias estão associadas à configurações ideológicas mais gerais do campo político, econômico, social, institucional do tempo presente. Tem-se, assim, como premissa que o momento de construção de uma diretriz curricular se revela como uma zona privilegiada para alcançar, no passado, um instante de autorreflexão do campo da educação jurídica sobre o próprio futuro.

E é no órgão oficial da política educacional brasileira - o Ministério da Educação -, que se configura uma arena pública de interlocução sobre as escolhas normativas que definirão as diretrizes nacionais dos cursos de graduação; doravante a atribuição legal do Ministério da Educação como articulador do debate. As escolhas regulatórias se relacionam com cada fase histórica de discussão curricular, tendo em vista que há clivagens que se diferenciam diante da conjuntura político-governamental, como atores que se tornam proeminentes, temas de destaque contextual, escolhas que são levadas em consideração naquela conjuntura. Como a disputa se trata, sem esgotar a análise, em definir o melhor modelo de formação jurídica, o papel do bacharel em direito a partir da compreensão da produção do jurídico, ou seja, do conhecimento, das práticas e do perfil social a ser constituído nas instituições educacionais, outros atores se somam a essa discussão, inclusive agentes plurais do Estado, uma vez que as instituições públicas não são uníssonas, e há lutas dentro da própria administração pública, bem como agentes econômicos, pois os bacharéis jurídicos servem à várias carreiras profissionais, seja do estado como a magistratura, promotoria, advocacia pública, polícia judiciária, etc, seja privada com a advocacia e, mais recentemente, com as novas formas de profissionalização, vide o surgimento dos chamados empreendedores jurídicos, *global-lawyers, law-coachings* etc.

Então, discutir o direito curricular a partir dos sujeitos que reivindicam para si a

competência de dizerem o direito mais legítimo que deve ser ensinado, ou ainda, em decorrência, qual o papel social mais legítimo dos juristas, como deve ser a sua atuação social, a inserção profissional nas relações sociais que os cercam, as maneiras de externalização do conhecimento jurídico, suas formas de apreensão e manifestação pedagógica é o debate possível de se fazer na elaboração do direito curricular sobre a formação jurídica brasileira. Por isso, a tese procurará tecer discussões nos seguintes caminhos: *i)* no campo da teoria e história do direito para perscrutar as lógicas internas da produção social do direito, *ii)* na articulação discursiva global e local para interpretar as formas de construção da racionalidade educacional do tempo presente e *iii)* na sociologia jurídica para delinear o campo empírico, percebendo os novos atores sociais e conjuntura contemporânea. É na definição do que é o direito, os procedimentos metodológicos que o jurista representa a identidade social de sua profissão para melhor inseri-la nas relações materiais circundantes e no mundo do trabalho. A forma como se dá a produção do conhecimento jurídico nos lega uma boa forma de observar a construção dessa identidade social.

Para a configuração do campo empírico de análise, os *habitus* jurídicos e o capital simbólico, as contribuições do sociológico francês Pierre Bourdieu se mostraram relevantes. O campo social é definido como uma espécie de universo intermediário entre um objeto dado e o seu contexto, ou seja, um espaço relativamente autônomo situado entre a materialização da educação jurídica nas faculdades e instituições judiciárias e seu o contexto social macro envolvente. É o espaço n*o qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência*" (Bourdieu, 2004a, p.20). Desta forma, o espaço público de debate é o Ministério da Educação, que organiza a relação entre os agentes[11] governamentais, corporativos, classistas e privados, conforme levantamento preliminar:

- *Entidades representativas das instituições de educação superior*: ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior); ABMES (Associação Brasileira das Mantenedoras do Ensino Superior) e Fórum das Entidades Privadas de Ensino Superior).

[11] Os atores são agentes "que representa, que encarna um papel dentro de enredo, de uma trama de relações. Um determinado indivíduo é um ator social quando ele representa algo para a sociedade [...], encarna uma ideia, uma reivindicação, um projeto, uma promessa" (Souza, 1984, p. 12). E os "atores sociais estão em relação uns com os outros. Essas relações podem ser de confronto, de coexistência, de cooperação e estarão sempre revelando uma relação de força, de domínio, igualmente de subordinação" (Souza, 1984, p. 13). As relações de força são percebidas por meio de indicativos, a presença mais frequentes de alguns tipos de capitais, revelam a relação de forças entre agentes profissionais.

- *Instituições acadêmico-científicas*: ABEDI (Associação Brasileira de Ensino do Direito) e CONPEDI (Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito no Brasil).
- *Instituições profissionais*: OAB (Ordem dos Advogados do Brasil, Comissão Nacional da Educação Jurídica) e MPF (Ministério Público Federal).
- *Instituições governamentais*: MEC (Conselho Nacional de Educação e Secretária de Regulação e Supervisão) e MJ (Secretaria de Reforma do Judiciário).

Os agentes indicados acima, garimpados na elaboração das DCNs do Curso de Direito (2013 a 2018), se situam num tempo de relação das dimensões locais, regionais e globais de poder, que impactam na educação superior. Há um movimento de refuncionalização da formação à nível superior e nos conhecimentos e nas práticas acadêmicas. E, por isso, há também, uma reconfiguração do papel atribuído às instituições universitárias no atual capitalismo de cariz financeiro, mundializado e neoliberal. O direito, a formação jurídica, o papel do graduando e do profissional jurídico também estão em reconfiguração. O campo acadêmico, o campo educacional e o campo jurídico mantêm relações com outros campos, como o econômico e o político, em perspectiva multinível, que se implicam mutuamente. O recurso às novas tecnologias e o padrão financeiro alteraram as formas de reprodução da vida material e o que se espera do bacharel formado no curso superior em direito. O direito e as demais formas de normatização da vida social estão inseridos dentro desse cenário de transformação. Vivemos a passagem do tempo, situados em um período de transição paradigmática, no estado de interregno, entre o que não existe e o novo ainda não concretizado, numa inter-relação, na acepção baumaniana (Bauman; Bordoni, 2016). As formas sociais conhecidas e praticadas foram colapsadas pela dissolução das estruturas e instituições sociais modernas, que expressavam a sociedade organizada[12], e que permitiu, até a primeira metade do século XX, que se empreendesse uma ação comunitária efetiva e balizada por estruturas e regras padronizadas.

O Estado moderno era o elemento aglutinador do poder e nele se concentrava a tarefa da normatização da vida, ou ao menos, o caráter de recepcionar e positivar o processo de construção do direito legítimo que ocorre no interior da sociedade e dos movimentos sociais, no qual o fluxo hermenêutico lhe era direcionado para expressão institucional do direito requerido. O caráter difuso do poder deve ser tomado como um indicador das transformações operadas pela globalização corporativa. Nessa transição (*tempos de interregno*) as sociedades

[12] O conceito de Estado moderno é aquele constituído pelos elementos de uma sociedade organizada (povo), com soberania num território e sob o comando de um governo (autoridade).

vivem uma fragmentação política e a erosão das instituições na sociedade capitalista, que se serve de crises do Estado para perpetuação de suas estratégias de acumulação (Bauman; Bordoni, 2016). Nesse aspecto, com a fragmentação das formas de produção da vida material, se percebe o desmoronamento da capacidade política e executória do Estado, a capacidade de governança, pois esse ente político deixou de ser o único emissor da regulação social (Bauman; Bordoni, 2016).

A ascensão do capitalismo financeiro na esteira da globalização corporativa e na difusão das tecnologias de informação/produção alteraram as formas clássicas de organização jurídico-política-social no mundo ocidental, e o papel das instituições educacionais, de maneira geral, e a educação jurídica, em particular, passaram a se conformar com esse novo cenário. As instituições jurídicas e as faculdades de direito não fogem a regra e se conformam a esse novo tempo. A reprodução de instrumentos, ou melhor, a reprodução dos sentidos da educação segue sendo disputados para que continuem a servir aos interesses de manutenção do sistema simbólico de dominação.

As mudanças nos padrões de produção social da modernidade, a *crise societária e a crise de estado*, revelam que as sociedades têm se modificado rapidamente pela aceleração da experiência espacial e temporal. Instâncias supranacionais, sem controle democrático, reconfiguram a noção de tempo/espaço para perpetuar as suas estratégias de acumulação de riquezas e dominação. Essa alteração na experiência do tempo é oriunda das transformações tecnológicas que alteraram a percepção de temporalidade (Rosa, 2019). A dinâmica temporal contemporânea constitui uma temporalidade alienada. Há controle consistente do sistema capitalista atual, que define a noção de tempo de massas societais, dentro e fora dos limites nacionais, que estão inseridas inconscientemente nesse sentido. A temporalidade alienante, produz formas de contração do presente e assincronicidade, que se verifica no sentimento de angústia com o tempo, a sensação de escassez de tempo, de fluidez das fronteiras temporais de trabalho e lazer, de público e privado, ou ainda, na fluidez dos estratos do passado, presente e futuro, que também momentos situados nessa nova dimensão temporal.

No contexto brasileiro, de temporalidades e modernidades periféricas, as formas de produção social (estado, mercado e sociedade) se alteraram obedecendo a lógica centro e periferia (centro e margem), não no conceito tradicional, mas na significação geopolítica de competição, distribuição e interrelação entre um campo dominante e outro emergente (Santos, 2011). A compreensão da geopolítica global, que vai além da ideia tradicional de Estado-nação, pois a realidade social, no qual os sujeitos se inserem e que determinam as opções que se colocam, é constituída por algo mais complexo do que o Estado nacional. Essa

visão de totalidade analítica, toma o sistema mundo como uma zona espacial/temporal que é constituída por variadas unidades políticas e culturais, ou melhor, por uma zona integrativa de comandos e instituições que se guiam, mesmo que inconscientemente, por determinadas regras sistêmicas (Wallerstein, 1999). A categoria teórica sistema-mundo (Wallerstein, 1999), tem servido para perceber que uma pluralidade de instituições, como Estados, relações interestaduais, empresas produtivas, famílias, classes, grupos específicos de todas as matizes formam uma matriz que permite o sistema funcionar e acionam as contradições e disputas que perpassam o próprio sistema.

O moderno sistema mundo é uma zona de funcionamento da lógica capitalista de produção que se assenta em subdivisões espaciais da produção em sistemas centrais e sistemas periféricos. Essa distribuição desigual condiciona uma troca desigualizante entre os sistemas e conduz a acumulação nas zonas centrais de produção material. Frise-se que o conceito de sistema periférico/central é relacional, não é sinônimo de unidades nacionais ou localidades periféricas; e sim pela divisão do trabalho que ocorre em seu interior; marcados pela expansão e alteração de suas zonas. As relações estabelecidas entre os sistemas-mundo não ocorrem linearmente – a caminho de um suposto padrão, pela visão histórica da categoria. Os sistemas são históricos. São demarcados em seu advento temporal com suas estruturas que os institui até a deflagração de contradições internas dos sistemas que impactam a sua própria perpetuação. O sistema se depara com problemas, instabilidades, pressões que na maioria das vezes conseguirá lidar pela estrutura do sistema, mas em algumas situações não consegue mais absorver as contradições ao ponto da instalação duma crise sistêmica, em que o sistema é instado, por colapso, a encontrar soluções alternativas à crise de seus paradigmas, que melhor expliquem a sua estrutura. Os atores dos sistemas então fazem uma autocomposição na definição dos novos caminhos a serem trilhados já como um novo sistema (Wallerstein, 1999).

O paradigma, ou seja, os padrões informativos ou mecanismos de funcionamento do sistema, são construções sociais e históricas do que se compreende por processo científico. Thomas Kuhn (2013) nas discussões epistemológicas e estruturais das ciências se debruçou nesse aspecto, os paradigmas são as *realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência* (Kuhn, 2013, p. 40). O paradigma seria o conjunto de percepções, teorias e dados que são convencionados em uma dada comunidade para revelação de uma "verdade" científica. A crise de paradigmas ocorre quando as convencionalidades deixam de

ser explicativas[13] dos fenômenos e se rompem por mudanças conceituais e procedimentais. Transpondo esse aspecto da crise dos paradigmas científicos para a reprodução do sistema-mundo, tem-se que esse também colapsa quando não atende aos interesses do próprio sistema. Essa teoria social historicizada, dinâmica, traçada no conceito de Wallerstein (1999) abre a possibilidade de compreensão de que o sistema mundo se desenvolve de acordo com as necessidades e influências internas de seus sujeitos. Desse novo sistema surgirá estruturas sociais, controles e regulações, novas contradições inerentes a um sistema que se alterna.

Essa dinâmica de modificações provém da globalização neoliberal que produz um processo generalizado, tanto em países centrais, quanto periféricos e semiperiféricos, especificamente um impacto nos projetos de país, projetos nacionalizantes (Santos, 2011). É que a estratégia edificada pela globalização neoliberal é assentada na narrativa e prática social de que a ideia de projeto nacional é um grande obstáculo à expansão do capitalismo de matriz globalizada, pois os projetos nacionalizantes, estruturados, mesmo que inicialmente, por instituições universitárias públicas, legitima lógicas de produção e reprodução material em âmbitos nacionais, calcados na centralidade executória de uma entidade política chamada de Estado nacional. Assim, o Estado, suas políticas econômicas, sociais e políticas (incluindo a educação e o direito), teve lugar privilegiado no ataque neoliberal (Santos, 2011; Baumann; Bordoni, 2016), que modificou a noção de local e global nessa dinâmica globalizada.

O ataque neoliberal na dinâmica da globalização econômica focaliza, sobretudo, o direito e os espaços sociais de produção jurídica, na medida em que a ruptura institucional de estruturas jurídico-políticas herdadas do Estado liberal (poderes públicos) e do modelo de Estado Social (direitos sociais e políticas públicas) (Faria, 1996), é um dos elementos para a expansão do capitalismo globalizado. A mitigação do peso das estruturas do Estado na produção de normatividade e o ataque à lógica distributiva do direito social, são duas ações centrais do neoliberalismo[14], que age na implantação de um *modelo político de cancelamento seletivo dos direitos adquiridos* e por propor uma *desregulação muito mais radical* da *regulação estadual como de outros níveis de autorregulação* (Hespanha, 2012, p. 03). Assim, o neoliberalismo atua ao infundir na cultura jurídica contemporânea uma regulação que

[13]E quando isto ocorre – isto é, quando os membros da profissão não podem mais esquivar--se das anomalias que subvertem a tradição existente da prática científica – então começam as investigações extraordinárias que finalmente conduzem a profissão a um novo conjunto de compromissos, a uma nova base para a prática da ciência. (Kuhn, 2013).

[14] Hespanha (2012) compreende que no liberalismo clássico do século XIX e XX, até anterior ao Estado Social, a ideia que seria importante a regulação estatal da economia, que garantisse a implementação de valores estratégicos aos países.

enfatizam os alegados artificismo e inconvenientes da regulação social e econômica pelo Estado [...], tem-se gerado entre os juristas um largo consenso em torno da ideia de que a normação do Estado é inadequada à complexidade e globalização das sociedades contemporâneas e, por isso, ineficaz e injusta (Hespanha, 2012, p. 05).

Para além da desregulação legislativa, *revolução neoliberal* provoca uma crise do direito, dos fundamentos da argumentação jurídica, por meio de uma *subversão do modelo jurídico,* que se dá pelo uso intensivo de meios jurídicos para se dar segurança/garantia de liberdade radical aos negócios econômicos (Hespanha, 2012) e fomentar expressivos ganhos dos agentes financeiros diante de inobservância do interesse público. Nesse aspecto, para além do contraponto estabelecido com os modelos jurídicos tradicionais que perdem espaço no cenário neoliberal, de cunho mercadológico, se tem que a expansão de um padrão globalizado de conhecimentos e de práticas jurídicas, que se assenta no contexto argumentativo neoliberal, que impõe um novo perfil de jurista mais adaptável ao capitalismo neoliberal. (Hespanha, 2012). O lugar social dos juristas e o saber técnico-jurídico são impactados, assim, pela revolução neoliberal, pois desfoca-se da referência aos princípios da equidade e justiça e se sujeita a lógica de produção de resultados, da eficiência e demais transações dirigidas ao lucro, é o triunfo da *hegemonia dos saberes empresariais sobre os saberes jurídicos nos discursos sobre a regulação, agora concebida como dependente dos mecanismos autónomos dos mercados e não do mundo heterônimo do Estado e do direito* (Hespanha, 2012, p.06). Essa hegemonia provoca uma recomposição do sentido da decisão jurídica que se reorganiza em prol de um modelo econômico de decisão, estabelecido em valores econômicos, como de custo-benefício e competitividade, que se opõem à lógica do modelo jurídico de estabilidade e intangibilidade dos direitos (rule of law) e pelos formalismos fixados pelo direito (due processo of law) (Hespanha, 2012, p.07).

A descrição dos modelos discursos jurídicos (modelo econômico de decisão e modelo jurídico), num contexto de crise do direito pelo ataque neoliberal, pode ser contraposto se o direito e o Estado criarem meios adequados para a gestão de interesses conflitantes que tendem a se potencializarem num quadro de complexificação social. O direito anticrise (Hespanha, 2012, p. 33) deve reforçar o modelo jurídico, calcado em princípios de estabilização, justiça e igualdade, no ordenamento dos interesses corporativos do domínio econômico em consensualização aos interesses públicos. Da mesma forma, que no campo educacional, cabe às instituições universitárias tomarem para si a reinvenção do projeto nacional, nos países periféricos e semiperiféricos, como o Brasil, para apresentar um projeto de cosmopolitismo crítico que se contraponha a globalização neoliberal agressiva e excludente

que se espraia para a educação e para o direito (Santos, 2011).

Esse caminho pode ser encontrado na ideia de uma *sociologias das ausência e sociologia das emergências no conhecimento científico*, ou seja, contrapor-se a produção social da não existência (ausência de outros conhecimentos humanos), contrapor-se aos delineamentos políticos e epistemológicos da ciência de tradição moderna ocidental, etnocêntrica e eurocêntrica, que desconsidera as alternativas à lógica dominante, a outros conhecimentos contra-hegemônicos, na operação de consagração como uma ciência verdadeira, universalmente atribuível, enquanto racionalidade socialmente e historicamente constituída (razão indolente). A operação feita pela universalização, põe em relevo as experiências hegemônicas, dominantes, como sendo experiências com o atributo da verdade e objetivamente válidas (Santos, 2002). A universalização da realidade social pelo critério interpretativo das experiências hegemônicas desconsidera, assim, outras formas de experiências de povos que estão sob o domínio desse padrão de racionalização, que tem outros modelos de racionalidade (razão cosmopolita). As lutas comunitárias pela instituição e visibilidade de outras cosmovisões do mundo agem como uma ação de globalização alternativa frente à globalização neoliberal hegemônica; *a sociologia das emergências* (Santos, 2002). A emergência da diversidade epistemológica busca um novo paradigma (cosmopolitismo[15]) para reconhecer o colonialismo inoperante no reconhecimento do outro - para além de ser tomado como um objeto social.

O panorama ilustra que a reprodução das estruturas dominantes da sociedade tem na educação e no direito um espaço de instrumentalização. Contudo, essa instrumentalização não é definitiva. As maneiras de representação social dessa identidade do Estado, do direito, da educação e do jurista são fragmentadas[16], apesar de existir uma base comum de sentido legítimo do direito, no entanto, as formas de composição das culturas jurídicas à qual os juristas pertencem, com a qual se relacionam, com o que a sociedade espera desses profissionais e o que eles definem como sendo seus papéis, são passíveis de reconstrução à medida em que há uma tomada de consciência dos limites das lógicas que conduzem o funcionamento do campo social.

O curso de bacharelado em direito, sempre foi instado no sentido de atender a

[15] Boaventura de Sousa Santos (2002) dispõe que a "ecologia de saberes" é uma das maneiras de se executar a sociologia das ausências na perspectiva de subverter a lógica da produção monocultural da existência. Sousa Santos aduz que as experiências de leitura do mundo que não foram expurgadas pelo epistemicídio, resistiram ao tempo de domínio da ciência moderna, são conceituadas como constelações de saberes, práticas científicas alternativas produzidas pelas lutas sociais contra exploração e desigualdade. Sousa Santos parte da ideia de que todo conhecimento, mesmo não científico, são interconectados, reconhecidos e autoconhecidos.

[16] O jurista deve dominar o direito e ter a habilidade de usá-lo onde for solicitado, mas essa assertiva vai muito de encontro com o que as carreiras jurídicas engendram para si.

manutenção da lógica de poder, das relações e da base produtiva nacional (Machado, 2009) e que tem no positivismo como epistemologia e no liberalismo como ideologia os alicerces da formação jurídica (Adorno, 1988). Esses paradigmas estão na base de uma cultura jurídica conservadora, direcionada politicamente à legalização/normalização das relações de poder que ocorrem nas sociedades. O contexto da ditadura militar, com o fenômeno da legalidade autoritária (atos arbitrários normatizados), demonstrou, por exemplo, como essa uma cultura jurídica formalista, positivista e liberal atuou na naturalização das relações de controle político. Esse período foi demarcado, em dimensão histórica, pela forte imbricação do autoritarismo do governo militar com o sistema de justiça criminal (Pereira, 2010). O mote cultural do pensamento jurídico positivista/liberal foi refutado no cenário de abertura política do país, na década de 1980, no movimento da teoria crítica do direito, que centrados no discurso de crise estrutural do ensino jurídico[17], sobretudo em enfrentamento à dinâmica de constitucionalização e legalização autoritária, propuseram, nesse norte, outras bases epistemológicas e ideológicas para o campo do direito e da educação jurídica.

Acerca desse aspecto, dos limites imanentes do pensamento e da formação jurídicas, se quer destacar que é na oportunidade gerada pela elaboração normativa das DCNs, que as bases informativas da educação jurídica são relançadas no movimento histórico, político, social, institucional e econômico, que impacta na leitura mediada pela Constituição de 1988 para a formação superior.

A educação é um campo disputado, é um direito social previsto no art. 6º da Constituição de 1988 e um dever de competência comum dos entes federativos da União, Estados, Municípios e Distrito Federal. O art. 207 da Constituição Federal consagra a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial das instituições superiores e a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. O projeto constitucional não torna o ensino público exclusivo, apesar de seu acesso ser obrigatório e gratuito como um direito público subjetivo, mas determina que o ensino é livre à iniciativa privada (art. 209), desde que se cumpram as normas gerais da educação nacional, e se

[17] San Thiago Dantas (1955) já traduzia a retórica de crise no sistema jurídico, há bastante tempo, apesar de se compreender que ela não esgota a análise na contemporaneidade Joaquim Falcão narrou a situação de disfuncionalidade, destacando a pouca contribuição do jurista para a transformação social – o aspecto do burocratismo. Rodrigues (2005) apontou que o ensino jurídico estaria passando por várias crises, como a crise funcional (uma crise de mercado de trabalho, de identidade social dos profissionais), crise operacional (curricular, pedagógica, administrativa) e crise estrutural (política e epistemológica).

submetam aos ciclos de autorização e avaliação pelo poder público[18][19]

A Constituição propugna por uma educação voltada ao trabalho e à cidadania, numa preocupação em inserir o campo educacional nas práticas sociais, no fortalecimento dos direitos humanos, da democracia e da cidadania, como valores orientadores do país. Contudo, essas balizas normativas constitucionais são relidas no contexto de forte presença econômica e de leitura mercadológica da educação, que desestabiliza os pressupostos constitucionais da educação superior.

Por isso, a leitura sociológica se mostra interessante, para percepção do direito nas interações reais que conformam seu sentido. A articulação entre a história, a sociologia e o direito objetiva, especialmente ver *de que modo, para além das doutrinas jurídicas, concepções de justiça e direitos se materializam na realidade histórica através das relações internas das sociedades; em outras palavras, como se manifestam em "carne e osso*" (Leipnitz, 2017, p. 228). Nesse sentido, poucas pesquisas jurídicas dão atenção à disputa da elaboração normativa, por meio da análise dos discursos dos atores envolvidos, para compreensão de dispositivos consagrados normativamente. A tarefa da criação legal ou de reinterpretação legal/constitucional resulta de uma interação social ocorrida na esfera pública do Estado, pois tanto a legislação, quanto *a constituição escrita [são] apenas a ponta do iceberg, o vértice de uma realidade constitucional mais abrangente, o resultado do conjunto das forças políticas dos ideais que operam numa determinada sociedade* (Costa, 2010)[20].

Os fluxos comunicativos que ocorrem na atividade hermenêutica criadora de normatividade, inclusive fora do Estado, devem direcionar-se às instâncias do Estado, instituição mediadora, responsáveis pela tarefa de fixação do sentido jurídico, mesmo sabendo que as positivações são provisórias e não garante do não-retrocesso (Oliveira; Gomes, 2011, p. 97). A leitura e releitura hermenêutica de todo e qualquer direito, positivado

---

[18] O ato de autorização e reconhecimento estatal desdobra-se no tripé – regulação, avaliação (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES) e supervisão – de atuação exclusiva do Ministério da Educação (Cfr. Decreto nº. 5.773/2006). Cada uma dessas competências se complementa visando o controle da qualidade dos cursos. Cada uma impacta nos resultados de abertura de novos cursos, aumento do número de vagas anuais e até a aplicação de punições, como o fechamento de instituições e cursos. As funções de regulação são exercidas pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) do Ministério da Educação, conforme o Decreto n° 7.690/2012

[19] A (LDB), Lei nº. 9.394/1996. Art. 7º. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - Cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino; II - Autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público;
III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal, (grifo nosso) [...] Art. 46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados periodicamente, após processo regular de avaliação.

[20] Documento não paginado pois não foi publicado. Disponibilizado no âmbito das atividades do PPGDH/UnB, Pietro. Uma questão de método: a relação entre teoria e historiografia. Tradução de Cristiano Paixão, Menelick de Carvalho Netto e Ricardo Lourenço Filho. 2010.

ou não, tendo em vista que a positivação é redutora de complexidade social, só é mitigada com o entendimento de que a tarefa de interpretação jurídica[21] (dos seus direitos e garantias) tem como destinatária a sociedade em sua integralidade (Oliveira; Gomes, 2011, p. 97), como os variados grupos de reivindicação, os sujeitos coletivos, cidadãos em geral, setores produtivos e os poderes da república, num amplo espectro de relações.

No âmbito da institucionalidade, o Ministério da Educação é a instância do Estado, a despeito dos limites constitucionais, de mediação institucional da tarefa de fixação dos sentidos do direito à educação, por meio do competência de regular e implementar[22] a educação superior, que o faz por meio de atos autorizativos, de reconhecimento e de renovação de reconhecimento para cursos superiores e de credenciamento e recredenciamento para as instituições de ensino superior, (art. 46 da LDB e art. 10 § 3º do Decreto 5773/2006), bem como de normatização dos conteúdos e bases curriculares nacionais. No tocante ao Curso de Direito, a tarefa de normatização/regulação é realizada pela mediação institucional com os interesses de instituições fora da estrutura da administração pública federal. Como, por exemplo, da OAB. A entidade tem a prerrogativa de oferecer manifestação prévia[23] nos processos concessivos de autorização do MEC para novos cursos de direito. A entidade conta, inclusive com critérios específicos para apreciação por parte da Comissão Nacional de Educação Jurídica[24].

E não só ela. O próprio MEC realiza mediação institucional que garante a participação de amplo espectro de instituições públicas e privadas nas atividades do

---

[21] Em outros termos, a hermenêutica se dá através da interação de diversos meios de atribuição de sentido do direito, i) os desenhos institucionais; ii) as escolhas constituintes e iii) as demandas por direitos. Não são esses elementos isolados, mas sim todos eles no tempo (Carvalho Netto, 2011).

[22] A Constituição prevê a fonte de custeio e a aplicação obrigatória de 18% da receita resultante de impostos, incluindo aquela recebida de transferências entre os seus entes, para manutenção e desenvolvimento da educação. (capítulo III- da educação, da cultura e do desporto, na seção I - da educação).

[23] § 2° A criação de cursos de graduação em direito e em medicina, odontologia e psicologia, inclusive em universidades e centros universitários, deverá ser submetida, respectivamente, à manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil ou do Conselho Nacional de Saúde, previamente à autorização pelo Ministério da Educação.

[24] O Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil tem a prerrogativa de oferecer parecer nos pedidos de novos cursos (art. 28, § 2º do decreto 5773/2006). Por sua vez, a OAB definiu, em norma interna (Instrução Normativa CFOAB nº. 01/1998), conforme: Art. 7° A CNEJ, ao receber os pedidos de autorização de cursos de graduação em Direito, fará análise observando as orientações do Relatório Final do Grupo de Trabalho MEC-OAB, da Resolução CES/CNE n° 09/2004, do Decreto n° 5.773/2006 e da Portaria Normativa n° 40/2007, além de considerar os seguintes dados, cuja comprovação será de exclusiva responsabilidade da Instituição de Ensino Superior interessada: I - população do Município, indicada pelo IBGE - que não poderá ser inferior a 100 mil habitantes -, levando-se em conta a proporção máxima de 100 vagas iniciais anuais para cada 100 mil habitantes; II - cursos de graduação em Direito existentes no Município, com as respectivas vagas anuais; III - órgãos ou entidades que possam absorver estagiários; IV - qualificação do corpo docente, regime de trabalho e plano de carreira e de capacitação; V - qualidade da organização didático-pedagógica, incluindo ensino, pesquisa, extensão, estágio e número máximo de alunos por turma; VI - infra-estrutura destinada ao curso, acervo bibliográfico disponível (30% do total mínimo exigível) e plano de aquisição da complementação bibliográfica mínima, além de instalações do Núcleo de Prática Jurídica.

ministério, inclusive a composição de órgãos internos (CNE, por exemplo) se dá numa dinâmica de escuta das organizações, na formação de listas tríplices encaminhadas por agentes do campo educacional. O cenário da educação em direito, como um curso relevante na educação superior, mostrou como tem sido objeto de disputas voltadas às concepções educacionais, epistemológicas e pedagógicas. Na atualidade, por exemplo, as disputas centralizam a luta/resistência pela implantação de cursos parajurídicos (técnicos e tecnológicos) em serviços jurídicos; na permissão dos cursos de direito na modalidade à distância (EaD) e na rigidez/flexibilização regulatória. As diretrizes curriculares não escaparam desse cenário de lutas no campo, inclusive os temas estiveram presentes nas novas diretrizes curriculares dos cursos de direito (DCN), editadas pelo Conselho Nacional de Educação, em 2018.

Os movimentos destacados se tornam importantes enquanto objeto de estudo, pois são dados que demonstram como as instituições disputam a elaboração dos cursos superiores, a estrutura humanística, teórico-dogmática, profissional e pedagógica das graduações; o desenvolvimento das *competências e habilidades*, os perfis dos egressos(as); em suma, a composição normativa que guiará os projetos pedagógicos dos cursos. Esse movimento no campo, interfere no cenário profissional do direito, na articulação com novas tecnologias, nas novas demandas por formação de recursos humanos e, de modo macro, refletem as disputas pelos *usos sociais da profissão jurídica*.

Os delineamentos do campo da educação jurídica e o contexto mostram como o campo é heterônimo, pois há uma facilidade para a intervenção de forças externas nos espaços de fluxo científico do direito. Esse grau de proteção do campo, ou seja, a sua capacidade de resistência e refração às pressões externas é falho em se tratando do objeto de estudo, pois o campo da educação é influenciado pelas pressões externas do setor econômico-financeiro internacional. Há a incorporação acrítica de lógicas exteriores (de caráter dependente) nas lógicas internas que traduzem a rentabilidade dos modelos de formação jurídica.

A metodologia de investigação, compreendeu, em síntese, a revisão da literatura disponível sobre as relações entre neoliberalismo e educação superior, discursos globais e locais sobre a normatização do campo educacional; o levantamento documental dos processos administrativos e atos normativos do Conselho Nacional de Educação e da Secretaria de Regulação e Supervisão do MEC; além da recomposição das dimensões histórico-sociológicas do campo da educação jurídica, em especial relativo às discussões curriculares dos cursos jurídicos. Além da pesquisa documental e da revisão bibliográfica, se

consultou indicadores do Censo da Educação Superior (Inep/MEC), que informam o panorama dos cursos de direito no país, além da leitura normativa, com destaque para o marco constitucional da educação na Constituição Federal de 1988[25] e no plano infraconstitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e dos pareceres e resoluções emanadas pelo MEC e pela Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação. Ao fim, procedeu-se a uma análise criteriosa da construção normativa e das escolhas regulatórias da Resolução nº. 05, de 2018, que instituiu as Diretrizes curriculares nacionais dos Cursos de Graduação em Direito,

A abordagem de pesquisa foi qualitativa, pois se analisou textualmente as informações presentes nos documentos institucionais para extrair análise de discursos jurídico-curriculares enunciados pelos agentes do campo da educação jurídica, para entender as disputas conceituais envolvendo a formação superior em direito. A tese se estruturou no seguinte roteiro capitular de redação textual.

O primeiro capítulo oferece uma análise do contexto social macro envolvente ao campo da educação jurídica visando explorar a configuração material da educação superior brasileira na atual fase do capitalismo de cariz mundializado, financeirizado e neoliberal. Para isso, se refletem as relações entre educação e trabalho na ordem capitalista e as metamorfoses contemporâneas do mundo do trabalho e o impacto na educação. Em seguida, analisa as articulações discursivas presentes em documentos internacionais e a absorção da lógica global em normativas nacionais que regulam a educação superior. E, por fim, se analisa o processo de expansão e mercantilização da educação superior a partir dos indicadores do Censo da Educação Superior de 2021 (Inep, 2022) para se perscrutar os cenários do campo educacional diante das alterações nas formas de produção material da vida com os conceitos de globalização, neoliberalismo, reforma do aparelho do estado, mundialização, financeirização do capital e o movimento de oligopolização e transnacionalização do ensino superior.

O segundo capítulo descreve as escolhas teórico-metodológicas do trabalho, sobretudo a teoria relacional de Pierre Bourdieu, destacando os conceitos de campo e *habitus* e o corpo documental de análise principal (processos, notas técnicas, vídeos, audiências públicas, propostas e recomendações) sobre formação jurídica no âmbito das discussões curriculares dos cursos de direito e os dados secundários como o Censo da educação superior

[25] Os dispositivos constitucionais da educação: art. 205 (objetivos da educação), art. 206 (princípios informativos do direito à educação) e art. 207 (metas para o ensino universitário e instituições de pesquisa científica e tecnológica) e art. 208 (deveres do Estado).

(Inep, 2022), que revelaram indicadores estruturais dos cursos jurídicos contemporaneamente. No capítulo se desenha o campo da educação jurídica, seus atores protagonistas, os *habitus jurídico-dogmático e jurídico-emancipatório* em disputa, e os instrumentos de coleta de dados e as unidades de análise enunciadas pelo acontecimento estudado.

O terceiro capítulo cumpre a função de apresentar as condições de emergência do debate e as configurações conjunturais das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Direito, ao se destacar a construção do conceito normativo de direito curricular por meio da superação da noção de currículo mínimo profissionalizante para a atual modelagem dos diretrizes curriculares nacionais. Ademais, com suporte na teoria bourdieusiana, compreende-se a arena pública de mediação institucional de formulação da política educacional por meio do estudo da cartografia do Ministério da Educação e das espacialidades em que ocorreram a construção das DCNs: a Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória do Ensino Jurídico da SERES/MEC e as Comissões de Revisão das DCNs no Conselho Nacional de Educação do MEC, com destaque especial aos agentes; por meio da descrição das trajetórias institucionais e da identificação dos tipos de capitais ostentados pelos atores partícipes.

O quarto capítulo oferece uma abordagem analítica, descritiva e explicativa, procurando inferir da análise dos discursos oficiais no campo sobre formação jurídica, categorizações emergentes do processo de definição das DCNs. Procurou-se captar discursos reveladores de práticas sociais ideologizadas, que foram tendentes à reprodução ou a transformação das estruturas informativas do campo (*habitus*). Nesse quesito, observou-se que há *habitus* diferenciados defendidos dentro do campo, tanto a reprodução do *habitus* jurídico-instrumental, como a instituição de um *habitus* jurídico-emancipatório.

CAPÍTULO 1. **A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA NA FASE DO CAPITALISMO NEOLIBERAL, FINANCEIRIZADO E MUNDIALIZADO.**

Discorrer sobre a educação superior num recorte que busca historicizar o tempo presente, ou seja, recorrer a um fenômeno contemporaneizado, em fluxo, é explicitar as relações que a educação firma com a ordem econômica neoliberal, com dominância financeira, o que implica considerar, necessariamente, os liames dos espaços público e privado. A educação superior expandiu-se em números, mas suas novas configurações decorrem de condicionamentos delineados recentemente no âmbito jurídico e econômico. As relações entre o direito e a economia e entre o direito e a política[26] se mostram como interessantes janelas de observação de um fenômeno multidimensional a ser compreendido normativamente e discursivamente, a partir das políticas educacionais encampadas em sucessivas reformas legais. É necessário entender o papel do Estado, os contornos discursivos dos organismos globais diante do espaço de lutas por representação da educação superior[27]. O cenário da educação superior brasileira revela uma dinâmica intensa de mercantilização e de negação do seu caráter público percebido, sobretudo, na expansão privada a partir da formação de conglomerados educacionais com vasto número estudantil, pela capitalização das instituições de ensino e pela oferta de crédito estudantil por meio de subsídios públicos. O campo educacional se revela, portanto, protagonizado por instituições privadas, nacionais e internacionais, dentro de um contexto de crise de participação do Estado.

A educação é desenvolvida por meio de entidades autorizadas pelo poder público para a ministração dos cursos voltados à habilitação profissional, no caso, as instituições de educação superior, universidades, faculdades e afins. Por isso, se mostra relevante compreender as condições e perspectivas de passado, presente e futuro envolvendo a educação superior brasileira para que, na simbiose desses estratos temporais, se possa

---

[26]Adota-se o conceito de campo social de Pierre Bourdieu, mas a análise das relações entre o direito e a política são interessantes na perspectiva da teoria dos sistemas, Niklas Luhmann. Ambos os teóricos são importantes para a análise sociológica do direito. Luhmann dispõe da estruturação sistêmica do direito, acreditando que o sistema é autônomo, estabelece lógicas próprias e se autorreproduz, no entanto, o sistema se encontra inserido em dado ambiente e com ele realiza trocas e determinadas influências (a teoria da linguagem chama a atenção da relação entre texto – constitucional – e o contexto). Se os sistemas do direito e da política estabelecem trocas mútuas, como a política que confere legitimidade ao direito e o direito que fornece as regras do jogo político, temos, também, que o sistema da economia condiciona a exequibilidade da norma jurídica e de seu papel transformador, da mesma forma que o direito garante as condições regulatórias de atuação no domínio econômico. A defesa integralizante do grau de autonomia do direito com a política e a economia veda a percepção do potencial de interferência de outros sistemas no jurídico. Aqui não se adota o conceito de sistemas para se compreender as relações de complementaridade e antagonismo estabelecidas entre o sistema jurídico e o sistema político, igualmente o econômico.

[27]O campo educacional sofre pressões externas pelo contexto macro envolvente, como o político e o econômico (Bourdieu, 2004a)

observar a complexidade e integralidade dos caminhos percorridos por essa instituição secular, como o papel por ela desempenhado e as reverberações decorrentes nos cursos jurídicos; os efeitos da financeirização na educação superior e com ele os impactos nas concepções de educação, nos currículos, nas carreiras docentes, nos percursos discentes e nos perfis de egressos formados pela educação. A análise sociológica dos sistemas educacionais, no Brasil, e em outros países, demonstra velhas e novas contradições que polarizam as várias nuances da educação, pois, uma formação é destinada para a elite e outra para a classe dominada; uma para intelectuais e outra trabalhadores manuais; uma dirigida para o público outra para o privado (Cunha, 2007a, p. 11).

Legalmente, a educação superior é diversificada institucionalmente, pois ofertada tanto por organizações públicas quanto privadas, que atuam em igualdade de condições na oferta de um direito social, revestido como um serviço público manejado ou delegado pelo poder público. Enquanto as instituições públicas são aquelas mantidas por entes municipais, estaduais, distritais e federais; as instituições privadas são mantidas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, e se dividem em organizações *com fins lucrativos* e *sem fins lucrativos*[28] (Brasil, 1996). As instituições privadas *sem fins lucrativos* se firmam no caráter mercantil da oferta de cursos e vagas e são as organizações majoritárias no quadro do setor privado.

Os dados do último Censo da Educação Superior (Inep, 2022) são expressivos e ilustram essa composição de cenário. A rede privada atingiu a marca de mais de 6,9 milhões de matrículas em 2021, o que lhe garante quase 77% do percentual de alunos da ES e a torna o principal ator motor do ensino superior. Associado a esse cenário, outros dados revelam essa composição do campo educacional: há forte concentração da IES nas regiões sudeste e sul, nas zonas metropolitanas de centros urbanos, que decorre do agenciamento operado pelo discurso de ascensão social/econômica fortemente difundido nas ações de democratização do acesso, de ampliação do crédito estudantil e de flexibilização curricular. E há, igualmente, forte atração de contingente populacional de jovens entre 18 e 39 anos. Contudo, o crescimento da educação superior não significou, necessariamente, o acesso a cursos pedagogicamente estruturados e com inserção dos egressos em carreiras estabilizadas; sobretudo pelo caráter mercantil com que foi tratada a educação superior diante das crescentes fusões e aquisições mercadológicas das empresas educacionais e a presença de capitais financeiros inseridos no mercado especulativo.

[28]As instituições sem fins lucrativos podem ser comunitárias e ou cooperativas educacionais; confessionais (que atendem orientação religiosa e ideológica) e filantrópicas.

É importante desde já destacar, que a composição de cenário, dada a sua complexidade social, não pode ser entendida somente pelo recurso de interpretação dos dados do Censo da Educação Superior, porquanto é um fenômeno amplo de transformação no mundo da educação e do trabalho, que por sua vez se dissipa para o campo normativo e organizacional das instituições de educação superior. Desta feita, da década de 1990 para a atualidade, no contexto geopolítico internacional, se engendrou uma agenda estruturada para a educação que permeou a elaboração de normativas nacionais e internacionais que orientam o campo educacional, em todos os seus níveis, que impactou a existências de IES públicas e privadas. O objetivo deste tópico é, então, o de lançar luzes para o que se pode chamar de *reconfiguração contemporânea da educação*, com destaque para a educação superior brasileira, ao tematizar a absorção da política neoliberal pelo campo educacional, consolidada a partir dos anos 1990 para situar, primariamente, o objeto de análise da tese com o macro contexto envolvente. Tem-se que esse cenário é determinado pelo formato adotado pelo capital mundial, constituído nos fins da década de 1960 e início dos anos de 1970, que se expandiu para outras formas de sociabilização e racionalização humanas, como para a área da educação (Rocha Júnior, 2014).

Na década de 1970, as dinâmicas de acumulação capitalista sofreram abalo considerável com o decréscimo dos lucros no quadro de crises econômicas que revelaram a saturação do ciclo de crescimento sob o protagonismo do Estado. Como efeito, o capital se autoreestruturou para garantir a perpetuação da lógica de acumulação de riquezas, ao adotar, por exemplo, a revolução microeletrônica e com ela a reestruturação dos processos produtivos e sobretudo por tensionar a modificação do papel atribuído ao ente estatal na formulação e execução de políticas públicas (Rocha Júnior, 2014). O discurso liberal dominante dogmatizou uma cartilha econômica voltada para mudanças nas funções do Estado, no sentido de pressioná-lo a tornar-se agente fomentador da acumulação privada. Essa cartilha doutrinária no campo econômico se convencionou chamar de *neoliberalismo*.

Se viu, de igual forma, neste momento do capitalismo do tempo presente, a hipertrofia da esfera financeira pela mundialização da riqueza, em que os capitais deixaram de se situar em espaços nacionais e passaram ao manejo de instituições financeiras globalizadas - bancos e bolsas de valores ativas em espaços transnacionais - no qual se impera as formas de capital *portador de juros* e *fictício* (Rocha Júnior, 2014). Essas formas de capital passaram a determinar a produção da riqueza em escala global, nos mais diversos âmbitos sociais como a saúde, educação, previdência etc. O capital mundializado e financeirizado configurou uma nova racionalidade que rege e hierarquiza a produção material da riqueza.

Diante desse cenário é que a educação superior foi instada a adaptar-se ao capitalismo de matriz financeirizada e vê uma progressiva mudança em suas concepções normativas, pedagógicas e educacionais. O campo educacional foi tomado nessa ordem do capitalismo como espaço privilegiado de acumulação. Observou-se uma nova racionalização da vida, a introdução de um *habitus* de viés econômico que guia as relações estabelecidas nas sociedades. Nesse quadro, a educação foi desestabilizada em seu conteúdo normativo de direito social e transformada em mercadoria altamente rentável e com essa desestabilização, a formação dos profissionais que é mediada pela educação formal, alterou-se em forma e substância, pela absorção na legislação educacional brasileira das concepções de educação superior alteradas em função da formação de recursos humanos voltadas às lógicas neoliberais, que também estão difundidas dentro do conhecimento e das práticas jurídicas contemporâneas.

É imprescindível entender o ideário neoliberal e suas implicações na organização do cotidiano, o seu aspecto de *totalidade* e seus desdobramentos na América Latina e na educação na fase do capitalismo de matriz financeirizada (Rocha Júnior, 2014). O modo de produção capitalista é um ideário que perpassa todas as relações societárias de produção e nesse aspecto opera a transformação de todos os bens materiais de importância para a vida para o atributo de mercadoria, e a educação, em todos os níveis, não escapa dessa apropriação do conceito do mercado. O aspecto da *totalidade* é uma referência importante a considerar, pois o neoliberalismo trabalha com o total; constitui-se como projeto social, político e econômico, de longa duração, que perpassa todas as dimensões da vida humana (Rocha Júnior, 2014). O neoliberalismo é, portanto, uma prática instituída pelo capitalismo que se firma na hierarquização, subordinação ao mercado, de toda produção/reprodução da vida social, amplamente constituída.

Como teoria totalizante, o neoliberalismo se afigura como ideário/ideologia, estruturado numa *prática discursiva construída, constituída e realizada por uma dialética específica, contínua e constante entre teoria e práxis*[29] (Puello-Socarrás, 2008, p.16). Se constitui como uma ideologia, pois concretiza-se pelo discurso que leva ao mascaramento da realidade social e que permite a legitimação da exploração e da dominação entre classes e grupos (Chauí, 1990). É também um projeto de classe, na medida em que se constitui como uma ideia hegemônica do seu tempo histórico, garantida pela classe dominante como ideia comum e que determina o plano material (econômico, social e político) e o plano espiritual de

[29] Tradução de "e el neo-liberalismo implica una práctica discursiva construida, constituida y realizada por una dialéctica específica, continua y constante entre teoría y praxis" (Puello-Socarrás, 2008, p. 16).

ideias (Chauí, 1990, p. 93-94). Falar assim em ideologia significa dizer o esforço de universalização de uma maneira de compreender a realidade social. Por isso se diz que a ideologia se constitui como *universos abstratos* (Chauí, 1990, p. 95), artefatos de sentido direcionados à universalidade de pessoas, distribuídos através de mecanismos simbólicos como a educação, religião, costumes, política, economia etc. (Chauí, 1990, p. 95). No caso da ideologia neoliberal, que almeja o desacoplamento do estado de funções específicas na esfera econômica e social e o seu manejo para a acumulação privada; está ideologia reafirma-se igualmente pela recuperação do ideário liberal, ao manejar os mesmos conceitos da doutrina liberal clássica no sentido de se constituir como *uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio* (Harvey, 2005, p. 02).

Em concreto, nos interessa discutir como essa matriz ideológica está presente na normativa educacional e como se delineou a conjuntura[30] que a tornou guia hegemônico na elaboração de diretrizes supranacionais e nas legislações nacionais para o campo da educação. Para atingir o objetivo exposto as reflexões se constituem, inicialmente, numa revisão teórica, segundo os aportes de sentido da colonização (Prado Júnior, 2011); teoria do valor e modo de produção capitalista (Marx, 2013); mercantilização da educação superior (Sguissardi, 2000, 2008); capitalismo e educação (Mészáros, 2008), (Minto, 2006; Durham, 2005), sentidos da universidade brasileira (Cunha, 2007ab); modernização autoritária do ensino superior (Motta, 2014; Germano, 2011); crises da universidade de transnacionalização da educação superior (Santos, 2011). Ademais utilizará dados do Censo da Educação Superior fornecidos pelo órgão Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísia Teixeira (INEP) do Ministério da Educação (MEC)[31] como cenário empírico do campo educacional.

---

[30] Identificar os principais acontecimentos, é uma realidade com um sentido atribuído pelo pesquisador, não é um fato social puro, mas um fato visto e interpretado por interesses específicos, pelos sentidos que as sociedades ou grupos fazem de si. (Souza, 1984, p. 14). Os acontecimentos sociais têm como pano de fundo as estruturas, a articulação entre estrutura e conjuntura. As relações sociais entre os agentes, que definem situações, não se desdobram no vazio, uma conjuntura tem relação com o movimento histórico, com as relações econômicas, sociais e políticas mais longas e profundas. Em razão disso, é necessário relacionar a conjuntura à estrutura. Os problemas e forças que estão subjacentes aos acontecimentos, o pano de fundo, tem como ponto de partida perceber o poder dominante, a lógica do poder, A análise também deve considerar as articulações locais, regionais, nacionais e internacionais dos movimentos.

[31] Autarquia Federal do MEC, que objetiva fornecer dados para subsidiar as políticas educacionais do Governo Federal.

Entende-se por política educacional *o conjunto de medidas tomadas (ou apenas formuladas) pelo Estado e que dizem respeito ao aparelho de ensino (propriamente escolar ou não)* (Cunha, 1983, p. 439 *apud* Germano, 2011, p. 101), e que aqui compreende a positivação da normatividade produzida pela política educacional. A política é um campo multidirecional, pois serve para inúmeros fins educacionais, como econômicos, sociais, seja para reprodução da força de trabalho, mediante a formação escolarizada; à formação da classe intelectual; à disseminação das visões de mundo da classe dominante, para legitimar o sistema político e social vigente; além do regramento do sistema educacional como um todo (Germano, 2011, p. 101). Apesar de afirmar que as atribuições conferidas à educação vão no sentido da reprodução da estrutura social vigente, consideremos, importa desde já frisar, que há espaço para a transformação social das práticas educacionais a partir da atuação de agentes desestabilizadores dos *habitus*, regras e disposições, do campo educacional pela relação dialética estabelecida entre agentes e estrutura (Bourdieu, 2004a).

Em que pese a relevância das reformas legais que foram encampadas na educação superior no decorrer dos anos, temos que a década de 1990 representa um momento paradigmático na expansão do setor educacional, especialmente, privado, bem como na adoção de lógicas mercantis no contexto normativo e pedagógico da educação. Assim, para chegar-se à análise da educação superior brasileira no presente, o *ponto de chegada,* é imperativo entender os condicionamentos históricos da instituição universitária, sobretudo no século XX, em que pese afirmar que a experiência do ensino "superior profissional" remonta ao período colonial/imperial[32], para pensar novos caminhos de desenvolvimento da educação no Brasil (Cunha, 2007a). Não se pretende reduzir a complexidade histórica da experiência universitária brasileira, nem mesmo demarcar lineamentos históricos, por isso, o recorte estabelecido se dá com o advento das instituições universitárias para fins informativos e contextuais. Portanto, para se ter a exata compreensão do campo educacional, é imprescindível recorrer a uma imersão também nos condicionamentos históricos em escala local ao tomar a realidade brasileira inserida num capitalismo periférico, dependente, de industrialização e democratização tardias.

A partir da década de 1930, quando o Brasil iniciou seu processo de industrialização, demarcado no quadro de desenvolvimento desigual e monopolista do capitalismo global, o país registrou o aumento efetivo da procura pela formação superior, que se deveu não apenas

[32] Ver a experiência jesuítica no Brasil colônia e os estabelecimentos isolados no Império como uma espécie de ensino superior para seu tempo. In. CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: o ensino superior, da colônia à Era Vargas. 2007.

pelas demandas criadas pela industrialização, mas igualmente pela ascensão social das camadas médias populacionais na dinâmica de urbanização do país. O período foi marcado pelo fenômeno político do populismo, que articulado ao processo de industrialização, se projetou nas IES e demarcou um período de simbiose entre instituições universitárias e o Estado controlador; no tocante às trocas políticas que resultaram na multiplicação de escolas superiores autorizadas pelo Estado. O populismo de cariz nacionalista infundiu nas instituições de ensino a necessidade de uma formação modernizada para atender às exigências do desenvolvimento nacionalizante que o momento histórico colocava (Cunha, 2007a). O país, em período curto, industrializou-se, tendo também se desenvolvido um setor de serviços, que, por sua vez, demandou uma melhoria na escolaridade da população, quantitativamente e qualitativamente, com a participação de sujeitos egressos desse sistema inicial nas ações de modernização do país.

As mudanças significativas no aparelho escolar superior tem como recorte temporal a queda do Estado Novo, em 1945; quando o fim do período demarcou o fracasso da política educacional autoritária iniciada em 1931. Pós-1945, a organização das instituições se dava pouco em sentido universitário, numa perspectiva estrita; pois havia mais estudantes em escolas, faculdades e institutos isolados do que no modelo organizativo universitário. Mesmo as que já se encontravam em forma universitária[33] - unificados os institutos isolados - pouco ostentavam o atributo pela falta de interação entre os cursos e unidades. Nesse período as instituições universitárias eram mais um aglomerado de escolas (Cunha, 2007b). Ao final da década de 1950 e início dos anos de 1960 as instituições de ensino superior passam por um processo de expansão e integração financeira e administrativa (Cunha, 2007b, p. 23). As ondas de *federalização* de universidades e faculdades privadas e estaduais e a ampliação das IES, representaram a resposta do Estado à considerável demanda por escolarização superior; que se revestia na defesa de um ensino público, gratuito e com igualdade de condições de acesso. É nesse período, que se observa também a abertura da política normativa educacional aos interesses privados a partir do lobby de grupos de interesse econômico na aprovação de uma agenda liberalizante. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/1961), adotou uma reorganização das instituições de educação superior, ao permitir IES privadas na forma universitária e por isso a *LDB constituiu-se, assim, numa espécie de abertura de portas para o processo de privatização que se seguiria na educação brasileira sob o Regime Militar* (Minto, 2006, p. 106).

[33] Universidade do Brasil, Universidade de Porto Alegre, Universidade de São Paulo, Universidade de Minas Gerais etc.

As transformações operadas no contexto da ditadura militar (1964-1985) são marcos conceituais para compreender os antecedentes da mercantilização do campo e do forte predomínio privado percebido nos anos de 1990. Os governos autoritários de então, que não foram uníssonos, permitiram a expansão da oferta de vagas, em IES públicas e privadas, para atender a demanda formativa estimulada pelo crescimento demográfico da classe média levadas à cabo pelo desenvolvimento urbano-industrial do período (Durham, 2005). A institucionalização do autoritarismo reacendeu uma política educacional de cunho modernizante/autoritário, que já vinha sendo esboçada mesmo antes do período militar, que teve seus pontos nevrálgicos com a reforma universitária de 1968 e as Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Secundário, reformulações que contou com lobby empresarial para adequar as reformas as expectativas financeiras do capital, como foi o caso da atuação do IPES - Instituto de Pesquisas Sociais. Havia certo consenso no campo educacional de que o sistema universitário precisava de transformações para superar certos arcaísmos, como a baixa intensidade na produção de conhecimento, a estrutura viciada da cátedra vitalícia/regime seriado de ensino e a escassez de vagas existentes. Entretanto, o sentido da política educacional da ditadura não pode ser observada de única forma, num bloco hegemônico de transformações (Cunha, 2007b), pois enquanto luta empenhada por vários setores sociais, de direita e esquerda, o discurso de modernização se segmentou em dois vértices, tanto em um viés liberal para adequar a educação ao eficientismo/produtivismo, bem como num viés social para direcioná-la às causas sociais (Motta, 2014, p. 9). Em suma, as críticas tinham um lugar comum, pois ambas indicavam o rompimento das tradicionais estruturas que organizavam as instituições, apesar do forte apelo tecnicista na configuração das formações.

O discurso liberalizante da educação superior no contexto autoritário da ditadura militar se traduziu na concepção pedagógica que dava ênfase à *teoria do capital humano* (Saviani, 2008, p. 296), com vistas a um tipo de educação voltada para formação de recursos humanos direcionados ao desenvolvimento econômico sob os parâmetros da sociedade capitalista; no sentido de formar, no ensino médio/superior, a habilitação técnica exigida pelo mercado de trabalho. Nesse período, houve a diversificação de cursos formativos, de tipos, de longa e de curta duração, massificados por meios de comunicação de longo alcance e que visavam à racionalização de investimentos e aumento de produtividade no campo (Saviani, 2008). Configurou-se, no discurso e na política e legislação educacional, uma concepção produtivista de educação, que se fundamentou nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Para a consecução das reformas legais que incorporaram essa nova lógica educacional, o Ministério da Educação se utilizou de várias iniciativas, como o estudo

encomendado ao professor norte-americano Rudolph Atcon, em 1966. O *Relatório Atcon*[34] recomendou ao MEC *um planejamento dirigido à reforma administrativa da universidade brasileir*a, no sentido de *implantar um sistema administrativo tipo empresa privada e não de serviço público* (Germano, 2011, p. 123).

O vínculo discursivo entre educação, mercado e trabalho que permeou o relatório *Atcon*, também foi perpassado pelo ideário discursivo da segurança nacional, que via no movimento estudantil organizado a figura do *inimigo interno* a ser combatido. Os delineamentos da reforma no campo educacional foram no sentido de prover a adaptação da educação ao projeto político-ideológico e também econômico do governo, ou seja, tanto para desestruturar as bases da organização política das universidades, como para absorver a lógica difundida pelo capitalismo mundial. Nesse sentido, se destaca o acordo de cooperação firmado entre o MEC e a *USAID* - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional, que conduziu estudos para a reforma do ensino superior brasileiro, que em documento final, em 1968, recomendou ao MEC a ênfase à privatização e o fim do caráter público e gratuito da educação superior. O marco dessa nova concepção pedagógica e educacional[35], foi a reforma universitária instituída pela Lei nº. 5.540/1968. A reforma legal incorporou, assim, a lógica privatizante do ensino (Minto, 2006, p. 122) e direcionou[36] a instituição universitária a serviço da produção de um tipo de trabalhador requerido pelo capital monopolista de cariz estatal e privado/multinacional que ora se organizava[37]. A "modernização" difundida nos discursos oficiais permitiu, entre outros elementos, a ampliação de vagas pelo setor privado, que se caracterizou pela oferta de cursos de baixo custo, pela permissibilidade estatal na oferta por estabelecimentos isolados, e a falta de regulação sobre as formas de ingresso estudantil (Saviani, 2008).

O favorecimento à expansão privada, também ocorreu devido à diminuição da participação do Estado no campo da educação, com a desvinculação orçamentária, da destinação de percentual mínimo de recursos para a educação. A Constituição de 1967, outorgada pelo regime militar, acabou com o piso de 12% do orçamento da União para a educação e, de igual forma, os percentuais de 20% para Estados e municípios, conforme era

[34] O Relatório Atcon afirmava que a autonomia universitária só seria concretizada se as Instituições Públicas assumissem a forma de empresa, pois, segundo o relatório, o formato de repartição pública não atendia aos interesses estratégicos do país e do mercado. (Germano, 2011, p. 123).
[35] Um ano depois foi aprovado o Parecer do Conselho Federal de Educação nº. 77/69, que disciplinou a pós-graduação.
[36] A reforma adotou, dentre outros pontos, o sistema de crédito visando a flexibilização na integralização curricular, o sistema de períodos/semestres, a estrutura cêntrica e departamental, curtos de curta duração, vestibulares gerais, os eixos do ensino, pesquisa e extensão e o regime de dedicação exclusiva para professores.
[37] CUNHA, Luiz Antônio. A universidade crítica: ensino superior na república populista. 3.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

previsto pela Constituição de 1946. Em razão da extinção da vinculação orçamentária, a destinação de recursos da União para a educação teve uma oscilação considerável[38]. Ademais, a Constituição de 1967 consignou apoio à expansão privada ao relativizar o princípio da gratuidade do ensino, ao dispor, constitucionalmente do fomento público ao ensino privado, ao dispor o *ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo* (art. 168, §2º, CRFB/1967). O mesmo esforço financeiro se materializou também na Emenda Constitucional de 1969, que reforçou a substituição do foco de financiamento público da educação para o mercado educacional privado[39]

Essa correção de rumos proporcionou a evolução do número de matrículas nos estabelecimentos privados, que registrou salto quantitativo. Se em 1964 eram 54.721 matrículas ativas nas IES privadas, no ano de 1984[40], penúltimo ano do regime militar, registraram-se 827.660 estudantes matriculados nas privadas. Essa ampliação do mercado privado, revelou a inversão na concentração de matrículas entre instituições públicas e privadas. Se no ano de 1964 as IES públicas registravam o percentual de 61,6% do total de oferta estudantil, em 1984 representava 41,6% contra 58,4% de matrículas operadas nas IES privadas (Sguissardi, 2008). A dominância do setor educacional superior pelo mercado privado só foi possível com o incentivo do Estado militar por meio da adoção de reformas legais, constitucionais e direcionamento das políticas educacionais, com amplo apoio do então Conselho Federal de Educação, hoje CNE, que foi o ator que instrumentalizou a expansão privada ao promover recorrentes autorizações, reconhecimentos, na perspectiva de uma extensa rede de estabelecimentos de direito privado no país (Saviani, 2008, p. 300). O Conselho, que é presidido por pessoas indicadas pelos ministros da educação, sempre foi pressionado pelo *lobby* de instituições e associações privadas, um *lobby ativo, intenso e agressivo* (Saviani, 2008, p. 300).

O movimento de favorecimento estatal à iniciativa privada é um legado do regime militar (Saviani, 2008, p. 301), e foi um antecedente que chegou ao processo de

---

[38] Saviani (2008) indica que houve forte queda de 7,6% (em 1970) para 4,31% em 1975 (sa83, p. 215 *apud* Saviani, 2008).

[39] "No artigo 168, §3º, inciso III da Carta de 1967, está escrito: "Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior". Esse enunciado foi reforçado na Emenda de 1969: "o Poder Público substituirá, gradativamente, o regime de gratuidade no ensino médio e no superior pelo sistema de concessão de bolsas de estudos, mediante restituição, que a lei regulará" (artigo 176, §3º, inciso IV)" (Saviani, 2008, p.299).

[40] O Governo Federal instituiu o Programa de Crédito Educativo (CREDUC) com o objetivo de conceder financiamento aos estudantes.

redemocratização e reconstitucionalização do país na década de 1980[41], com a participação e mobilização de agentes organizados. Em outro norte, o setor público também foi ocupado por uma cultura produtivista e privatista da gestão educacional, percebido na introdução de aspectos do modelo empresarial de gestão na administração das IES públicas e na aproximação da formação universitária com os anseios do mercado, que se fez sentir com a inserção de representantes empresariais em postos estratégicos da gestão universitária (Saviani, 2008, p. 301). O final do regime militar, no contexto econômico de grave crise econômica, que durou boa parte da década de 1980, implicou também a educação superior, sobretudo as universidades públicas, que experienciaram sucateamento de suas estruturas acadêmicas e administrativas. É dentro desse rescaldo cultural que o atual marco regulatório constitucional da educação foi engendrado, com a diversificação institucional no campo educacional entre IES públicas e privadas e forte lobby empresarial pela ampliação e desregulamentação do mercado privado. O processo de transição política do regime autoritário para o regime democrático contou com ampla coalização de forças e inserido no debate geral de reconstrução das bases democráticas do país e no quadro do governo civil de José Sarney[42] a reorganização da educação superior foi objeto de tensionamento político, mas seu delineamento ocorreu de fato no contexto da Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988), com intensa interlocução com órgãos públicos do campo educacional e com a sociedade civil organizada.

Como fruto de uma ação de pactualização, de composição e formação de entendimentos e maiorias constituintes, a Constituição Federal de 1988 consagrou a luta política em prol de uma série de garantias que foram constitucionalizadas enquanto reconhecimento estatal do rol de direitos sociais. De modo especial, a educação foi constitucionalizada como direito social dentro dessa nova ordem constitucional, como direito público, gratuito e universal. A prática legiferante erigida na égide da ordem de 1988, contudo, demonstrou completa inversão do desenho institucional/constitucional da educação,

---

[41] Em 1985, foi constituído o Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior (GERES). O grupo concedeu a organização universitária em universidades de pesquisa e universidade de ensino. Enquanto o setor público abarcar a pesquisa e o ensino, o setor privado limitaria a oferta do eixo de ensino (Barreyro e Rothen, 2008). O Grupo teve como missão empreender uma reforma das instituições federais e desobrigar o financiamento público da educação superior. Ao Estado caberia a função avaliativa.

[42] "Em 1983, o MEC lançou o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), repercutindo tanto debates ocorridos no âmbito do Conselho Federal de Educação, como também respondendo à mobilização acontecida nas universidades públicas federais. Não houve relatório definitivo, sem rumos". O Decreto n.º 91.177, de 29 de março de 1985, que instituiu uma Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Superior, destinada a oferecer subsídios à formulação de uma nova política para a educação superior brasileira" (art. 1º). Para realizar tais objetivos, a Comissão deveria "promover consultas a especialistas, entidades e instituições, bem como examinar o acervo de estudos e propostas existentes" (art. 2º) (Nogueira, 2009, p. 06).

pois a arquitetura constitucional da educação passou a ser sumariamente desmobilizada em seu conteúdo normativo num cenário de expansão da hegemonia neoliberal no Estado brasileiro. O produto deste novo momento foi a submissão da educação, da legislação e das práticas sociais à lógica mercantil. A arqueologia desse discurso remonta ao movimento iniciado na ditadura militar, como já exposto.

No contexto da década de 1990, o reformismo neoliberal dominou a agenda mundial; espraiando-se para os países periféricos, no contexto da América Latina. Organismos internacionais como FMI, BC, BIRD, propugnavam por uma cartilha baseada no ajuste fiscal, na abertura aos investimentos externos, na redução da despesa pública, na introdução das parcerias público-privadas, na desregulamentação dos serviços e na privatização de empresas estatais. As configurações discursivas emanadas desses organismos supranacionais tiveram as suas (des)conexões discursivas com as agendas regionais e locais delineadas na legislação educacional, sobretudo. No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) diversas ações foram implantadas visando introduzir o reformismo neoliberal no Estado brasileiro. A inserção da lógica gerencial na administração pública, por meio da introdução de uma *racionalidade gerencial capitalista e privada, que se traduz na redução da esfera pública ou na expansão do capital e sua racionalidade organizativa* (Silva Júnior, Sguissardi, 2000, p. 50). As IES públicas passaram por forte sucateamento, especialmente as instituições federais, que perpassam o interregno dos anos de 1990 sem abertura de novas instituições. O cenário, porém, se contrapôs ao de expansão observado no mercado privado. É no contexto desse quadro empírico e político delineado que o campo da educação foi centrado na ordem constitucional de 1988. A forte subsunção da lógica educacional à lógica mercadológica internalizada na legislação e nos discursos locais e globais sobre a arquitetura da educação.

Assim, optamos pelo recurso à revisão bibliográfica para garimpagem das emergências discursivas presentes nas normativas sobre a educação superior, visando subsidiar os capítulos sequenciais, que se debruçam sobre a educação jurídica sem descuidar de considerar que o campo jurídico-educacional está contido e guarda relações umbilicais com o campo da educação, pois agentes e capitais econômicos e políticos que configuram aquele campo, também influenciam esse, mesmo que se constate que no campo microlocalizado, agentes e outros capitais específicos se confluem na conservação/transformação do *habitus, capitais e do protagonismo*, como é o caso dos agentes jurídico-profissionais que carregam capital simbólico, cultural e social, como seus prestígios e posições de classe, e que, por isso, afetam os destinos do campo social analisado.

Frise-se que, ao se recorrer a um arsenal analítico de influência marxiana neste capítulo contextual, se quer pôr em interação aquela teoria com o marco teórico bourdieusiano, visto que ambas as teorizações procuram desvelar os esquemas que permitem a perpetuação da dominação sobre os sujeitos; ao entender a reprodução social como proveniente de uma concepção de mundo firmado pelas classes dominantes. Contudo, enquanto a teoria de influência marxista encontra no capital econômico e na estrutura econômica, a chave de leitura da dominação, a ideia da estrutura que determina as relações sociais e a reprodução do capitalismo; Bourdieu vai além dessa estrutura econômica, e percebe o sistema de reprodução mais complexo, na articulação relacional entre agente e estrutura, ao propor uma interrelação de capitais variados, como o simbólico, o cultural, social, inseridos dentro da superestrutura social (Cardozo, 2012, p. 202). Bourdieu, assim, dialoga, mas coloca em escrutínio o sistema bidimensional da teoria marxiana, de que a posição do sujeito nas classes sociais (dominante ou dominada) se dá pela posse de capital econômico; por entender, Bourdieu, que é a posse de capitais variados e valorosos, que vai determinar a posição do sujeito na estrutura social (Cardozo, 2012, p. 203).

Para se ter um guia narrativo que ofereça logicamente uma análise sociológica do campo da educação superior do Brasil, o capítulo tece argumentos para entender a macro-conjuntura envolvente da educação jurídica, que é de forma direta e imediata, as configurações discursivas, a política e legislação educacional voltado à educação superior. Para isso, se recompôs a relação dialética entre educação e trabalho na sociabilidade capitalista para se perceber as implicações que cada complexo exerce mutuamente; para que se possa compreender a construção discursiva global e local da educação como um direito fundamental, um bem público e um serviço comercializável e, por fim, perscrutar o movimento de expansão e mercantilização da educação superior com a formação dos oligopólios educacionais e as ações de democratização de acesso universitário.

1.1 AS DIMENSÕES HISTÓRICO-SOCIOLÓGICAS DA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO NA ORDEM CAPITALISTA

Este tópico visa demonstrar a simbiose entre educação e trabalho em dimensão histórico-sociológica visando demonstrar que as crises e transformações ocorridas no âmbito do trabalho se espraiam para a educação. A educação firma com o trabalho uma relação dialética, por isso, destacar as interações estabelecidas entre esses dois complexos, seus distanciamentos e as possibilidades de leituras vinculativas é um recurso analítico interessante

para entender em que medida as transformações no mundo do trabalho ensejam modificações no mundo da educação. A análise sob o enfoque sociológico e filosófico, serve para compreender o apartamento e aproximações produzidos, historicamente entre a educação e o trabalho desde o advento da ordem capitalista e como a teoria marxista é um instrumental analítico apto a destrinchar os mecanismos de funcionamento da sociedade capitalista e como se dá a associação entre os dois campos.

A educação, numa acepção corrente, se estabelece na transmissão de cultura acumulada visando a qualificação para o trabalho e formação para a cidadania; enquanto o trabalho se constitui na produção material das condições de existência, que se perfaz na aplicação de um saber na produção de algo dotado de utilidade concreta para a vida humana. A esse processo de conferência de um valor a um objeto manufaturado chama-se valor de uso. Ambos os complexos - educação e trabalho - se complementam mutuamente, de maneira dialética, na medida em que a educação cumpre a tarefa da formação para o mercado de trabalho e igualmente o trabalho que desestabiliza a educação para que esta possa transformar-se diante das exigências históricas da produção. Essa adaptação se dá em dois caminhos: na substância, ou seja, no que é transmitido no espaço escolar, por assim dizer a cultura educacional fomentada; ao passo que também atua na forma, ao sistematizar/hierarquizar saberes e habilidades, ao prever a arquitetura da educação e os papéis atribuídos aos seus sujeitos educacionais. Em comum, se trata de atividades essencialmente humanas; constituintes do humano.

Se afirma que o trabalho e a educação são atividades essencialmente humanas, pois ambas atuam em dinâmicas síncronas do humano: ao mesmo tempo são produzidas pelo humano e também o produzem. Tanto a educação como o trabalho não nascem de contingências naturais/abstratas/religiosas; surgem paralelas, na verdade, em condições reais, concretas e materiais que marcam a transição do ser humano de seu estado de natureza para o estado social; o momento em que adquire a capacidade de modificação da natureza, alterando-a para produzir os insumos de sua própria existência; com a finalidade de sobrevivência da espécie. Ao agir sobre a natureza, transformando-a, os seres humanos ajustam os bens dispostos no ambiente para atender às suas necessidades; a essa transformação, em outros termos, o ato de agir sobre a natureza, dá-se o nome *trabalho* (Saviani, 2007, p. 154).

Dessa maneira, a existência humana não se dá apenas pelo critério biológico, mas, sobretudo, pelo critério social, ou seja, pela transformação dos bens da natureza com a finalidade da perpetuação da espécie humana. Tem-se que o ser humano se constitui humano

quando assegura para si essa capacidade do trabalho, pela habilidade em concretizar um ato de agir sobre a natureza. O ser humano, assim, não nasce humano; ele se constitui humano ao necessitar aprender a produzir e aplicar esse aprendizado na elaboração das condições materiais da existência (Saviani, 2007, p. 154). Por isso, a constituição do ser humano relaciona-se, ao mesmo tempo, na história, tanto a nível da educação quanto a nível do trabalho. O ser humano precisou instruir-se a produzir seus insumos de sobrevivência. Assim, os seres humanos aprenderam a trabalhar, na execução da produção de itens utilitários às suas vidas; de modo síncrono, "*aprendiam a trabalhar, trabalhando*", esse é o marco histórico-ontológico, de fundo filosófico, da relação educação/trabalho (Saviani, 2007, p. 154).

O caminhar da existência humana implicou a consolidação desse *know-how*, o aprender pelo trabalho, a cristalização de conteúdos e procedimentos cuja validade foi atestada pela experiência coletiva, que instrumentalizados garantem a sobrevivência comunitária. Os aprendizados que levaram a organização da agricultura, da pesca, da engenharia foram sedimentados na memória coletiva e transmitidos de geração em geração para a continuidade dos clãs e comunidades. Nessa etapa, não havia diferenciação funcional e distributiva entre os membros de uma dada comunidade. A produção era partilhada de modo comum e a educação era parte integrante da vivência individual e coletiva dos membros. O trabalho não se diferenciava das outras modalidades de intervenção humana. (Saviani, 2007, p. 155).

Entretanto, como feito humano que se desenvolveu ao longo da história, em dinâmicas históricas, o trabalho se apartou da educação a partir da introdução da divisão do trabalho e da apropriação privada dos meios de produção, sobretudo a monopolização da terra. A ruptura com o modo de produção vigente nas comunidades primitivas segmentou o corpo social entre proprietários e não-proprietários dos meios de produção; aqueles que por dominarem os meios de produção material exploravam a mão-de-obra alheia e aqueles que se submetiam ao domínio de outro para produzir para sustento próprio e o alheio. Nesse modo de produção, o trabalho é exercido majoritariamente por pessoas na condição de escravizadas.

Nesse aspecto, a educação se diferenciou funcionalmente. Uma destinada à formação intelectual da oligarquia proprietária, destinada aos sujeitos livres, e uma outra educação destinada à mão-de-obra manual. Vê-se o processo de institucionalização da escola como relacional ao advento das sociedades de classe. A escola surge dedicada à primeira educação,

a formação das elites[43] para depois expandir o fenômeno da escolarização ao segundo tipo de educação, de formação para o processo produtivo em si. Alteradas as maneiras de produção/trabalho se alteram os processos educativos e a existência histórica dos seres humanos[44]. Há uma mudança na compreensão e na maneira pelas quais as pessoas existem no mundo social (Saviani, 2003, p. 133), pois sua configuração ocorre dentro da dinâmica histórica e social, contraditória, demarcada por lutas entre os indivíduos, que tomam consciência de suas condições de classe e problematizam os caminhos de sua sobrevivência na história.

Desta forma, há concepções de educação sintetizadas nesse embate histórico. Diferentes compreensões das relações sociais do trabalho, dos modos de produção e transformação da natureza são produzidas nas dimensões histórico-sociológicas da sociedade mundial. Se modificam as formas de agir sobre a natureza; aumenta-se a complexidade social desse ato humano com o desenrolar do processo histórico. É esse aspecto que demarca a diferenciação funcional dos seres humanos em comparação aos demais animais (Marx; 2013).

O trabalho se exteriorizou para além da forma primitiva, comunitária, escravista, perpassou a idade média com o sistema feudal em que a escolarização com forte predomínio teológico cumpria a formação dos quadros dirigentes; ficando o trabalho manual a cargo da formação concomitante ao processo produtivo, ou seja, o domínio do trabalho era exercido simultaneamente ao próprio trabalho no sistema das corporações de ofício. Até atingir a atual forma capitalista, a economia se baseava no que era preciso para subsistência, somente a porção diminuta do excedente era direcionada à troca. Já na nova etapa, a educação e o trabalho se constituíram na influência do modo de produção capitalista; em que a economia de mercado se baseia na troca, bem excedente produtivo em larga escala visualizado no fim do feudalismo.

Nessa ordem é a troca que determina o consumo e não mais o que se necessita para subsistência. Uma concepção de formação para o trabalho é instituída com a incorporação dessa lógica de mercado, de troca de capital. Com o desenvolvimento do comércio e da indústria, as relações sociais passam a ser mediadas não mais por laços afetivos/naturais e sim por meio de acordos (contratos), da qual é base o direito positivo. Essa nova ordem social

[43] "[...] a escola, desde suas origens, foi posta do lado do trabalho intelectual; constituiu-se num instrumento para a preparação dos futuros dirigentes que se exercitavam não apenas nas funções da guerra (liderança militar), mas também nas funções de mando (liderança política), por meio do domínio da arte da palavra e do conhecimento dos fenômenos naturais e das regras de convivência social" (Saviani, 2007, p. 157-158).

[44] "Ajustar a natureza às necessidades, às finalidades humanas, é o que se faz pelo trabalho. Trabalhar não é outra coisa senão agir sobre a natureza e transformá-la, [...] se é o trabalho que constitui a realidade humana, e se a formação do homem está centrada no trabalho – isto é, no processo pelo qual o homem produz a sua existência –, é também o trabalho que define a existência histórica dos homens." (Saviani, 2003, p. 133).

consolidou-se com a Revolução industrial em que o trabalho ainda foi mais apartado do componente individual do trabalhador pela introdução da maquinaria na produção.

Essa nova forma de produção da vida humana produziu reorganizações nas demais relações sociais. A dominância industrial na produção alavancou, no contexto da Inglaterra do século XIX, uma expansão urbana do operariado o que exigiu a institucionalização de sistemas educacionais para instrução ao trabalho e controle social dos grandes contingentes populacionais. A Revolução Industrial foi acompanhada por uma Revolução Educacional, bifurcada em sistemas de ensino para formação geral das elites, com formação intelectualizada, e para profissionalização das massas destinada à produção em si. A revolução industrial engendrou uma reaproximação entre os dois complexos (Saviani, 2007, p. 159).

Na quadra contemporânea da sociedade capitalista e a intensificação dos processos globalizantes nas relações de trabalho, a educação foi centralizada para mais um movimento de apartamento com o trabalho constitutivo do ser humano, e levada a ser um mero instrumento ideológico da ordem social e econômica, por meio da absorção e perpetuação dos instrumentos amplos de reprodução do sistema social (Mészáros, 2008). O capital é uma espécie de poder que vincula organicamente à lógica mercantil todas as instâncias sociais inferiores; educação e trabalho são instados a uma posição reificada e alienante. Os processos educacionais e os processos sociais mais amplos revelam nítidas reverberações da sistêmica reprodução do capital e nesse aspecto as reformas educacionais, na maioria das vezes, ilustram reordenamentos conjunturais da educação à lógica mercantil:

> "(...) as mudanças, sob tais limitações, apriorísticas e pré-julgadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução" (Mészáros, 2008, p. 25)

Isso porque, como totalidade sistêmica que regula todos os aspectos da vida, o capital instrumentaliza a educação como mecanismo de "internalização" pelos sujeitos "da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas 'adequadas' e as formas de conduta 'certas', mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno" (Mészáros, 2008, p. 44). A internalização como mecanismo complexo de que a educação é incluída, ao interesse do capital, na manutenção ativa dos trabalhadores dentro do sistema capitalista:

> Enquanto a internalização conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano (embora de modo nenhum sejam permanentemente abandonadas), posto que são modalidades dispendiosas de imposição de valores, como de fato aconteceu no decurso do desenvolvimento capitalista moderno. (Mészáros, 2008, p. 44).

Esse é o ponto de partida da sociologia que tem as relações econômicas da sociedade como condicionantes das demais relações materiais da sociedade. A base econômica estrutural altera todas as relações desempenhadas na superestrutura política, jurídica e cultural. Desta forma, o debate sobre educação, reformas educacionais, universalização de acesso, qualificação e função social da formação só existe se se tratar, de igual forma, acerca das configurações do mundo do trabalho, pois numa dinâmica de expansão do desemprego, precarização das relações sociais de trabalho e emprego e intensa concentração de renda, a forma capitalista de reprodução da vida se mostra inabalável, incorrigível.

Na acepção marxiana sobre a forma capitalista de produção, a riqueza das sociedades é fundada na acumulação de mercadorias, que, por sua vez, as mercadorias são objetos de trocas, visando atender a necessidade. Por assim dizer, a produção é determinada, portanto, pela necessidade, do que será consumido, do que é útil para a vida humana. A mercadoria deve essencialmente possuir um valor de utilidade para suprir quaisquer necessidades e garantir a justificação desta construção no mundo, é o que se chama de *valor de uso*. Todo valor de uso revela valor de utilidade. Entretanto, na produção capitalista, nem sempre o valor de uso é o fator determinante para a produção final, pois a produção de mercadorias atende, primariamente, a lógica da circulação, ao valor de troca, ou seja, ao valor atribuído à mercadoria quando inserida num sistema de troca. Na ordem capitalista só há interesse em produzir valores de uso se forem potencialmente transformados em valor de troca na rotina de circulação. Produção e consumo são mediatizados pelos indivíduos que se constituem socialmente nessa dinâmica, de totalidade orgânica que determina todas as relações materiais na sociedade.

É nesse aspecto que se expressa um movimento de reificação e alienação do trabalhador diante do processo produtivo da massificação da produção e intensificação das trocas mercantis. Isso porque, o trabalho passa a ser majoritariamente desempenhado para atendimento às estratégias de produção de mercadorias em larga escala e mais para atendimento da utilidade concreta, relacional, em que o trabalhador tem plena consciência da integralidade da dinâmica de produção e de destinação do que produziu. O trabalhador é despojado do sentido da produção (a atividade humana trabalho é estranhada, alienada, do

trabalhador: *[...] desaparece o caráter útil dos trabalhos neles representados e, portanto, também as diferentes formas concretas desses trabalhos, que não mais se distinguem uns dos outros, sendo todos reduzidos a trabalho humano igual, a trabalho humano abstrato.* (Marx, 2013. p. 160-161).

Em outros termos, na ordem capitalista, o tipo dominante de trabalho exercido é aquele que desvirtua a consciência global do que é produzido e da destinação final do que produz. Contudo, o trabalho integralizado, o trabalho concreto, ainda é desempenhado no capitalismo, mesmo que em menor grau, como é o caso dos artesãos, artistas, profissionais autônomos etc. A esse tipo de trabalho homogeneizante do trabalhador como mero produtor de mercadorias com o fito da circulação/troca chama-se de trabalho abstrato. Neste trabalho reprodutivo, o protagonismo do processo produtivo se inverte; sai da figura do trabalhador para a do produto. O *fetichismo da mercadoria* atua de igual forma na hierarquização da força produtiva, pois a igualdade dos trabalhos humanos é mascarada na forma de igualdade dos produtos de trabalho possuidores de valor de troca e valor de uso. O trabalho é medido a partir do valor da mercadoria produzida na ordem capitalista; onde o objeto se torna protagonista no campo do trabalho, nesse instante, a mercadoria opera no mercado como se fosse dotada de energia própria (Marx, 2013, p. 96).

A única forma de produzir-se mercadoria, atribuir valor a algo manufaturado, é a força de trabalho que é então vendida, negociada, em regime de compra e venda. É a negação do trabalho concreto, útil, e afirmação do trabalho abstrato e submetido ao valor de troca. A venda da força humana de trabalho, que cria valor de mercadoria, recebe como contraprestação um pagamento que garante a sobrevivência do trabalhador, o salário remuneratório. O salário recebido pelo trabalhador não representa a integralidade de valor de uso constituído pelo exercício da força de trabalho, pois o capitalista aufere o excedente de valor a partir da constituição da mais-valia, que se perfaz na produção excedente e na sub-remuneração do trabalhador na dinâmica produtiva. A dinâmica de conferência do valor, a teoria do valor, da produção descortina a estrutura exploratória/espoliatória da força de trabalho pelo capitalismo.

A reificação da atividade humana do trabalho se dá pois o trabalho é reduzido à condição de mercadoria e o ser humano como sujeito "livre" na disposição (venda para exploração) de sua força de trabalho. A invenção jurídica do sujeito de direito, livre, para dispor de sua força de trabalho livremente é uma construção social mobilizada pela racionalidade capitalista, que se dissipa para todas as esferas da sociedade criando formas de sociabilização, incluindo o direito e as formas de Estado. E assim o faz ao fetichizar a ideia de

autonomia do direito em comparação a ordem política e econômica, constrói o discurso de igualdade formal direcionada para indivíduos desiguais. Assim, o direito só se torna possível com a criação da subjetividade normativa da igualdade. A categoria sujeito de direito é criada para tornar juridicamente livre para circular no mercado como sujeito e objeto:

> "É sujeito para ser livre para comprar e vender, é também mercadoria porque não detendo os meios de produção das mercadorias, aliena-se a si próprio como mercadoria do trabalho. Vende a força de trabalho em troca de salário para sobreviver." (Sarmento, 2018, p. 82).

Para a concretude deste estatuto jurídico de igualdade que funda as relações civis na ordem capitalista, o sujeito só é livre e igual aos demais se tiver a liberdade de participar com igualdade formal do trabalho assalariado, que é uma espécie de troca mercantil, contratual, que se estabelece pela negociação entre "iguais". A relação social básica das pessoas na ordem capitalista é a liberdade contratual. Enquanto ser livre que vende sua força de trabalho, o ser humano reificado e alienado do processo produtivo, não consegue enxergar nitidamente a composição do valor que recebe a título de contraprestação pelo exercício do labor. É na operação de venda/compra da força de trabalho e com ela a produção de excedente, que o proprietário dos meios de produção material, tira o seu lucro, a mais-valia, que se concretiza pela sub-remuneração do trabalhador pelo que ele produziu. A estrutura interna do trabalho no capitalismo fixa o valor do trabalho não no valor da utilidade do que o labor constrói, mas na correspondência aos custos diários de reprodução da força de trabalho. Assim, o valor pago ao trabalhador sempre será menor que o valor produzido pelo próprio trabalhador

A análise desse mecanismo de venda da força de trabalho, a teoria do valor, é atemporal, ou melhor, é intertemporal, em se tratando do mundo do trabalho. Mesmo em se tratando que as teorias expostas não se aplica integralmente a fase atual do capitalismo, pois as relações entre capital, trabalho e educação não se desenham da mesma forma, mas se perpetua uma dialeticidade que alteram as formas de capital e trabalho no capitalismo contemporâneo, em que as relações de exploração, luta de classes, se mascaram e hibridizam os elementos basilares do capitalismo, busca do lucro e dominação. O capitalismo financeiro mundial realiza a produção pelo sistema de automação, inclusive alcançam o lucro sem produção material; uma vez que o capital especulativo que domina o mercado financeiro global; com rápida volatilidade, gera riqueza sem substrato de produção material, quando, na maioria das vezes, a hierarquizar ao sabor do cenário especulativo.

Assim, certamente hoje as relações sociais de trabalho não são idênticas àquelas operadas no século XIX ou XX (Antunes; Alves, 2004, p. 336). Se alteraram as formas de

trabalho, que revelam as mudanças na dinâmica de produção, com a intensa proliferação microeletrônica, as tecnologias e a introdução de um modelo de produção flexível denominado Toyotismo. Contudo, como os trabalhadores ainda vivem da venda de sua força de trabalho e inseridos na aferição do valor de troca, as análises podem ser visitadas por meio da teoria do valor.

O desenho do mundo do trabalho contemporâneo revela um cenário flexível, heterogêneo, fragmentado e complexo que organiza os trabalhadores, aqueles sujeitos que sobrevivem do trabalho humano, com segmentações específicas em trabalhadores estáveis e precarizados, mulheres e homens, nacionais e imigrantes, brancos e negros, jovens e idosos, estratificações decorrentes da internacionalização do capitalismo. Tem-se que considerar que a força humana do trabalho e o meio ambiente, nesta quadra, têm sido impactados com os contornos do mundo do trabalho, que têm precarizado contingentes de trabalhadores que estão à margem do processo produtivo e muitos dos quais desempregados. Isso se opera por dois pressupostos da sistemática capitalista: i) pela formação de excedente de mão-de-obra especializada para garantia da acumulação, geração de lucro e ii) pela diminuição, com a reestruturação produtiva e tecnológica do capitalismo, do número de trabalhadores estáveis que se organizam por meio de empregos formais.

O primeiro fenômeno é denominado formação do exército industrial de reserva. Se mostra adequado ao processo de acumulação a formação de um grande contingente de pessoas que estarão à disposição do mercado de trabalho para que o sistema capitalista se mantenha enquanto racionalidade sistêmica das sociedades humanas. A ideia de crise estrutural do emprego e de crise estrutural do capital são duas faces que se complementam no sentido de a ideia de pleno emprego, o desemprego estrutural, é formulado somente do ponto de vista teórico na teoria clássica do liberalismo. A história do sistema capitalista permite compreender como o capitalismo necessita da oferta de um contingente supérfluo de trabalhadores, visto que ociosos garantem a precarização das condições de trabalho e redução do valor-salário dos que estão na ativa, bem como permitem manter a rotatividade de pessoal nos postos de trabalho sob forma de controle do ganho salarial.

A ascensão de formas desregulamentadas de trabalho ocorreu pelo desenvolvimento da *lean production* e das maneiras de horizontalização do capital produtivo, que se associou a desconcentração e flexibilização do espaço de trabalho, seja pela introdução da informática ou pelo maquinário (mutações organizacionais, tecnológicas e de gestão), ou seja, o período contemporâneo representa a redução constante da massa de trabalhadores formais, herdeiros do modelo de produção fabril, fordista/taylorista (Antunes; Alves, 2004, p. 336).

De outro norte, há a expansão de uma nova massa trabalhadora, fabril e de serviços, em escala global, que ocupam variadas modalidades de trabalho precarizado, como os terceirizados, subcontratados, trabalhadores de meio período, part-time, trabalhadores informais etc. Essa dinâmica atinge a América Latina, sobretudo o Brasil, México e Argentina que depois de uma expansão industrial no século XX, perpassou por intenso processo de desindustrialização, tendo como resultante a expansão dessa força de trabalho informal, precarizado e desempregado, e sua absorção no setor de serviços. Esse fenômeno foi refletido nos países centrais, que ainda no século XX viram sucumbir a política de bem-estar (direitos sociais) e a massificação do desemprego, levando os capitais transnacionais a adotarem formas alternativas, flexíveis e desregulamentadas de trabalho (Antunes; Alves, 2004, p. 337). A transnacionalização do trabalho, que acompanhou a mundialização do capital, transformou o espaço e o tempo do trabalho ao criar regiões comerciais e industriais pela deslocalização geográfica da produção, que estabelecida em vários países, como é o caso da indústria automobilística, criou clivagens na concepção e produção, operadas em países diferentes.

A subsunção do trabalho à lógica do capital se perfaz numa relação dialética, pois ao mesmo tempo que o trabalho se integra à relação social capitalista, ele mesmo a desestabiliza, por meio de conflitos e oposições, de tensionamentos, medição de forças no processo capitalista. Por isso, sempre é reafirmada essa subsunção (Antunes; Alves, 2004, p. 344), que atua, ainda, na subjetividade do trabalhador para criar engajamento do sujeito no que produz. Se na fase de produção fordista/taylorista o trabalhador tinha sua subjetividade formalmente alterada pelo processo produtivo, tendo em vista o aspecto físico-maquinal da produção; agora, na era do *Toyotismo*, sua subjetividade é realmente reconfigurada para aprimoramento das estratégias de controle do capital sobre os corpos da massa trabalhadora. Nesse sentido, protocolos organizacionais são revistos, para ampliação da relação consentimento do trabalhador e controle da produção, concretizados na cultura da inserção engajada do trabalhador, ou melhor, do *colaborador*. A *captura integral da subjetividade operária* (Antunes; Alves, 2004, p. 347) apropria-se cada vez mais da capacidade intelectual dos trabalhadores, numa estratégia de envolvimento, trabalhos em equipe, sem hierarquizações, solapamento das etapas de concepção e execução do trabalho como reestruturação produtiva com vistas a aumentar o acúmulo lucrativo do capitalismo.

Essa forma moderna de fetichismo, reificação e alienação do trabalho é uma das nuances que também impacta o mundo da educação. Trabalho e educação são duas faces da mesma moeda; se complementam em alguns aspectos, se antagonizam em outros, mas contextualmente estão sob ação direta da sociabilidade e racionalidade infundida pelo

capitalismo global, contemporâneo, financeirizado e mundializado. Não se quer dizer que a existência se dê apenas pela subsunção da vida a essa lógica do capital, mas o poder de dissipação é difícil diante do seu caráter metabólico e totalizante de reprodução social da existência humana. Se produz sujeitos desamparados, automatizados, sem perspectiva de futuro e de uma vida que expande a personalidade. Aqui não se adota a postura de pessimismo conformista com essa realidade, mas procura destacar que a transformação é uma tarefa de longo prazo, num movimento de alienação e desalienação constante.

1.2 ARTICULAÇÕES DISCURSIVAS GLOBAIS E LOCAIS SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Com o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945)[45] e com as nações europeias assoladas pelos escombros do conflito armado, prevaleceu um entendimento acerca do formato político-econômico a conduzir à reconstrução dos países no pós-guerra que se denominou "social-democracia". Nesse formato de atuação do Estado, se consensuou que caberia ao ente estatal o comando visando a reconstrução e desenvolvimento das nações. Igualmente ao Estado coube a regulamentação dos setores social e econômico de amparo à sociedade por meio da prestação direta de serviços públicos. Os serviços basicamente refletiram os direitos sociais que foram consagrados nas cartas constitucionais promulgadas no correr da primeira quadra do século XX.

O Estado assumiu o controle amplificado das relações sociais de trabalho, sobretudo do sindicalismo e das ações de garantia de direitos. Sob o manto de influência do Estado como ator relevante na regulação da economia, as ações de distribuição de renda; garantiu a expansão da educação; a oferta de saúde pública, em suma, de ampla política de seguridade social; apesar do intenso controle das manifestações sociais (Harvey, 2005). Embora deva-se considerar que o modelo de Estado Social tenha advento no contexto da Grande Depressão de 1929[46], momento pelo qual o protagonismo do Estado no desenvolvimento social refletiu as ideias do economista John Maynard Keynes que defendia uma política estatal de despesa pública para promoção do pleno emprego; numa atuação que combinava política monetária, financeira e social.

---

[45] O contexto da guerra fria que indicava possibilidades de avanço do socialismo sob comando da ex-URSS levou os Estados Unidos a definirem uma mudança no padrão monetário internacional, definido no sistema *Bretton Woods*, que deixou de ser balizado pelo ouro e passou a ser pelo dólar sob suposta estabilidade da moeda norte-americana, da definição de taxas de juros e liquidez do capital internacional.

[46] A crise de 1929, a Queda da Bolsa de Nova York, produziu desemprego e deflação e o consenso que caberia ao Estado o controle da inflação e do consumo para que a economia pudesse se recuperar. A arrecadação do Estado converteria-se em políticas de bem-estar social.

O modelo de Estado Social atraiu desde o início forte crítica de corrente econômica liderada por liberais como Friedrich Hayek, Ludwig von Mises, Karl Popper inseridos na Mont Pelerin Society, bem como Milton Friedman e George Stigler na Escola de Chicago, que defendiam oposição a intervenção do Estado no domínio econômico, a partir da atuação na economia da chamada "*mão invisível*" do mercado, que, sem controle público algum, ajustaria o equilíbrio da economia ao ser impulsionada pelas trocas comerciais e pela acumulação de riquezas. A liberdade individual de atuação na economia seria o pilar de sustentação do desenvolvimento econômico e social, e era, para os teóricos, apontado como um valor inegociável da civilização. O mercado competitivo, a propriedade privada e a livre iniciativa sem regulação pelo estado se constituíram no roteiro único que levaria ao desenvolvimento dos países (Harvey, 2005). Esse roteiro permaneceu circunscrito aos espaços ideológicos até a década de 1970, até o momento que as principais economias no globo passaram por estagnação dos ciclos de desenvolvimento, aumento do desemprego e descontrole inflacionário foi quando a teoria neoliberal foi então manejada como saída para a crise.

O discurso entronizado pelos setores liberais era o de que a crise se constituía no solapamento do Estado Social-burocrático, ou seja, no esgotamento do modelo do estado de bem-estar social (welfare state), que se dava por um suposto inchaço no volume da máquina estatal e no sufocamento a livre iniciativa, com a presença do estado em várias atividades econômicas e na densa regulação da economia, com burocratização dos processos estatais, corrupção e má gestão financeira. A crise afetou também os países situados fora do eixo central, como na América Latina, que se viu endividada em empréstimos. Nessa esteira, o ajuste neoliberal se disseminou para todo o mundo, como para EUA, Japão, Europa[47] e para a América Latina.

A cartilha defendida pelo ajuste neoliberal estabelecia-se no esvaziamento da função social-pública do Estado e o investimento em sua função privado-mercantil. O movimento de ajuste neoliberal iniciou-se com movimentos de desregulação e flexibilização das normas que disciplinam as relações sociais de trabalho; se observou também a recorrente concessão de sistemas de seguridade social como a criação da previdências complementares, expansão da rede de planos de saúde, etc; a diminuição da participação do Estado em empresas e serviços, ao passo da privatização de empresas e organizações do Estado de importância estratégica, como energia, telecomunicações, transportes e educação.

[47] Estados Unidos com Reagan e o Reino Unido com Margareth Thatcher ficaram sob forte domínio do neoliberalismo com a crença que o estado mínimo seria a solução para as crises do sistema capitalista. Outros países também adotaram as práticas neoliberalizantes, após a extinção da URSS.

A América Latina, em razão do dimensionamento das dívidas externas e as possibilidades de calote financeiro, foi objeto de ação por parte dos países desenvolvidos (centrais) que para evitar prejuízos iniciaram a formulação de uma série de recomendações aos países periféricos. O principal evento que culminou na montagem da cartilha de ajuste neoliberal para a América Latina foi o encontro *Latin American: how much has happened?*, realizado em Washington, EUA, em 1989, organizado pelo Instituto Internacional para a Economia, em parceria com outros órgãos multilaterais como Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e etc. Esse encontro ficou conhecido como Consenso de Washington, e as diretrizes para estabilização da economia, com enfrentamento de crises e da pobreza extrema, nos países periféricos. No caso do Brasil, essa cartilha aportou após o Consenso de Washington, tendo a crise se evidenciado no cenário nacional a partir dos anos de 1990.

Este quadro indica que o desenvolvimento do capitalismo de matiz neoliberal, financeirizado e mundializado no Brasil deu especial atenção para a educação. O direcionamento do Estado para consolidar os interesses do mercado financeiro no campo educacional é um dos mecanismos que o capitalismo utiliza para operar a transformação da educação de um direito fundamental para uma mercadoria lucrativa. O interesse do capital internacional, de outro norte, se deu porque o Brasil se insere perifericamente na geopolítica de produção de conhecimento. A geopolítica determina as tarefas atribuídas aos países centrais e periféricos e nesse quesito a perpetuação da postura desigual determinada por países centrais, orientada pelo sentido de colonização, guia a produção social no Brasil, desde os tempos coloniais (Prado Júnior, 2011). A formação social, econômica e política do Brasil está associada a esse sentido de colonização, que, frise-se, ainda orienta a correlação de forças em escala internacional e nacional a partir da organização da sociedade e economia brasileiras.

Os ajustes fiscais pró mercado e as reformas propugnadas pelos economistas[48] do BM e pelo FMI aos países centrais e periféricos (Sguissardi, 2008) revelou que seus eixos de desenvolvimento seguiram discursivamente os termos do Consenso de Washington: i) a manutenção do equilíbrio orçamentário por meio da diminuição das despesas públicas, com o enxugamento da máquina administrativa e diminuição de impostos; ii) abertura comercial pela redução de tarifas de importação e abertura para o investimento estrangeiro; iii) liberalização financeira pela desregulamentação das regras de ingresso de capitais estrangeiros, iv) desregulamentação do mercado interno por meio da diminuição da presença do Estado no

[48] Muitos economistas da América latina foram formados na Escola de Chicago, como esforço para diminuir a influência socialista nos países da região, e depois ocuparam posições de comando e estratégicas em seus países o que levou a internalização das diretrizes do Consenso de Washington.

domínio econômico e da legislação trabalhista e empresarial e v) privatização de empresas estatais, sobretudo comerciais e de infraestrutura, e concessão da exploração de serviços públicos, visando o domínio dos setores privados.

Embora não se constituam enquanto políticas educacionais, as diretrizes moldaram processos de reforma do Estado na absorção da agenda neoliberal na concepção da educação superior, nos papéis socialmente atribuídos às Instituições de Educação Superior, bem como na figura docente e discente, nos níveis de modalidades de ensino, no próprio agenciamento da pesquisa e extensão universitárias. O rápido fluxo de descapitalização das universidades públicas, que veio associado ao crescimento do ensino superior privado, encamparam um vertiginoso desmonte na educação, os impactos nos perfis de egressos formados na educação formal, a precarização do trabalho docente etc.

As pressões de matriz econômico-financeiro no setor universitário diante do quadro transnacional de mercantilização da educação superior; a oferta transfronteiriça de serviços educacionais por meio de grandes conglomerados financeiros. Ademais, a mudança de natureza da educação para um produto consumível; o apelo comercial do discurso e ao estabelecimento de redes de mobilidade internacional entre fornecedores de serviço, sejam professores e pesquisadores. (Santos, 2011), ou seja, as relações entre direito, política e economia produziram crises específicas vivenciadas pelas universidades; que adveio da quebra do monopólio na produção do conhecimento pelas instituições públicas. Tornou-se latente a crise gerada na educação pública com a massificação do ensino privado.

A crise institucional se deveu a uma série de fatores, já evidenciados na década de 1990 e melhor definidos a partir do século XXI. É um dos principais pontos de ataque às universidades públicas, que reside na questão da autonomia científica e pedagógica das Instituições. A contradição entre a autonomia de definir os seus objetivos e funções e a pressão galopante para a adoção de *performance* eficiente e alta produtividade empresarial se operou no esvaziamento da dependência financeira do Estado, uma crise financeira. Se antes, como direito social, a educação competia ao Estado, como compete outros serviços inquestionáveis como da justiça; hoje como bem público não-exclusivo, a educação pode ser manejada pela iniciativa privada, levou a instauração da crise institucional que induziu, a descapitalização das instituições pela perda do prestígio do gasto público, (Santos, 2011).

A indução da crise institucional se operou na tentativa de colapsar a autonomia e produção de conhecimento livre e crítico para se colocar as instituições a serviço de ações modernizadoras, autoritárias, e em par de igualdade concorrencial com o mercado privado que despontava. A primeira crise de hegemonia, no qual as universidades deixaram de ter o

domínio do conhecimento, pois incapazes de desempenhar simultaneamente as funções de construção de conhecimento crítico, científico e humanístico com a produção de ferramental técnico para o mercado (Santos, 2011). A crise de legitimidade pois deixou de ser uma instituição consensual, em razão das políticas de acesso e acreditação de competência (Santos, 2011).

Assim, os caminhos da educação superior estão conectados a esse conjunto de crises e ideias econômicas que direcionou políticas governamentais em vários setores, incluindo o campo da educação superior. As recomendações do Consenso indicaram medidas para a superação de crises de endividamento suportadas por países, principalmente periféricos. Esse novo arsenal ideológico embasou as orientações de organismos supranacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional que passaram também a difundir discursos de cunho neoliberal nas diretrizes que emanava, sobretudo a partir dos anos de 1990, para ajuste e estabilização das economias da América Latina, sobretudo, em transações para concessão de empréstimos, subvenções e cooperação econômica.

As diretrizes do Consenso que foram inicialmente foram sintetizadas em cunhos recomendatórios foram depois transformadas em regras adotadas por órgãos globais para concessão de ajuda financeira e negociações de dívidas de países periféricos. Cabe destacar alguns organismos internacionais produtores dos discursos referenciais, notadamente a UNESCO, OMC e Banco Mundial. Destacam-se os discursos relativos à concepção de educação superior e o papel da instituição universitária por revelarem-se discussões que se enquadram nos domínios público e privado de oferta educacional[49].

A UNESCO - *Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura* - se trata de um organismo internacional, criado em 1945, cuja missão consiste em almejar a paz mundial, a promoção dos direitos humanos, da liberdade e justiça, por meio de políticas voltadas à educação, cultura e ciência. Constitui-se numa organização destinada a garantir, em síntese, a melhoria dos índices da educação básica e superior (Borges, 2018, p. 147). Para a consecução de suas atividades a UNESCO promove conferências, fóruns e edita documentos de referências para as áreas em que atua. Os direcionamentos dados pela UNESCO podem ser

[49] Ao permitir, em seus estudos, observar as concepções de educação superior adotadas nacional e internacionalmente, em análise da história do tempo presente, com destaque para os atores e instituições como a UNESCO, Banco Mundial, OMC, MEC e organismos da sociedade civil. Num contexto de claro desmantelamento do Estado como executor das políticas educacionais, Borges (2009, 2018) desenha a articulação entre o local e o global, para traçar as disputas de concepção da educação como um direito fundamental, um bem público ou um serviço comercializável. Cada concepção guarda em si uma disputa que ocorre dentro do campo científico e quem detém o papel na oferta da educação superior.

conferidos em diversos documentos formulados na década de 1990 e anos 2000[50] e a educação superior é um dos temas caros à organização.

Os documentos da UNESCO revelam que a entidade se constitui enquanto importante agente nas discussões sobre os destinos da educação superior no campo educacional, tanto a nível dos Estados nacionais quanto no plano internacional. As concepções de educação superior e universidade são temas recorrentes em que a concepção mercantil, aquela visando o lucro, não é adotada pela entidade. No tocante à concepção de universidade, a UNESCO compreende a como entidade direcionada a produção de conhecimento e qualificação para o mundo do trabalho, numa perspectiva de longa duração, na vida do educando, visando a preparação para vida em sociedade, com vistas a despertar a sociabilização e a conservação do patrimônio cultural. A concepção adotada caminha no sentido de compreender a universidade para além da dimensão econômica, pensando-a em perspectiva multidimensional, ao assumir um papel preponderante para o desenvolvimento social, econômico, dos países em desenvolvimento (Borges, 2018, p. 149).

O protagonismo outorgado à universidade na tarefa de transformação da sociedade carece do atributo da autonomia didática, financeira e administrativa e da liberdade acadêmica para pesquisa e criação do saber. Para a UNESCO, a instituição universitária deve ter liberdade para deliberar as pautas de pesquisa sem determinismos do setor produtivo, objetivando responder às demandas da sociedade. Apesar disso, defende a aproximação entre o setor produtivo e o do conhecimento, sobretudo no aspecto do financiamento, tendo em vista a crise de financiamento que afetou os países em desenvolvimento que adotaram ajustes estruturais e reduziram o investimento público na educação. Dessa forma, a UNESCO[51] entende que diante da escassez de financiamento público as instituições devem firmar parcerias com o setor produtivo para complementaridade financeira.

Nesse contexto reside o entendimento da UNESCO com relação aos domínios público e privado, ao defender que o financiamento não é de tarefa exclusiva do Estado, por via

---

[50] Borges (2018, p. 147) extraiu as referências discursivas da UNESCO dos seguintes documentos globais: "*Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Relatório Jacques Delors"*, 1996; "*Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação"*, 1998; *"Higher Education in Developing countries: peril and promise"*, 2000; documento conjunto Banco Mundial e UNESCO "*Relatório sintético sobre as Tendências e Desenvolvimentos na Educação Superior desde a Conferência Mundial sobre a Educação Superior"* (1998-2003), 2003.

[51] Esse discurso é convergente ao adotado por outros organismos internacionais como o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF que, na conferência internacional sobre "Educação como um direito de todos", propugnou ser a educação um meio de erradicação da pobreza e desenvolvimento dos países periféricos, com destaque a educação básica como prioridade e a orientação para o redirecionamento dos recursos do ensino superior para o nível fundamental e médio, além da defesa de diversificação das fontes de financiamento do ensino superior.

reflexa, adota a concepção de que o Estado assume papel de destaque no campo, mas não exclusivo. Sobre esse aspecto, reside o duplo nível, *híbrido*, de significado defendido pela UNESCO no tocante a educação superior, pois deve se constituir lócus de formação de sujeitos críticos, qualificados, para o desenvolvimento do país, bem como a instituição de responsabilidades produtivistas no sentido de firmar avaliações permanentes de sua qualidade, flexibilidade curricular para entrada e conclusão dos cursos, diversidade de financiamento público e privado e mobilidade internacional de pessoas e conhecimento. Assim, a UNESCO "*defende, portanto, a educação superior como um bem público, cujo financiamento advém de recursos estatais e privados e não reduz o seu papel à dimensão econômica, dimensão esta considerada necessária, mas não exclusiva*" (Borges, 2018, p. 163). Em suma, a educação superior lida enquanto bem público parte dos eixos discursivos que compreendem o não exclusivismo estatal no financiamento, diversidade de investimento privado, a necessidade de contribuição da educação para a tarefa de desenvolvimento econômico, social e cultural e a promoção dos valores cívicos.

A concepção de educação superior como um bem público adota um certo conceito híbrido e se difere do discurso encampado pela OMC - Organização Mundial do Comércio. A OMC surgiu no ano de 1995, enquanto agência especializada da Organização das Nações Unidas, com a instituição do *General Agreement on Trade in Services (GATS)*, em português - *Acordo Geral de Comércio e Serviços (AGCS)*. A OMC é o espaço considerado legítimo para regulamentação do comércio internacional cuja finalidade reside na promoção da liberalização progressiva do comércio de bens e serviços e eliminação de barreiras, entre os países-membros, com base nas regras de mercado (lucro e concorrência) (Borges, 2018, p. 164).

De acordo com as regras do GATS/OMC, a educação tem outro aporte conceitual, como objeto passível de ser regulado pelo critério do lucro e da competitividade, ou seja, se constitui como um serviço educacional na acepção mercadológica; no rol de serviços não-exclusivos do Estado. A educação[52] é lida como mercadoria que deve ser regulada por normas "*gerais e neutras*" do comércio internacional, sem as regulações de âmbito local, que são lidas como barreiras que impedem a livre circulação comercial. Aqui se firma a leitura das instituições educacionais e dos indivíduos como fornecedores de serviços e consumidores, respectivamente (Borges, 2018, p. 168).

[52] O documento *Services Sectoral Classification List (2003)*, a OMC enquadra os serviços educacionais nos seguintes níveis: de educação primária, de educação secundária, de educação superior, educação de adultos e outros serviços em educação (Borges, 2018, p. 164).

Nesse sentido, a OMC fixou em seu discurso os condicionamentos da educação pela necessidade da economia do conhecimento e do seu papel no crescimento econômico dos países-membros. É por esse aspecto, que a OMC define, restritivamente, o papel da educação superior na formação técnica de indivíduos para o mercado de trabalho. E o faz na medida em que atua na recomendação de diversificação institucional (instituições universitárias e não universitárias); atendimento aos interesses do setor produtivo, e como um serviço que deve ser adequado ao mercado de consumo. Nesse aspecto, a OMC orienta que os países promovam reformas educacionais visando conferir maior autonomia das instituições educacionais com vistas a captação de recursos; a redução dos custos operacionais dos serviços oferecidos e maior simbiose entre o setor empresarial e o educacional. O movimento delineia uma mudança conceitual substancial[53], que desnuda o esvaziamento da função pública e social da educação.

Em sentido discursivo assemelhado se encontra o Banco Mundial (BM) (anterior *Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD*), que segue as orientações do Fundo Monetário Internacional[54] para adequação da educação superior à lógica neoliberal e a progressiva retirada do Estado no domínio educacional. Nesse aspecto, as recomendações do Banco enfatizam reformas educacionais, no âmbito superior, no sentido de prover a diversificação institucional e de fontes de financiamento na educação superior[55], modificar o papel atribuído ao Estado e promover avaliação de qualidade, eficiência e equidade nas instituições, como no acesso ao ensino por parte de grupos minoritários.

No discurso do Banco Mundial também se destaca o discurso com forte predomínio do quesito econômico na concepção de universidade e de educação superior. No documento

---

[53] "Percebe-se que a educação superior sofre um processo tanto de reformulação conceitual como de redução quanto às suas funções sociais. No primeiro caso, a reformulação se dá quando se considera a educação como um serviço, regulado pelas regras gerais do comércio, construídas no âmbito da OMC. Quanto ao segundo aspecto, a redução ocorre quando se entende que a prioridade da educação superior consiste na formação de competências necessárias para o mercado de trabalho. Instala-se o discurso de que, na sociedade do conhecimento, o papel da educação superior é central ao processo de desenvolvimento econômico, mas essa centralidade se refere à necessidade de a educação superior atender, prioritariamente, senão exclusivamente, às demandas do setor produtivo. Trata-se, portanto, de um discurso cuja ênfase recai numa visão, exclusivamente mercadológica da educação". (Borges, 2018, p. 171).

[54] O Fundo Monetário Internacional - FMI é uma agência especializada da Organização das Nações Unidas, que surgiu na Conferência Monetária e Financeiro da ONU realizada em 1944, na cidade de Bretton Woods, Estados Unidos. A agência tem como missão promover a estabilidade financeira internacional, a cooperação monetária, o comércio internacional, promover o emprego e reduzir a pobreza. Na mesma conferência, foi fundado o Banco Mundial que tem como missão o empréstimo de recursos financeiros aos países-membros.

[55] O primeiro *Financing education in developing countries – An exploration of policy options* (World Bank, 1986), de 1986 que procurou referendar a ideia de que o investimento na educação básica em detrimento do investimento na educação superior traria maior retorno social, tese refutada no ano de 2000, quando o Banco Mundial publicou com a UNESCO o documento *Higher education in developing countries: peril and promise* (World Bank, 2000).

Higher education: the lessons of experience (World Bank, 1994)[56], de 1994, o Banco Mundial realiza um diagnóstico dos problemas da universidade e conclui que o cenário de crise era agravado pela falta de investimento público na educação por parte de países, sobretudo em desenvolvimento. Neste documento, o Banco Mundial defendia a diferenciação institucional entre universidade de ensino e universidades de pesquisa para eximir as instituições, especialmente os organismos privados do eixo da pesquisa, além de propor a diversificação de fontes de financiamento para as instituições públicas, abertura ao mercado privado e estabelecer a dualidade financiamento e resultados na concessão de subvenções.

Já no documento intitulado *The financing and management of higher education – A status report on worldwide reforms*, (World Bank, 1998), o Banco realiza um balanço das recomendações anteriores e reafirma as diretrizes de expansão das Instituições de ensino, a ampliação da diferenciação institucional, redução dos gastos com a execução da atividade educacional, diversificação de fontes não-estatais de financiamento. O discurso orientador do Banco Mundial é o de que a educação superior seria mais bem gerida pelo mercado privado em detrimento do público. Os documentos evidenciados relevam a montagem de discursos voltados à adaptação do campo educacional à lógica da financeirização

Os delineamentos dos organismos globais guardam tanto conexões quanto desconexões discursivas com o arcabouço normativo que disciplina a educação superior no Brasil; sobretudo nas normas editadas nos fins dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, que revelaram a absorção da lógica de expansão ao mercado privado e ilustram, no âmbito local, o apelo pela reforma do aparelho do Estado no contexto de crise do Estado Social-burocrático.

A norma principal se trata da Constituição Federal de 1988, que consagrou a educação como um direito fundamental e social de todos. Nesse aspecto reside a diferenciação discursiva no papel atribuído à iniciativa privada e ao setor público entre os documentos globais e o documento nacional, que tanto se aproxima e como se difere dos conceitos da educação como bem público ou serviço comercializável. Primeiro, porque a Constituição definiu a educação em uma concepção multidimensional, ou seja, além da ideia de instrução direcionada ao mercado profissional (critério econômico), a qualificação para o trabalho, ao prever a educação a serviço da cidadania e com o objetivo de desenvolvimento integral da pessoa. Segundo, porque, ao definir a educação como um direito de todos, fixou-se a

[56] Resenha do documento obtido em: REIMERS, Fernando. Higher Education: the lessons of experience. the world bank. Comparative Education Review, Chicago. Estados Unidos, v. 39, n. 2, p. 245-247, maio 1995. Mensal. Disponível em: https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdf/10.1086/447320. Acesso em: 27 jul. 2023.

universalidade no direito de acesso à educação e o dever do Estado na garantia de condições de acesso e permanência e recursos para a aparelhagem da educação, em regime de colaboração com a sociedade e a família (art. 205, CF/88).

Embora a Constituição tenha estabelecido que a educação tenha uma função pública, pois em seu artigo 6º a educação é elevada a direito fundamental de natureza social, ela não é uma atividade exclusiva do Estado, pois é possível a participação da iniciativa privada, por meio de incentivo estatal, e mediante o atendimento das normas gerais do sistema educacional (autorização e reconhecimento de cursos); cabendo ao Estado disciplinar o funcionamento e avaliação periódica da qualidade do sistema educacional. De toda forma, a função pública da educação se mantém mesmo em se tratando de oferta pela iniciativa privada, dado que a educação deve ser prestada em observância aos princípios esculpidos na Constituição e o seu caráter como direito social fundamental.

A constituição adotou o modelo de Estado Social, sendo até mesmo classificada como Constituição "dirigente" (Bonavides, 2007). A dimensão programática da Constituição é inegável; assim como também é inegável o seu caráter de social-democracia. Esse caráter decorre da leitura associada entre os dispositivos constitucionais que devota ao Estado a tarefa de desenvolvimento social, na medida em que institui um Estado Democrático e realça a tarefa de efetivação dos direitos sociais por meio da ordem econômica. Na realidade, a Constituição de 1988 constituiu um Estado Democrático Social de Direito. A despeito disso, a constituição abarca a compatibilização do seu modelo de aspiração social com um arcabouço liberal ao prever mecanismos de bloqueio da atuação estatal e proteção à iniciativa privada com a ideia de livre iniciativa e concorrência. O hibridismo do arcabouço liberal e social, resultou numa convergência de interesses e na configuração dos princípios constitucionais da educação que garantem paridade entre o ensino público e o privado e ainda a liberdade das concepções pedagógicas e educativas. Como direito social, de prestação positiva, a educação necessita da formulação de políticas públicas na área e de uma boa capacidade financeira do estado para custear a sua execução. A tarefa é desafiadora.

É necessário reconhecer que os direitos sociais gozam de certas particularidades que denotam um desafio ao poder público, à tarefa de sua concretização, que envolve aspectos orçamentários e gerenciais. Ao passo em que se afirma a singularidade na efetivação dos direitos sociais, se quer colocar a missão de efetivação dos preceitos constitucionais como uma tarefa pública. Frise-se que a estrutura normativa dos direitos sociais os tornam um constructo complexo de implementação e os diferenciam dos demais direitos fundamentais

constitucionalmente garantidos[57]. A diferença dessa estrutura normativa é essencial para a nítida observação dos desafios inerentes ao conteúdo programático dessa categoria de direitos e sua relação com as funções típicas do ente estatal, pois a pressão financeira sentida pelo Estado se desdobra na dificuldade de implementação dos direitos sociais por meio de políticas públicas.

A prática legiferante na ordem de 1988 denota um movimento de inversão do conteúdo público e social da educação, sobretudo a partir da segunda metade dos anos de 1990 no contexto de ampla reforma do Estado, de base gerencial, que impactou a área da educação superior. O marco constitucional do direito à educação é relido como forte tensionamento do conteúdo social da educação previsto na Constituição de 1988. A despeito de todas as previsões constitucionais e legais envolvendo o direito educacional, há discussões importantes quando se trata do conteúdo fundamental dos direitos sociais, sobretudo o papel dos atores institucionais na concretização desse direito, fruto de um modelo de Estado Social adotado na Constituição de 1988. Tem-se que a constituição e a prática constitucional se situam em um espaço político de ampla disputa e constante releitura dos dispositivos constitucionais, visto que a Constituição como um projeto constitucional, em andamento, à disposição de leituras e releituras das gerações presentes e futuras, mantidos os compromissos inalteráveis - cláusulas pétreas, são tensionados ao sabor das circunstâncias e necessidades históricas; *a carta política, mais do que uma obra feita, é um projeto em constante reformulação, um experimento em marcha, ou se preferimos, um conjunto de materiais de construção, com que se poderão erguer monumentos diversos, a depender da política constitucional que, a cada época, vier a presidir a sua utilização* (Coelho, 2009, p. 202).

Frente a esse quadro institucional social da educação desenhado pela CF/88, a massificação do ensino privado e as reformas constitucionais/legais encampadas nos últimos tempos apontam a prevalência dos discursos liberalizantes e privatísticos dos direitos sociais, ora lidos como mercadorias no sistema de troca do capitalismo. Caminha-se para o aprofundamento da inversão no papel dirigente do Estado na execução de políticas públicas, como a da educação. Esse cenário é concretamente configurado se recorremos ao conceito de *crise* (Bonavides, 2007), que se relaciona à efetividade dos direitos sociais da constituição de 1988, e é uma análise teórica interessante para entender as relações orquestradas entre o

[57] A categoria de direito social reflete: i) um constructo histórico e arqueológico a partir do desenvolvimento do conceito de direitos humanos no mundo ocidental e ii) vincula-se ao novo paradigma de Estado Social surgido no constitucionalismo moderno do século XX, que compreende a atuação positiva do Estado, diferentemente de outras gerações de direito, como os direitos civis e políticos que dependem de um abstencionismo do poder estatal.

Estado, Direito e poder econômico. A Constituição passa por uma crise constitucional de efetividade, na perspectiva política e constitucional em si. A crise no viés político, se consubstancia porque o Estado Social tem sido instado a realizar-se pelos instrumentos legados do Estado Liberal, com sufocamento da dimensão social do estado e a adoção da lógica privada na consecução e funcionamento do serviço público. A crise da constitucionalidade da própria Constituição, se opera no sentido de que a própria carta constitucional não consegue implementar seu conteúdo programático, sem êxito em sua imposição como projeto constitucional, em razão de sua não execução (Bonavides, 2007). Os problemas principais afeitos a essa crise do Estado Social estão voltados à questão financeira, ao tamanho da máquina pública e a desregulamentação de direitos sociais. Quanto à sustentabilidade financeira, o Estado distributivo vem sendo pressionado pelo mercado contra as estratégias de arrecadação fiscal, que endividado pelos mecanismos de emissão de títulos da dívida pública, se vê sem lastro financeiro para cumprir suas tarefas sociais. O tamanho do aparelho do estado vem sendo reduzido pelas constantes pressões de enxugamento da máquina pública e pelos ajustes fiscais, levando o estado a não conseguir dar conta do arcabouço social da constituição. As demandas políticas de desconstitucionalização de direitos sociais, vistos no Brasil desde os anos de 1990 até a atualidade, com reformas da previdência, trabalhista, teto de gastos públicos, positiva a lógica liberalizante no direito.

A crítica ao Estado social, que é pauta central dos grupos econômicos no tempo presente, intensificou-se no quadro global no ano de 1974, momento em que o capitalismo mundial passou por uma grave crise econômica de suas bases, com o choque nos preços do petróleo na cotação internacional, decorrendo daí também severas crises sociais. Às crises sociais e econômicas produzidas pelo capitalismo global, resultaram num esforço doutrinário, político e jurídico, que centralizou ataque às constituições programáticas e sociais, e no tocante ao estado, na defesa da redução do protagonismo no desenvolvimento dos países. O sucesso de tal esforço se deu de tal maneira que as alternativas de recomposição pós-crise dos anos 1970 não foram mais integralmente ordenadas por meio de instrumentos estatais (Callejón, 2020). A dimensão dessas crises e a capacidade de afetação nos direitos constitucionais se potencializam, na medida em que, a ação do Estado se enfraqueceu diante do fenômeno da globalização e do crescente desmonte do Estado pelo controle de agentes globais que não estão submetidos ao controle democrático/nacional e que determinam em grande parcela as políticas dos países em que atuam (Callejón, 2020).

A globalização modificou o curso histórico, intensificou as transformações ocorridas em todas as ordens e privou o Estado de seus principais instrumentos para ordenar a política e

a economia em seus limites nacionais. As duas grandes crises do constitucionalismo do século XXI expressam, entre outras coisas, essa fragilidade do Estado diante dos agentes globais (empresas de tecnologia e especuladores financeiros) no campo econômico e nos processos comunicativos que definem o espaço nacional da política (Callejón, 2020). São nos cenários de crises, que os agentes globais se impulsionam globalmente. Por exemplo, no contexto da crise sanitária da Covid-19, as empresas de tecnologia tiveram grande expansão, principalmente os aplicativos de comunicação e transmissão em tempo real para reuniões, eventos, shows, aulas que foram forçadas a virtualização em razão do distanciamento imposto pela pandemia. Os delineamentos de expansão do ensino EaD e os programas de fusão mercadológica no setor da educação são componentes de um cenário que se aponta e se inserem nessa lógica da globalização e de crise dos direitos sociais, da constituição e do estado social.

O cenário de crise do século XX e XXI demonstrou que o constitucionalismo dirigente, programático, careceu de densidade normativa e executória na práxis constitucional. O desgaste da teoria do constitucionalismo dirigente de Canotilho (1998) frente aos acontecimentos, inclusive determinou a autoconstrução crítica da sua obra teórica, com a categoria do *constitucionalismo moralmente reflexivo*. O destaque aqui dado é que a constituição não limitaria a política, mas ao invés, seria um artefato mediador, baliza, e elemento de garantia do desenvolvimento moral e ético. Ao invés do caráter estatizante e autoritário da constituição programática/dirigente, a teoria constitucional de Canotilho deu lugar a uma ideia de constitucionalização que se preocupa com a concretização de direitos pela via da reflexibilidade e pelo acompanhamento das dinâmicas de valores; pela continuidade do projeto compromissário de constituição articulado com a atuação política na deliberação democrática (Canotilho, 1998). Contudo, mesmo na discussão de projeto dirigente/moralmente reflexivo da constituição, é permitido verificar se há a concretização mínima dos programas constitucionais de evolução civilizatória de uma dada comunidade política ou se é esse projeto não concretizado. Canotilho ofereceu pistas da manutenção de um projeto constitucional articulado com a política; em que pode haver retrocessos, como os que se observam na prática das reformas constitucionais e legais operadas no ordenamento jurídico brasileiro.

E nesse aspecto que o fenômeno da *inversão do constitucionalismo dirigente* (Bercovici; Massonetto, 2006) se configura na dinâmica relacional entre o Estado, o mercado e o direito. Em contexto global e histórico de contestação de um padrão de financiamento público da economia, com advento no Sistema de Bretton Woods - reação neoliberal e de

desmonte institucional-estatal, o *paradigma constitucional que sustentara o Estado Social passou a ser frontalmente atacado, trazendo à tona questões que já pareciam superadas – a cisão entre a economia e as finanças públicas, a abstenção do Estado no domínio econômico e a pretensa neutralidade financeira propugnada pelos liberais* (Bercovici; Massonetto, 2006, p. 59). A formulação discursiva de oposição ao estado converge para a oposição a função positiva do ente estatal, caminha, ainda no tempo presente, para a consolidação da reestruturação do constitucionalismo e do Estado democrático no sentido de fomento da acumulação financeira do mercado. A estrutura social e dirigente da constituição, a partir da prática posterior à CF/88, revelou esse processo de inversão do papel central da constituição e do estado no desenvolvimento. Aliás, o papel dirigente da constituição segue tensionado, não para seus fins sociais, mas para a ampliação do processo sistêmico de acumulação do capitalismo. O que se vê é *o recrudescimento dos aspectos instrumentais da constituição financeira e o ocaso da constituição econômica, invertendo o corolário programático do constitucionalismo dirigente* (Bercovici; Massonetto, 2006, p. 60). A ordem econômica desvinculou-se da preocupação social, pelo predomínio dos mecanismos de ajuste e controle das despesas, exemplificados na Lei de Responsabilidade Fiscal e na lei do teto de gastos públicos. Apesar de considerar que a constituição de 1988 já nasceu com uma definição de estrutura financeira do Estado, na qual o conteúdo econômico-social ficou apartado da constituição financeira (Bercovici; Massonetto, 2006), se quer dar relevo a um aprofundamento dessa separação. Este aparteamento é antigo, com raízes no regime militar, no qual as funções financeiras do estado reduziram-se ao controle de gastos e equilíbrio inflacionário. Nesse aspecto, *separada da constituição financeira, a constituição econômica de 1988 foi transformada em mera norma programática* (Bercovici; Massonetto, 2006, p. 67). A ideia do orçamento-programa-social perdeu o sentido, pois a subordinação do conteúdo programático à estabilidade monetária sufoca o arcabouço social-constitucional. A ordem econômica e social dirigente da CF 1988 segue sendo isolada de seus instrumentos financeiros.

É nesse quadro analítico que no Brasil ocorre o ajuste fiscal. As respectivas reverberações no campo da educação, como direito social inserido no desenho constitucional de estado[58]. No governo de Fernando Collor de Mello, percebeu-se o advento desse ajuste, no

[58] O Estado social-burocrático nasceu no século XX, "no início do século, este tipo de Estado constituiu a única forma de ação disponível para fazer frente à crise do Estado liberal. Era a forma que garantia o processo de acumulação de capitais aos países de industrialização tardia. Além disso, era a forma pela qual os direitos sociais podiam ser protegidos" (Pereira; 1999, p. 16, apud Brasil, 2015). O caráter social se dava porque o estado procurava efetivar direitos sociais e fomentar o desenvolvimento econômico através de um sistema instrumental

qual a política neoliberal teve expansão com a liberalização do mercado interno ao regime de importações. Como foi um governo de rápida passagem e dentro do bojo do controle inflacionário; a incorporação de fato do ajuste neoliberal pelo Estado brasileiro, por meio da abertura comercial e pela introdução do real, processou-se a partir de 1995 no governo de Fernando Henrique Cardoso. Com FHC que a ideia de reforma do estado ganhou força com a absorção local da formulação discursiva que condicionariam a superação da crise brasileira à redefinição do papel do Estado na sociedade e as formas de financiamento da administração pública (Brasil, 1995)[59] . A ideia de reconstrução do Estado *sob bases modernas e racionais* defendia que em um contexto de pressão financeira do Estado e necessidade de governabilidade, caberia a este determinar as áreas de atuação estatal de maior prioridade objetivando otimizar a aplicação de recursos, distribuir as responsabilidades entre os entes federativos e entidades privadas.

É nesse contexto, que no quadro nacional, se instala o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) criado sob o comando do economista José Carlos Bresser-Pereira. Tal criação caracterizou ser a reforma estatal uma das preocupações prioritárias do governo FHC, que logo em seguida, editou o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), em 1995. O documento sintetiza as políticas governamentais adotadas de reconstrução da administração pública e de fato demonstraram a articulação discursiva neoliberal global e local no campo dos direitos sociais e da educação. O PDRAE foi instituído no sentido de firmar uma administração pública *gerencial, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada [...]* (Brasil, 1995, p. 07). O PDRAE deu ênfase a ideia de produtividade, profissionalização, flexibilização da estabilidade do funcionalismo ao atacar o desenho de serviço público instituído pela Constituição de 1988, que, segundo o PDRAE produziu um *engessamento do aparelho estatal* mediante regras burocráticas obsoletas, regime jurídico único de forte proteção do funcionalismo público e sem flexibilidade operacional para os gestores da administração direta e indireta. Na visão do PDRAE, a estrutura constitucional impediria o

---

para execução de suas políticas por meio do serviço público, por isso burocrático. Esse sistema passou a ser fortemente engessado pelo corporativismo e burocratismo atraído por interesses não públicos.

[59] "A crise brasileira da última década foi também uma crise do Estado. Em razão do modelo de desenvolvimento que Governos anteriores adotaram, o Estado desviou-se de suas funções básicas para ampliar sua presença no setor produtivo, o que acarretou, além da gradual deterioração dos serviços públicos, a que recorre, em particular, a parcela menos favorecida da população, o agravamento da crise fiscal e, por consequência, da inflação. Nesse sentido, a reforma do Estado passou a ser instrumento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia. Somente assim será possível promover a correção das desigualdades sociais e regionais" (Cardoso, 1995 *apud* BRASIL, 1995).

bom funcionamento da administração pública, que careceria de indicadores de desempenho (Brasil, 1995, p. 34).

A absorção da lógica neoliberal global no Brasil concretizou-se como modelo de enfrentamento à crise. As reformas legais/constitucionais[60], administrativas e reconstrução do Estado são orientadas pelo mesmo arcabouço doutrinário e conceitual. A reforma do PDRAE, introduzida no aparelho de estado, impactou nas atribuições prioritárias do Estado e redesenhou a estrutura da administração pública. O discurso formulado era o de que seria necessário a redução de direitos sociais, da presença do estado no domínio econômico por meio de atos de concessão/privatização, para a garantia do desenvolvimento nacional. A reforma da educação também foi contida na reforma do Estado, ao se incluir, no PDRAE, a educação superior no rol de *serviços não-exclusivos* do estado, passíveis de execução tanto pela iniciativa privada quanto pelo Estado (Brasil, 1995, p. 52-53) [61].

Na educação superior, a reforma do PDRAE preconizou a transição do modelo organizacional das instituições públicas federais, que deixariam de ser autarquias e fundações públicas financiadas pelo fundo público para tornarem-se organizações sociais, livres para a captação de recursos públicos e privados para seu financiamento. O Estado se eximiria da obrigação constitucional de manutenção das IFES, que se subordinariam a captação de recursos ao sabor dos interesses do campo privado. O plano não logrou êxito pela resistência dos movimentos docentes e discentes das universidades federais, entretanto, as IFES experienciaram uma mudança efetiva de organização administrativa, rumo à ideia de eficiência administrativa, com enxugamento da máquina pública e o reordenamento de funções administrativas.

No tocante a absorção discursiva do apelo neoliberal na legislação educacional, o marco em prol das instituições de ensino de natureza privada, em termos de concepção normativa da regulação do setor e das estratégias de liberalização para atuação privada no mercado educacional se deu com a LDB. A premissa de que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/1996) permitiu a expansão e financeirização do campo

[60] A Emenda Constitucional 19/1998 transformou o modelo administrativo do Estado consagrando o princípio da eficiência como norma constitucional informativa da administração pública.

[61] O PDRAE divide o aparelho do Estado em quatro setores. O primeiro seria o Núcleo Estratégico, que corresponde aos poderes públicos, Executivo, Legislativo e Judiciário e Ministério Público. Os órgãos responsáveis pela elaboração de leis, fiscalização, cumprimento e definição de políticas públicas. O segundo seria o setor de Atividades Exclusivas, que só o Estado pode executar, como poder de política, previdência social básica, tributação, controle do meio ambiente, edição de normas complementares etc. O terceiro seria o setor de Serviços Não-Exclusivos, onde o Estado atua simultaneamente a iniciativa privada, contudo há um apelo público nos serviços, pois são direitos humanos fundamentais, como saúde, educação e pesquisa. E o quatro seria o setor de Produção de Bens e Serviços para o Mercado, ou seja, setor de atividades econômicas de infraestrutura que podem ser executadas pelo setor privado com regulamentação estatal (Brasil, 1995, p. 52-53).

educacional ocorre porque a legislação demarcou liberalizações ao setor mercadológico, como, a permissão paras que as IES privadas oferecessem pós-graduação *stricto sensu* (Sguissardi, 2000) mediante a cobrança de mensalidade, o que acabou com a tradição pública da formação em nível de mestrado/doutorado no país; além das diferenças de exigências organizacionais das IES diversificadas institucionalmente (Sguissardi, 2000). Sem dúvidas, a LDB é o marco legal de absorção do ajuste neoliberal na educação nacional, básica e superior.

Ao Estado coube a reafirmação da tarefa de regulação do setor, no que toca ao controle e avaliação das instituições, mas o apelo a total liberdade de atuação privada tornou-se guia hegemônico para a formulação legislativa desde então, independentemente de governo ou conjuntura[62]; ou seja, as políticas normativas na educação superior, que foram produzidas a partir dos anos de 1990, seguem o mesmo fluxo doutrinário neoliberal. A edição dos decretos nº. 2207 e nº. 2306, em 1997, fixou a diversificação das modalidades dos cursos (modalidades, à distância, presencial e semipresencial) para exploração do mercado educacional, também instituiu a diferenciação do sistema (segmentação classificatória em cinco tipos de instituições de educação superior, como universidades, centros universitários e faculdades), instituições universitárias e aquelas não-universitárias que não se obrigariam a cumprir o tripé universitário do ensino, da pesquisa e da extensão, além da possibilidade de migração das IES para natureza civil e comercial. Por sua vez, o decreto 3860/2001, liberalizou a atuação de mantenedoras no âmbito do ensino superior. Esse quadro discursivo e normativo criou condições para o movimento que será adiante explorado, de expansão, oligopolização das IES e mercantilização dos cursos superiores.

1.3 EXPANSÃO E MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: O SURGIMENTO DOS CONGLOMERADOS EDUCACIONAIS MUNDIALIZADOS.

A expansão das Instituições de Educação Superior privadas se configurou por três movimentos síncronos: i) a centralização de empresas educacionais; ii) a abertura de capital das empresas (financeirização) e ii) a internacionalização do mercado educacional. Como fenômeno complexo, observa-se a hegemonia do mercado que, concentrada numa pequena parcela de empresas concentradas, oligopolizadas, alteram a competitividade, lógicas e lucratividade do setor educacional. O campo é marcado pela financeirização e abertura comercial de empresas, por meio da captação de capitais e investimentos estrangeiros que, por

[62] Art.7º: O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I – cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino; II- autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público; III – capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 2131 da Constituição Federal (Brasil, 1996).

sua vez, alteraram o cenário educacional não apenas em escalas locais, mas regionais, nacionais e internacionais. (Bênia, 2020).

A expansão quantitativa das IES privadas associa-se a uma dinâmica de *mercadorização* e *mercantilização* da educação superior, que tem uma circunstância sócio-histórica própria, uma vez que as dinâmicas educacionais e os processos sociais mais amplos de reprodução estão intimamente conectados (Mészáros, 2008, p. 25) e dessa maneira deve ser compreendido. O quadro contemporâneo está vinculado às mudanças ocorridas nas escalas globais e locais da produção capitalista, como refletido anteriormente sobre os desdobramentos econômicos, políticos, sociais e culturais. O movimento, assim, é uma das interfaces do capitalismo contemporâneo que reverberou para a legislação e política educacionais e alçou o poder econômico ao patamar de protagonista na fixação dos rumos do campo educacional, ao invés do clássico ente estatal. A expansão permite ilustrar, nesse sentido, a intervenção de atores nacionais e internacionais, que acontecem pela atenuação do papel estatal na regulação do setor; bem como pela inversão da lógica pública e social da educação superior no na perspectiva semântica privatista e tecnicista de formação acadêmica.

Conforme anotado no tópico anterior, nos anos de 1990, observou-se vertiginosa expansão do número de instituições do setor da educação privada. O movimento foi impulsionado pela reorientação econômica neoliberal do país na década de 1990, que ensejou ações de estabilização da moeda, de abertura comercial e reformas legais indutoras e lastreadores de um arsenal discursivo liberalizante, que orientou, então, a edição de normas internacionais e nacionais sobre a educação superior. A premissa fundamental dessa nova fase da política de expansão privada, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996). Ao prescrever a existência de organizações com fins lucrativos no campo educacional, a LDB reestruturou as bases educacionais para uma dinâmica de fusões e aquisições no setor educacional privado (Tagliari, 2022). A LDB entronizou normativamente uma política regulatória flexível de emissão de autorizações para que organizações privadas pudessem atuar no campo. A reconfiguração das funções do Conselho Nacional de Educação, em substituição ao antigo Conselho Federal, se somou à política governamental de estagnação dos investimentos da rede federal, durante toda a década de 1990. Desenhou-se um cenário de priorização para a ampliação da participação do setor privado em detrimento do público.

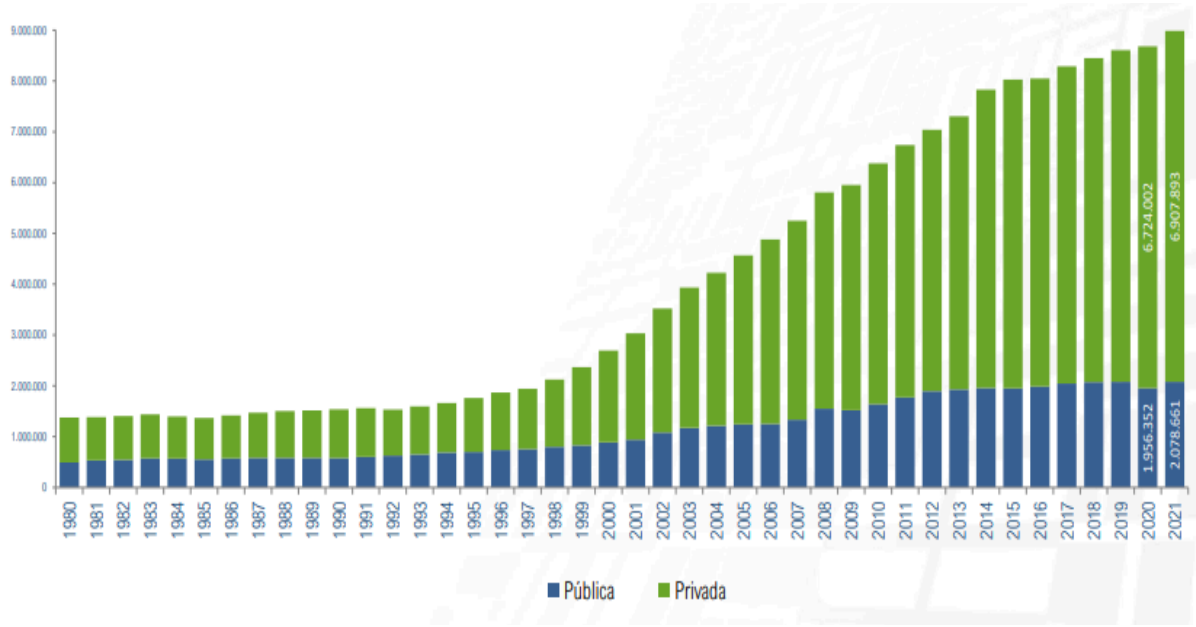
A expansão privada ocorreu a partir de quatro dinâmicas interdependentes, que produziram o arcabouço que adiante será melhor analisado (Sampaio, 2011). Ao instituir a garantia constitucional da autonomia universitária nos quesitos didático-científico, administrativo, financeiro, patrimonial e de gestão (art. 207, CF/88), a Constituição de 1988

criou condições para a transformação de instituições privadas isoladas em instituições universitárias, sobretudo no quesito de liberdade universitária para criação e extinção de cursos superiores e no aumento do número de vagas anuais segundo a demanda de mercado. Tendo o atributo de instituição universitária autônoma, as IES privadas encontraram uma forma de atenuar o papel regulador do Estado no mercado educacional, e por esse desenho normativo, se viu um salto quantitativo de 20 para 64 universidades privadas, no período de uma década, de 1985 a 1996 (Sampaio, 2011).

O Decreto nº. 2306/1997 também foi outro elemento normativo que induziu a expansão. A normativa consolidou o modelo de diversidade institucional das IES, ao permitir que os Centros Universitários, que ostentam parecida autonomia com as Universidades, pudessem se constituir com menor exigência nas áreas da pesquisa, extensão e titulação docente. O mesmo decreto permitiu às instituições privadas assumirem natureza comercial[63] e pudessem aumentar a lucratividade na exploração dos ganhos do mercado educacional. A análise da evolução do número das matrículas na educação superior oferece uma ilustração das reverberações no quantitativo discente nas IES, com relevo, as privadas, diante desse quadro normativo de flexibilização e incentivo à expansão comercial, com destaque para o aumento exponencial na rede privada no final dos anos 1990 e o aumento efetivo das IES públicas nos anos 2000. Em conjunto, IES públicas e privadas, apontam um vasto contingente de estudantes matriculados na graduação e cursos sequenciais. Em 2021, eram 8.987.120 matrículas ativas na graduação.

[63] Art. 1º - As pessoas jurídicas de direito privado, mantenedoras de instituições de ensino superior, previstas no inciso II do art. 19 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, poderão assumir qualquer das formas admitidas em direito, de natureza civil ou comercial e, quando constituídas como fundações, serão regidas pelo disposto no art. 24 do Código Civil Brasileiro. (…) Art. 4º As entidades mantenedoras de instituições de ensino superior, com finalidade lucrativa, ainda que de natureza civil, deverão: I - elaborar e publicar, em cada exercício social, demonstrações financeiras certificadas por auditores independentes, com o parecer do conselho fiscal, ou órgão equivalente; II - submeter-se, a qualquer tempo, a auditoria pelo Poder Público.

Gráfico 1. Evolução do número de matrículas na ES, graduação, por categoria administrativa. Entre 1980-2021.



Fonte: Censo da Educação Superior de 2021 (Inep, 2022).

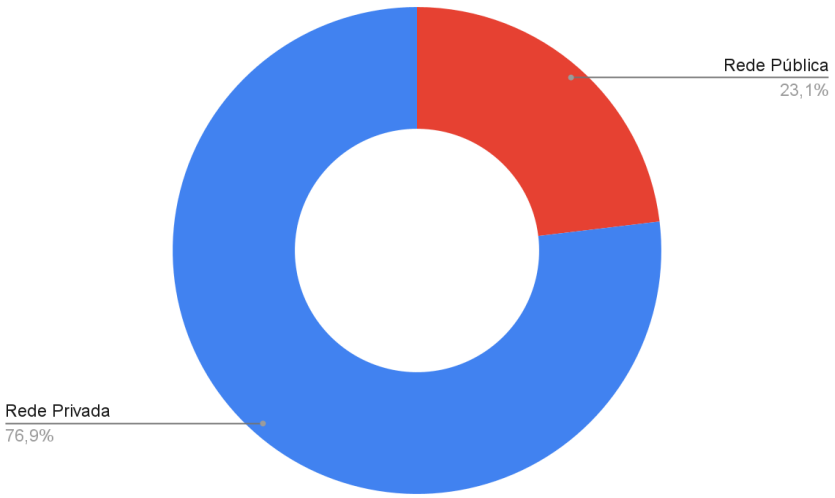
Diante desse quadro fático e normativo, se observou uma dinâmica expansionista com diversas interfaces. A primeiro se tratou da expansão regionalizada das IES privadas, de porte considerável, que se desconcentraram de grandes centros urbanos e capitais das regiões sul e sudeste e passaram a operar em áreas que antes não atuavam na oferta de cursos, como as regiões norte, nordeste e centro-oeste; bem como em áreas interioranas das regiões que tradicionalmente atuavam (Sampaio, 2011). O segundo se tratou do fenômeno de *fragmentação de carreiras*, pois observou-se que as IES privadas aumentaram a oferta de cursos pela criação de novas graduações desmembradas de cursos antigos; seja pelo desmembramento de habilitações em novos cursos independentes, ou pela criação de novos cursos que antes não exigiam formação superior. Além do mais, a oferta massiva de cursos à distância e de cursos de pós-graduação *lato sensu* foi outro elemento a ser observado dentro do programa que visou garantir a atratividade e lucratividade da carta de serviços educacionais oferecidos pelas IES privadas. (Sampaio, 2011).

Esse conjunto de ações, seja diversificação institucional, autonomia administrativa, atuação regionalizada e interiorizada e ampliação da carteira de serviços educacionais oferecidos, pôde oferecer às IES privadas a atração de um público bem peculiar. Segundo dados da Secretaria de Acompanhamento Econômico do Cade (Brasil, 2016), o corpo discente das IES privadas é formado, em sua maioria, por jovens das classes C e D, que trabalham

durante o dia e estudam no período noturno. O perfil econômico dos discentes é um dado a se destacar pois o valor da mensalidade é um fator relevante, determinante, na maioria das vezes, para a escolha do curso que se "consumirá" na atividade educacional. Os dados expostos revelam a dicotomia de público discente entre as IES públicas e as privadas. Enquanto os jovens das classes alta e média-alta com disponibilidade para estudar nos turnos matutino e vespertino são incorporados, em sua maioria, nas IES públicas e nas IES privadas de forte impacto[64]; um outro perfil de aluno, mais carente, é direcionado às IES privadas oligopolizadas e aquelas de pequeno porte.

As dinâmicas destacadas servem para compreender a composição administrativa e o macro cenário da educação superior no tempo presente. Com base nos dados do Censo da Educação Superior de 2021 (Inep, 2022), evidencia-se o domínio privado em três segmentos: no número de instituições de educação, no número total de vagas ofertadas anualmente e nas matrículas ativas de estudantes. Ainda segundo o Censo, no ano de 2021, registrou-se o percentual de 6.907.893 estudantes matriculados em instituições privadas, o que totalizou aproximadamente 77% do número global de matrículas na educação superior, ao mesmo tempo que se constatou apenas 23% de estudantes inseridos nas instituições públicas, 2.078.661 matrículas (Inep, 2022). Para se entender a divisão do montante de matrículas entre as categorias administrativas existentes no Brasil, se verificou (Inep, 2022), que do total de 2.574 IES, em funcionamento, a maior parcela pertence ao setor privado com 2.261 organizações (87,83%) e 313 públicas (12,2%).

Gráfico 2. Participação da Rede Privada x Rede Pública em percentual de matrículas na educação superior - graduação.



Fonte: Elaboração do autor a partir de dados do Censo da Educação Superior de 2021. (Inep, 2022).

[64] Sobretudo as filantrópicas e comunitárias, como PUC, FGV.

Desse montante de instituições privadas, o cenário de instituições privadas com fins lucrativos hegemoniza o setor, visto se configurar um movimento de extinção de estabelecimentos sem fins lucrativos e a rápida ascensão de estabelecimentos com fins lucrativos; o que configura o concreto crescimento do mercado educacional e a educação superior inserida na visão mercadológica. Esse movimento de expansão se constitui como fenômeno recente, pois se no final dos anos 1990 predominavam as instituições sem finalidade lucrativa, a partir do ano de 2017, se configurou menor número dessas instituições. Em 2017, dados do INEP (2018) registraram, respectivamente, 1.153 IES privadas com fins lucrativos e 999 IES privadas sem fins lucrativos[65].

No campo educacional, outro elemento deve ser considerado. A aglutinação, em grandes conglomerados, de pequenas escolas e faculdades, como um processo em que o capital concede tecnologia e atribui marcas comerciais a empresas locais para que elas entrem no mercado internacional com nível de concorrência (Chesnais, 1996, 2015). Nesse aspecto, os conglomerados ou oligopólios educacionais marcam a conjuntura do presente, pois estes organismos dominam boa parcela da oferta de cursos/vagas no Brasil. Basicamente, se tratam de grupos empresariais que surgem da fusão de várias instituições de educação superior, diferenciadas institucionalmente, ou ainda grupos educacionais já constituídos que se ampliam pela incorporação de outros existentes, impondo a marca empresarial, dentro de um amplo programa de financeirização e inserção no sistema de especulação. É dentro dessa rede que boa parte das IES privadas brasileiras seguem se inserindo, com seus crescimentos determinados e voltados ao rentismo dos títulos aplicados em fundos e bolsas de valores nacionais e internacionais. Por isso, notar as empresas de capital aberto é um meio privilegiado de observação das operações do capital em sua fase financeirizada, pois a dinâmica econômica de intensa negociação de títulos educacionais nas bolsas é um dos condicionamentos que alteraram a organização e a lógica formativa na educação.

A aquisição e fusões de instituições educacionais sob a tutela de uma empresa mantenedora basicamente cumpre a finalidade de centralizar as operações de gestão, financeira, administrativa e homogeneizar decisões acadêmicas, para otimizar custos na racionalização operacional. A centralização consiste numa evolução do processo acumulativo do capital, pode se dizer, se constitui num estágio avançado de expropriação visando a

[65] Ressalta-se que existem diversas modalidades de estabelecimentos educacionais privados; como, por exemplo, as instituições com fins e sem fins lucrativos, igualmente as sociedades limitadas, anônimas de capital fechado e de capital aberto. Nessa análise opta-se por analisar os estabelecimentos de capital aberto, que negociam seus títulos de propriedade nas bolsas de valores e que concentram grande volume de oferta e matrículas na educação superior brasileira.

lucratividade. A centralização ocorre pela intensificação da concorrência entre as IES, que afeta, especialmente a existência de empresas de pequeno porte, que em condições desiguais de atuação no mercado, são absorvidas por empresas de grande porte; formando um grupo empresarial maior. O movimento sem precedentes, é mais um dos elementos do novo mecanismo de centralização produzido pelas contingências de concorrência e hegemonia de grupos maiores, que, como disposto, ao absorver as empresas menores, racionaliza o processo produtivo e reestrutura as instituições (Chesnais, 1996). A capacidade de apropriação de uma empresa por outra é dada pelo controle de mercado que a empresa maior exerce, em razão da quantidade de capital que possui, numa relação inversamente proporcional, *compele-o a expandi-lo continuamente seu capital, para conservá-lo [...] quanto mais capital ficar sob o domínio de um capitalista, maior será sua capacidade de acumulação e, portanto, maior a necessidade de acumulação para manter seu fluxo*. (Sawaya, 2006, p. 42).

A estratégia de fusão e aquisição de empresas menores por maiores empresas consolidadas, se mostrou igualmente como uma diretriz eficiente e célere para que as empresas pudessem operar em várias localidades do país. Isso porque há uma economia processual e de infraestrutura. As instituições incorporadas já contam com atos autorizativos de funcionamento e reconhecidos os cursos, além de contarem com todo o arsenal legal das autorizações de instalação física, como licenças municipais e estaduais, registros junto à Receita. Assim, o grupo maior não precisa instituir uma nova IES do início, pois adquire uma empresa educacional com toda a estrutura acadêmica e administrativa organizada, somando-se ainda a base de docentes, discentes e funcionários (Bênia, 2020).

O processo de fusão[66] ainda se mostra interessante pois o grupo adquirente tem menos riscos na sustentabilidade e exequibilidade do negócio, pois conta com demanda consolidada no mercado que irá atuar. Basicamente o grupo adquirente se limita a levar o modelo de gestão do negócio do conglomerado à instituição incorporada (Bênia, 2020). As fusões e aquisições do mercado educacional se traduzem, por consequência, em concentração estudantil em larga escala. A Kroton (Cogna) é um dos oligopólios que concentram 118 instituições de educação superior com quase 20% das matrículas totais em toda educação superior privada, nas modalidades de ensino presencial e EaD. É seguida pelo grupo Ser Educacional, que contava, em dados de 2017, com 72 instituições concentradas sob controle

[66] Segundo Motis (2007, p. 11-16 *apud* Bênia, 2020, p. 87-88), as motivações para fusões se dão por vários fatores, como: ganhos de eficiência pela combinação do processo produtivo entre as empresas; ganhos de sinergia, pois há transferência de conhecimento entre recursos humanos da empresa; redução de custos operacionais; aumento do poder e influência no mercado, ao ponto de aumentar concorrência e excluir competidores e estratégia de prevenção ou defesa para que se adquira uma empresa antes do concorrente.

de uma mesma mantenedora, e pela Unip com 59 instituições concentradas. Os conglomerados educacionais concentram quase 50% do total de matrículas no setor privado.

Tabela 1. Oligopólios educacionais na educação superior do Brasil (presencial + EaD) - (Brasil, 2017).

Ranking de matrícula	Grupo Educacional	Participação nas matrículas	Nº. de IES
1	Kroton[67] (Cogna)	19,3%	118
2	Estácio	7,3%	49
3	Unip	6,9%	59
4	Laureate Internacional	4,5%	11
5	Cruzeiro do Sul	2,5%	8
6	Ser Educacional	2,4%	72
7	Uninove	2,3%	2
8	Anima	1,4%	14
9	Unicesumar	1,3%	21
10	Adtalem Global Education	0,9%	14
11	iLUMNO	0,8%	2
12	Grupo Tiradentes	0,7%	4
Total dos 12 maiores conglomerados		44,9%	374
Outros conglomerados e IES privadas		55,1%	-

Fonte: (Tagliari, 2022 adaptado de Hoper, 2018).

A concentração educacional[68] revela a fragilidade da atuação regulatória do poder público no controle e fiscalização das IES privadas, pois estão relacionadas a maximização de lucros no quadro de financeirização das empresas. De 2001 a 2020, o Conselho

[67] O líder do ranking de concentração de matrículas, a Kroton Educacional S.A. Destaca-se pela atuação em escala nacional e pela oferta de vagas em todos os níveis educacionais, da educação infantil à educação superior; além da produção de material didático, pedagógico e plataformas virtuais.

[68] Segundo dados do Cade (Brasil, 2016), os grupos empresariais que lideram o processo de concentração, possuem participação em fundos de investimento nacionais e internacionais, como a Laureate que possui a participação do fundo norte-americano KKR; a Kroton, que em seu período de expansão recebeu investimento do fundo Advent (norte-americano), a Cruzeiro do Sul que tem participação societária do fundo britânico Actis; além dos fundos nacionais, como o fundo BR educacional que atua na nima Educação e o fundo Pátria que atuou na expansão da Anhanguera. Esse novo comportamento do mercado se deveu aos investimentos estrangeiros direcionados para o mecanismo de aquisição e fusão de empresas em funcionamento.

Administrativo de Defesa Econômica (Cade) recebeu a notificação[69] de 88 atos de concentração no mercado do ensino superior privado (Furtado, 2022, p.40). As notificações tiveram início em 2008, ano exatamente subsequente ao ano de abertura de capital do grupo Anhanguera, Estácio, Kroton e outros grupos. O maior registro de notificações de concentração ocorreu no ano de 2011. O cenário de concentração decaiu nos anos seguintes até o ano de 2018, exceto 2015, retornando a proliferação de registros de notificação de atos de concentração nos anos recentes de 2019 e 2020 (Furtado, 2022). Apesar do notório efeito anticompetitivo/anticoncorrencial da dinâmica de oligopolização das IES privadas, os atos de concentração consolidaram no âmbito da Secretaria de Acompanhamento Econômico (Brasil, 2016), uma definição de mercado relevante na dimensão produto para fins de avaliação das estratégias de fusões empresariais. As instituições públicas e privadas se diferenciam, no tratamento dado pelo Cade, em vocações distintas. Uma voltada para o campo acadêmico (públicas) e outra para o mercado de trabalho (privadas). O modelo burocrático desenhado pelo Cade, para fins de análise do quadro de concentração, indiciou concepções de educação distintas atendidas pelas IES públicas e privadas[70].

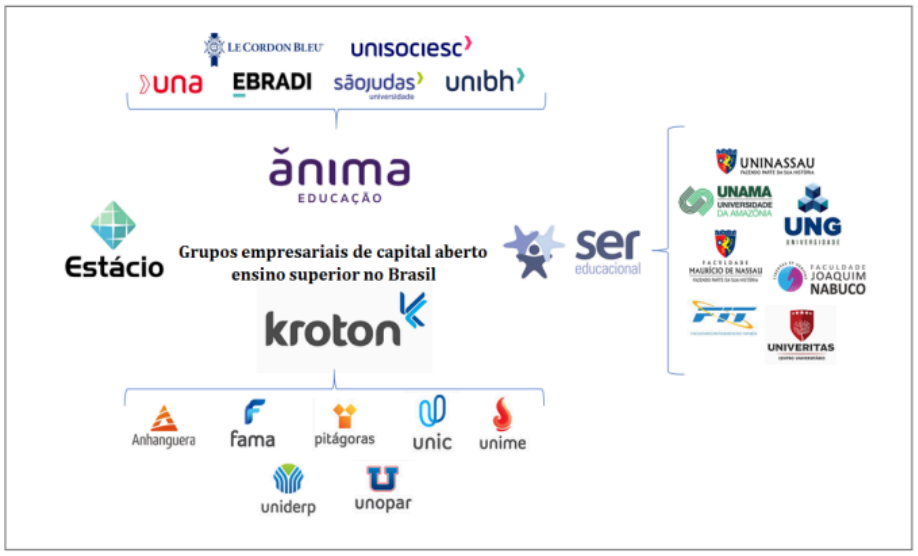
No quadro concorrencial criado pela concentração educacional, a migração de instituições sem fins lucrativos para fins lucrativos decorre também desse delineamento concorrencial. A migração que tem sido observada, se opera por meio autônomo, de criação de novas instituições já com o perfil lucrativo, e por meio secundário, de transformação de empresas já existentes para a finalidade lucrativa. Esse cenário não pode ser analisado sem indicar o incentivo prospectado pelos capitais especulativos, fundos de investimento nacionais e estrangeiros e pela influência dos conglomerados educacionais que dominam o setor. Como dito, essa tendência educacional guarda simbiose com a capitalização empresarial dos fundos de investimento em participações (*private equity*) que objetivam a obtenção de ações, bônus de subscrição, debêntures e outras formas de títulos que expressam valores mobiliários de empresas de capital aberto ou fechado (Bênia, 2020, p. 82). A inserção das empresas

[69] As notificações dos casos às autoridades antitrustes são direcionadas ao Sistema Brasileiro de Defesa da Concorrência (SBDC).

[70] "as IES públicas são mais direcionadas para o âmbito acadêmico, enquanto as privadas visam atender demandas do mercado de trabalho; nas IES públicas o corpo docente atua em regime integral, enquanto nas IES privadas a maioria trabalha em regime horista; havia uma significativa diferença favorável às IES públicas nos resultados do Índice Geral de Cursos do MEC, utilizado para mensurar a qualidade das instituições; devido a restrições legais e administrativas, as IES públicas têm menor flexibilidade para se ajustar às demandas dos alunos e do mercado de trabalho; as IES privadas têm maior capilaridade do que as públicas, fruto de uma política de nacionalização e expansão da marca para as maiores cidades de cada Estado ou região; há uma maior concorrência para a entrada de alunos nas IES públicas do que nas privadas, derivada de fatores como a gratuidade e melhor classificação segundo os índices de qualidade do MEC; nas IES públicas, os cursos de graduação são, em sua maioria, em turno diurno ou integral, enquanto nas instituições privadas a maioria das matrículas são no período noturno" (Brasil, 2016).

educacionais nos fundos de investimento não se limita à recepção/alocação de capitais; os fundos interferem diretamente em ações estratégicas das empresas em investimento visando assegurar a maximização do controle e do lucro. Há um condicionamento do capital produtivo aos desejos do capital especulativo. Por isso, é comum interferências de acionistas nas escolhas administrativas e acadêmicas, na gestão, na expansão das faculdades. Os acionistas fazem acordos para escolha de diretores e membros dos conselhos administrativo e fiscal das empresas educacionais, configurando o controle executivo dos fundos *private equity*[71] no tipo de educação (Bênia, 2020, p. 82). Por isso, não é raro associar esse movimento com a precarização da educação, a desprofissionalização docente, a expansão do EaD, a fragilização da legislação educacional e a desregulamentação de serviços, como vértices de um fluxo dentro do mesmo contexto de acumulação do capital privado. Essa tendência é um efeito da financeirização do capitalismo e insere-se na reconfiguração do campo educacional ocorrida com a adoção neoliberal e que ainda produz intensas transformações nas concepções de instituições de ensino, de educação e de pedagogia na atualidade.

Figura 1. Conglomerados privados de capital aberto e suas marcas associadas, dados de 2019.



Fonte: (Leher *et al*, 2020)

Esse movimento também é relacional ao quadro de oligopolização internacional, de conglomerados mundializados da educação, que devem ser interpretados no contexto de difusão da globalização ou do tecno-globalismo. A globalização permeia o setor educacional

[71] A concessão de títulos de propriedade, as ações, nas bolsas de valores, teve início no ano de 2007 quando se concretizou a oferta pública de ações dos grupos Estácio de Sá, Anhanguera e Pitágoras na Bolsa de Valores de São Paulo (Bovespa). Desde então, a disponibilidade de ações de empresas educacionais se expandiu para outras agências financeiras, internacionais, como a Bolsa de Valores de Nova York (Nasdaq); no qual, empresas educacionais do Brasil ofertam suas ações desde 2017. (Bênia, 2020).

com o discurso de que o mundo cresce sem fronteiras e as corporações atuam sem nacionalidade. O projeto de *mundialização* é uma etapa específica da dinâmica de internacionalização do capital, que se desenvolve em direção a regiões do mundo que oferecem recursos ou mercado (Chesnais, 1996, p. 23), incluindo as economias periféricas, como Brasil e a América Latina. A mundialização do capital reproduz ordenamentos geopolíticos internacionais a partir da difusão de recursos e existência de mercado em centros controladores do capital mundializado que se dissipam para regiões periféricas do mundo, países pobres e em desenvolvimento. As empresas multinacionais se internacionalizam, adquirem empresas ou conglomerados nacionais. Geralmente esse movimento se dá de dentro pra fora, ou seja, há um grupo econômico configurado como empresa de grande porte no plano local, nacional, após um itinerário de concentração de capital localizado, que se diversificou e que depois expandiu-se em direção a outras fronteiras (Chesnais, 1996, 2015).

Esse processo de internalização se caracteriza por amplos benefícios concedidos às empresas multinacionais, nas políticas de liberalização do comércio, na introdução de novas tecnologias no processo produtivo (toyotista), na organização de empresas em sistemas de rede (sistema matricial) objetivando aumentar otimização e a interpenetração entre os capitais de diferentes nacionalidades (Chesnais, 1996, p. 33). As multinacionais adotam como estratégia tecno-financeira a diversificação das zonas de investimentos, que atuam tanto na produção de bens, serviços, como no capital especulativo das bolsas de valores. O olhar direcionado das multinacionais para regiões de atuação, passa a vislumbrar empresas e setores comerciais aptos a garantir retorno financeiro, lucro, aos investimentos, em capital financeiro. A expressão geográfica da produção é também acompanhado de um processo de externalização da produção, também produto do modelo toyotista, cujo objetivo é estender para fora da rede a produção, em regimes de terceirização ou franquias, mas ainda ligados à estrutura de coerção e controle da hierarquia do conglomerado. A tendência é a maior projeção desse tipo de expansão para o setor de serviços em detrimento do de bens, bem como deslocamento para a periferia do capitalismo, ao assumir o espaço de retração e fomento do próprio Estado.

No quadro geral apresentado, de privatização, desregulamentação de serviços, oligopolização internacional da oferta da educação, se encontra a discussão da educação enquanto um direito social ou um serviço comercializável. Nesse sentido, o desmonte dos direitos sociais e das políticas públicas, é condição indispensável para a potencialização do mercado privado. O Estado como ator relevante da efetivação de direitos sociais tem tido seu papel reduzido a mero fomentador da acumulação privada para criar condições de liberdade

para o capital financeiro internacionalizado atuar nos setores produtivos e financeiros, inclusive da educação superior, sem interferência e concorrência com o setor público. Não faz sentido ao capitalismo a ampliação da participação do Estado no domínio econômico e social, para além do aspecto concorrencial, há mesmo a disputa por mercados e consumidores. Para atenuar essa disputa, o próprio capitalismo cria ondas de crises, objetivando desmobilizar o estado. A estratégia de crises contra o estado é uma das operações do capitalismo para reinventar suas estratégias e ampliar sua acumulação financeira. O conceito de *crise de estado* (Bauman; Bordoni, 2016) nos permite entender a complexidade dessa crise enfrentada pelo Estado moderno e suas relações com o protagonismo do Estado e a tarefa de execução de políticas públicas. A *crise de agência* do Estado é marcada pela perda de dois atributos essenciais que caracterizavam o protagonismo estatal na execução de políticas públicas (que efetivação direitos sociais, como a educação): *i)* o poder, a capacidade de execução de ações e *ii)* a política, a habilidade de decidir quais ações são necessárias e que devem ser feitas (Bauman; Bordoni, 2016, p. 34).

A crise do capitalismo, na conjuntura dos tempos contemporâneos, ensejou o divórcio entre os dois pólos, *o poder e a política*, representados na ausência de capacidade executiva do Estado para implementar soluções e o de ser o mentor de políticas públicas que impactam a coletividade. Essa incapacidade, conceituada como *crise de agência do estado moderno*, traduz a transferência de poder de ação das instituições estatais para as forças supraestatais situadas fora dos espaços nacionais, no chamado *espaço de fluxos* (Bauman; Bordoni, 2016). A crise do estado tem duas consequências principais: *a)* a desregulamentação, privatização e terceirização que deslocaram funções típicas do estado e com elas o poder de decisão para o mercado; e por outro lado, *b)* o fenômeno da globalização, que concorreu para a fragilização do poder do ente clássico estado-nação. As dinâmicas contribuíram para a ruptura entre os atributos de poder/política e para a *crise de agência,* de interferência do estado, na medida em que permitiu a diluição de fronteiras nacionais e permitiu a fuga de poder para fora do estado, apesar da política ainda continuar fixada territorialmente. (Bauman; Bordoni, 2016).

A configuração das forças supraestatais, que não mais se situam apenas territorialmente, forjando novas dinâmicas globais e impactos na ação política local, desestabiliza e promove fuga do poder do estado-nação para as forças supranacionais que sustentam a atual governança e que constituem o âmago da fragmentação da democracia representativa, pois esses atores supraestatais concentram muito poder econômico e estão livres do controle da política e da democracia ante o espaço de deliberação em que atua, que é difuso, não situado geograficamente (Bauman; Bordoni, 2016, p. 33), como é o caso das

corporações controladoras da internet e das redes sociais e de, modo macro, as corporações mundializadas e financeirizadas. O movimento de fuga do poder do estado para os grupos multinacionais, e conglomerados educacionais, na oferta da educação, tem ocasionado vertiginoso processo de precarização das condições da educação superior, que envolve a precarização das condições de trabalho docente e a baixa densidade formativa dos cursos comercializados no mercado.

Em se tratando das IES privadas, o cenário do campo, a partir dos dados do Censo da Educação Superior de 2021 (Inep, 2022), demonstra um baixo percentual de professores em regime de trabalho integral, aquele em que o docente se dedica a atividades de pesquisa e extensão, para além do ensino, demonstrando pouca participação docente na construção de agendas de pesquisa e de estruturação e estabilização das comunidades acadêmicas de cursos. Na análise da relação proporcional professor/aluno, por exemplo, se percebe uma desproporção entre os quantitativos registrados nas IES públicas daqueles das IES privadas. As IES públicas registram o percentual de 12 alunos por 1 professor, em perspectiva geral de modalidades de ensino. Enquanto as IES privadas ostentam o quadro geral de 45 alunos por 1 professor (Inep, 2022). A proporção ainda é mais discrepante em termos das modalidades de ensino, enquanto no EaD a razão aluno-professor nas IES privadas é 185 alunos por 1 professor, nas IES públicas a proporção é de 31 alunos por 1 professor (Inep, 2022). Na modalidade presencial especificamente, são 11 alunos por 1 professor nas IES públicas, enquanto as IES privadas registram 23 alunos por 1 professor (Inep, 2022). Não obstante a concentração de 77% do volume de matrículas da educação superior nas IES privadas, as IES públicas superam as IES privadas em termos de quantitativo docente. No caso do cenário específico dos cursos de direito, no ano de 2021, registrou-se a relação/proporção de 25 alunos para cada 1 professor nas IES privadas e de 14 alunos para cada 1 professor nas IES públicas (Inep, 2022). O cenário dos cursos de direito acompanham o cenário da educação superior, que indica o grau de preocupante de concentração de alunos sob supervisão docente, a pressupor a configuração de precarização do trabalho docente e uma baixa densidade formativa na medida em que o enxugamento do quadro geral de professores se sequencia a uma diminuição do protagonismo docente[72] no processo de ensino-aprendizagem e por conseguinte uma baixa densidade formativa.

A dinâmica de racionalização da proporção aluno-professor se figura na diminuição no número de professores e aumento expressivo nas matrículas operadas por cursos

[72] A qualificação do corpo docente geral é fixada em 50,6% com título de doutorado, 34,4% com mestrado e 15% com graduação ou especialização. (Inep, 2022).

superiores à distância; realidade majoritária da educação superior brasileira. Se no ano de 2010, as IES privadas registaram o quantitativo de 183.640 docentes ativos, em 2021, registram forte queda, que segue um movimento de decréscimo desde 2015, atualmente o quantitativo docente é de 151.868 docentes ativos (Inep, 2022). O cenário é completamente distinto nas IES públicas. No mesmo termo inicial, 2010, as públicas registravam 128.153 docentes ativos, hoje, 2021, registram 171.840 docentes (Inep, 2022); que decorreu sobretudo das ações de expansão e regionalização da rede federal de educação superior, com programas como o REUNI/MEC.

Tabela 2. Docentes em exercício ano 2021 por categoria administrativa na Educação Superior

IES - CATEGORIA ADMINISTRATIVA					
TOTAL	PÚBLICA				PRIVADA
	TOTAL PÚBLICAS	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	
323.376[73]	171.840	118.546	48.344	6.010	151.868

Fonte: Elaboração própria - dados do Censo da Educação Superior de 2021 (Inep, 2022).

No tocante ao número de matrículas na educação superior, o Plano Nacional de Educação (2014/2024), instituído pela Lei 13.005/2014, estabeleceu a meta de elevação para 50% da taxa bruta de número de matrículas na educação superior, fixando o percentual de 40% de novas matrículas no setor público[74]. A opção do plano foi manter a hegemonia de oferta, 60%, na mão do setor privado, inclusive com forte estímulo ao mercado educacional, pois o próprio PNE determinou a formulação de estratégias de ampliação de crédito estudantil - FIES para vagas de cursos presenciais e à distância, bem como indicou o aperfeiçoamento da avaliação e regulação da autorização, reconhecimento dos cursos, bem como novas estratégias de credenciamento e recredenciamento institucional. O Censo de 2021 demonstra a disparidade da evolução das matrículas nas IES públicas em comparação com as privadas, com a permanência da tendência de expansão da educação privada e estagnação ou tímido crescimento da pública. Do total de 8.987.120 matrículas na educação superior, 6.907.893 concentram-se nas privadas e nas públicas, 2.078.661 (Inep, 2022).

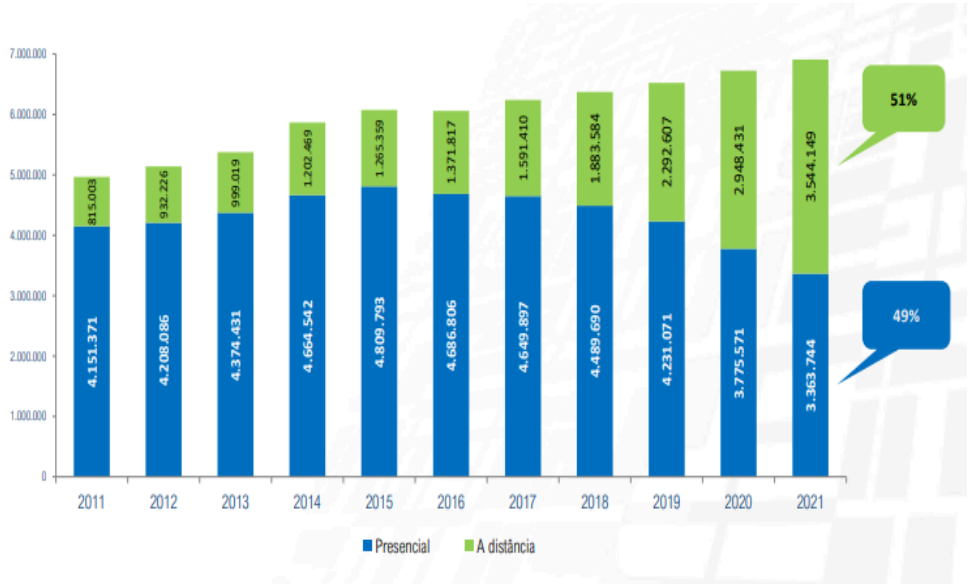
No quesito da modalidade de ensino das matrículas, se do ensino presencial ou à

[73]"Quantidade de CPFs distintos dos docentes em exercício em cada Categoria Administrativa, podendo um docente estar em duas ou mais categorias diferentes. O total não é a soma das diferentes categorias. (Inep, 2022).
[74] Segundo a Meta 12 do PNE/MEC. "Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público". (Brasil, 2014).

distância, percebe-se que, de 2020 a 2021 a educação à distância registrou uma variação positiva de vagas oferecidas na educação superior de 23,8%, enquanto o ensino presencial recolheu com variação negativa de 2,8%, atingindo a marca de 16.736.850 e 5.940.636, respectivamente (Inep, 2022). Na análise da série histórica, de 2011 a 2021, o número de ingressantes no EaD evoluiu 474%, e na mesma quadra, os cursos presenciais registraram uma diminuição no quantitativo de ingressantes, queda de 23% (Inep, 2022). No ano de 2021, o maior ingresso de estudantes se deu no EaD, 68% do total de alunos novatos, sobretudo em razão da ampliação da oferta de cursos/vagas nas IES privadas. A disparidade numérica de ingressantes e matrículas totais entre as modalidades de ensino informa a tendência de crescimento do ensino EaD, concentrada em IES privadas.

Se 68% dos alunos novatos na educação superior são do ensino EaD, o percentual é ainda maior nas IES privadas, que registraram, em 2021, 2.434.952 alunos ingressantes na modalidade EaD (70,5% do total de 3.452.756 matrículas novas) (Inep, 2022). Na IES públicas 91,4% de ingressantes concentram-se nos cursos presenciais e apenas 8,6% nos cursos EaD (total de 492.141 matrículas novas) (Inep, 2022). É possível observar que desde 2016 há uma tendência de redução do número de matrículas em cursos presenciais nas IES privadas, que vem acompanhado do aumento das matrículas na modalidade à distância. Enquanto as IES privadas, a maioria da oferta se dá no ensino EaD, na pública o cenário é oposto. A tendência é a consolidação desse movimento quando se analisa o número de ingressantes entre as duas modalidades.

Gráfico 3. Evolução das matrículas gerais na rede privada por modalidade de ensino, 2011-2021



Fonte: Censo da Educação Superior de 2021 (Inep, 2022).

Compreender essa expansão das empresas privadas, em termos de alunos ingressantes, matrículas totais dos cursos e das modalidades de ensino, impõe reconhecer o quadro de estímulo governamental à expansão da rede privada, a partir dos programas de crédito estudantil financiados pelo governo federal a estudantes de renda baixa, instituídos nos governos do PT, com destaque para o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). O tratamento dado pelos governos do PT (2003 a 2016), firmou-se na percepção de que era possível ampliar o acesso aos cursos superiores com a compra de vagas em cursos privados. Ou seja, de que era possível transferir a execução da democratização do ensino ao mercado privado, apesar, frise-se, do suporte às próprias IES federais com os programas de investimento. Essa percepção influenciou as políticas educacionais. A partir de 2010, houve o incremento substancial dessa política com a instituição do FIES representou para o setor privado um cenário ideal, de atração de estudantes, a partir de crédito barato e subsídios governamentais, sem possibilidade de calote (Ribeiro, 2018), pois o risco de inadimplemento corrida à conta do tesouro, algo difícil de acontecer; um *ótimo negócio, porque não haveria calote, o governo pagaria sempre* [...] (Ribeiro, 2018, p. 258). O risco do negócio educacional foi transferido do mercado para o Estado, ou seja, o risco da operação bancária saiu da conta do dono do negócio educacional e foi transferida ao erário público - soberano (Lapavitsas, 2009), como uma *dívida ilegítima* assumida pelo poder soberano, o povo. O FIES é bem representativo dos jogos e interações tecidas no campo da educação para definição de fontes de custeio e o protagonismo das IES privadas na oferta de ensino, em detrimento do estado.

Para entender o impacto dos programas federais para o custeio e estímulo ao adensamento de matrículas e de IES privadas, no ano de 2014[75], por exemplo, 51,7% das matrículas totais (ingressantes e veteranos) nos cursos presenciais das instituições privadas eram custeadas com créditos públicos duas iniciativas federais (Benia, 2020, p. 83). Frise-se que, no caso do FIES, o risco de inadimplemento corria à conta federal. Até o ano de 2017, qualquer inadimplência corria às expensas do Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo (FGEDUC). O FGEDUC, que era composto por verbas do Tesouro Nacional transferidas às IES privadas, assumia integralmente os riscos de inadimplência. O forte estímulo público ilustrou um processo difuso, de expansão pública por meio de investimentos diretos do MEC à reestruturação da rede federal de ensino e de criação de novas IFES numa

[75] Em meados de 2015 cerca de 2 milhões de estudantes universitários estavam no programa, o que representou ¼ do número geral de matrículas de públicas e privadas naquele ano. (Ribeiro, 2018).

dinâmica de regionalização[76], mas se formos considerar toda a política educacional travada pelo MEC naquele contexto, se percebe direcionado à expansão privada e ao condicionamento do papel atribuído ao estado como ente financiador.

A modificação nos padrões de financiamento do FIES ocorreu nos fins de 2015. Se deveu não apenas pela inadimplência recorde[77] dos estudantes, mas associou-se à crise econômica e de arrecadação que passou o estado, por conta da queda da cotação das *commodities* no comércio internacional.

O novo sistema de financiamento, que distribuía os riscos de calote entre os bancos públicos e as IES privadas, afetou a atratividade dos contratos do FIES, e configurou-se uma redução dos termos firmados e consequentemente o ganho financeiro dos estabelecimentos privados. Sem dúvida, o FIES e a expansão da rede privada é uma das nuances do cenário financeirizado no campo educacional e que se pode perceber a inversão do protagonismo do estado na execução da educação superior e o papel de fomentador do acúmulo privado. As críticas apostas a tal adoção é a de que não se levou em consideração a qualidade formativa, a concepção e projetos de profissionais dos cursos para a oferta de bolsas, pois muitas IES ignoravam a relevância pública da pesquisa e ensino acadêmicos (Ribeiro, 2018) e muitas priorizam um ensino de baixa qualidade, com a difusão do discurso de sucesso individual e a formação superior, no movimento de escamoteamento do sentido social das políticas públicas e do projeto de educação para um país democrático.

[76] A rede federal de educação superior é constituída por 68 universidades e 41 institutos federais, além de 9 faculdades ligadas ao MEC e 8 faculdades e 1 centro universitário ligados a outros órgãos federais.

[77] Os dois programas oneraram as finanças públicas que em estudo do ministério da Fazenda o gasto total do FIES saiu de 2011 de R $1,900 bilhão para R $32,261 bilhões no ano de 2017 (Brasil, 2017 apud Bênia, 2020). O montante de matrículas com algum tipo de financiamento nas IES privadas alcançou em 2017 o percentual de 46,3% de todas as matrículas.

O Governo Federal ainda instituiu pela Lei 12.688/2012 programa de renegociação de dívidas das IES privadas, que poderiam converter 90% de seus débitos junto à União em bolsas de estudo, no prazo máximo de 15 anos; O restante dos 10% deveriam ser pagos diretamente.

CAPÍTULO 2. **A ABORDAGEM TEÓRICA E AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS NA PERSPECTIVA DE CAMPO SOCIAL**

> O sociólogo, como todos os cientistas, tenta estabelecer leis, identificar regularidades, maneiras de ser regulares, e definir os princípios destas. Por quê não fazem algo ao léu, por quê fazem o que fazem, [...] então "por quê", quer dizer essencialmente como ocorre que. Como ocorre que isso aconteça assim? Como isso ocorre assim no mundo social e não de outro modo? Bourdieu, Pierre in. Documentário audiovisual *A Sociologia é um esporte de combat*e (2002).

Este capítulo realiza uma incursão nos conceitos chaves da teoria do sociólogo francês Pierre Bourdieu, de *habitus*, campo e capital, que são manejados para a observação das estratégias de reprodução/transformação tecidas no campo da educação jurídica. Nesta tese, elege-se para percepção do espaço empírico de análise, o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Direito, ocorrido no Ministério da Educação (Câmara Consultiva Temática da SERES/MEC e no Conselho Nacional de Educação). Ao considerar esse objeto construído, o pressuposto teórico principal do trabalho se assenta no diálogo interdisciplinar, pois compreende que os caminhos do direito são permeados pelas demais áreas do conhecimento, sobretudo o conhecimento histórico e sociológico. A perspectiva interdisciplinar enuncia, portanto, um espaço crítico que questiona os fundamentos do fenômeno jurídico, a legitimidade e as condições reais de (re)produção e circulação do conhecimento jurídico no macrossistema social.

A escolha do tema de pesquisa e a perspectiva de análise sócio-histórica de determinado caso de interesse ao direito, são também originárias da subjetividade do pesquisador e partem, do mesmo modo, da consideração dos indicadores de relevância social e acadêmica[78] que conduzem ao estabelecimento de recortes metodológicos e à definição dos problemas teóricos que, por sua vez, determinam a seleção das fontes de pesquisa e as análises extraídas. As abordagens metodológicas foram escolhidas conforme inquietações que surgiram com a organização das fontes coletadas e que se concretizaram pelos dispositivos analíticos de interpretação e pela construção discursiva operada pelo analista científico.

Posto o pressuposto interdisciplinar, cumpre destacar então, que a análise sociológica da construção do jurídico reside na tomada/apreensão do direito enquanto um fato social, manifestação do aparelho social, em suas dimensões políticas, culturais e econômicas. Essa ideia leva a concluir que a ciência jurídica, aquela que cuida do estudo da norma jurídica, produzida por um ente legitimamente competente para tal, está inserida no campo da ciência

[78] "a ciência social está sempre exposta a receber do mundo social que ela estuda os problemas que levanta a respeito dele: cada sociedade, em cada momento, elabora um corpo de problemas sociais tidos por legítimos, dignos de serem discutidos, públicos, por vezes oficializados e, de certo modo, garantidos pelo Estado". (Bourdieu, 1989, p. 35)

social[79], porque a norma não pode ser compreendida de modo estanque, separada das condições social e historicamente determinadas de produção do jurídico, bem como seu estudo científico não deve deixar de guiar-se pela preocupação social (Souto; Falcão, 1980). Por isso, a análise histórico-sociológica do direito é fecunda ao permitir desvelar os mecanismos do direito como aparato de controle social e de reprodução do *status quo*, mas também como instrumento de transformação da ordem pública, ao se observar, que a produção do sentido jurídico é um espaço relacional, conflitivo, complexo; um jogo simbólico, no qual se configuram arenas de disputa semântica que confluem interesses variados que se articulam, ora se antagonizam, e que revelam distintos conhecimentos obtidos da práxis jurídica (Souto; Falcão, 1980).

A adoção da abordagem sociológica da construção do direito é, desta feita, um referencial empírico e uma escolha científica imprescindível para leitura dos desafios do tempo presente e interessante escolha para estudo de práticas burocrático-institucionais em circunscritas conjecturas históricas que suscitam problemas jurídico-conceituais mais profundos (Souto; Falcão, 1980). Portanto, da articulação entre as áreas histórica e sociológica na pesquisa jurídica, tem-se a possibilidade interpretativa de desestabilização de escolhas/concepções dogmatizadas/abstratas da realidade jurídica e de desvendar os mecanismos de construção da ideia de (pseudo) autonomia do campo jurídico. O caso escolhido para análise só existe em sua complexidade, pela postura assumida de estranhamento das condições de reprodução/transformação do direito nas sociedades contemporâneas. É perceber o direito por meio das interações tecidas nos espaços institucionais (espaços burocráticos de definição normativa e nas instâncias legítimas do campo da educação jurídica, como órgãos de classe, escolas, entidades científicas) que encartam representações variadas, conhecimentos e práticas que também se articulam no dia a dia das profissões jurídicas.

Em outro horizonte, a preocupação em pensar a ciência jurídica como ciência social aplicada é esforçar-se para elevar o estudo do direito ao status científico, aquele dos procedimentos e regras de integridade; por isso, o cuidado com a descrição dos procedimentos metodológicos se mostram imprescindíveis. Nesse norte, a pesquisa também se assenta na corrente da pesquisa empírica em direito (PED). A abordagem empírica tem se consolidado

[79] Segundo Cláudio Souto e Joaquim Falcão (1980), a institucionalização da disciplina da sociologia jurídica tem como marco o ano de 1963 com a criação de curso no programa pós-graduação da divisão de ciência do direito do Instituto de ciências do homem da universidade do Recife, hoje área de concentração "sociologia jurídica" do programa integrado de Mestrado em Economia e em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco. Em seguida se deu progressiva expansão para a PUC-RJ, UnB, UFBA, UFMG e UFSC.

no campo da pesquisa jurídica-científica, para além de uma consciência individual e tem sido cada vez mais compartilhada[80] pela comunidade acadêmica como uma forma não-tradicional de construção do objeto de estudo jurídico (Silva, 2016). Essa dinamização da pesquisa científica, se deu pela constituição de redes interinstitucionais de investigação em programas de pós-graduação e pela emergência de uma nova gramática de preocupações acadêmicas[81]. Utiliza-se o atributo *empírico* da abordagem investigativa para dar relevo a compatibilização orgânica entre o elaborado teoricamente e a realidade empírica observada na avaliação racionalizada; de um caso concreto, um evento ou uma série de eventos sociojurídicos especificados (Silva, 2016). A análise empírica do direito é, portanto, uma abordagem sociológica e histórica, contudo, mais específica, porque apreende a construção do direito por um processo cognitivo balizado por instrumentos de coleta de dados e rigor metodológico na *coleta e análise sistemáticas de dados da realidade (social, política, cultural, econômica, institucional etc.)*. (Silva, 2016, p. 12).

Portanto, o estudo se insere na articulação multinível de instrumentos de coleta de dados (bibliográficos, documentais, normativos e estatísticos) que condicionam-se por meio do objeto de estudo selecionado e se caracteriza como uma pesquisa sociológica, histórica e empírica do direito; que procura depurar o processo de definição das DCNs dos Cursos de Direito como uma luta simbólica, relacional, entre agentes dotados de capitais e de disposições no campo da educação jurídica, que lutam para fazer valer a interpretação legítima do que deve ser a formação jurídica, por isso a sociologia reflexiva de Pierre Bourdieu se colocou como escolha teórica e metodológica com potencial interpretativo[82]. A teoria sociológica bourdieusiana oferece um olhar crítico sobre o sociólogo, como o jurídico, como detentor de um discurso de verdade, simbolicamente arbitrário, sobre o mundo social, pelo saber acadêmico, mas também permite analisar as artimanhas, os jogos de interesse e desvelar as opções ideológicas presentes nesses mesmos discursos que instituem verdades jurídicas, em forma de escolhas normativas.

2.1 A METATEORIA DE PIERRE BOURDIEU - A SOCIOLOGIA REFLEXIVA E O ELEMENTO SIMBÓLICO NA REPRODUÇÃO SOCIAL

[80] Ver a instituição da Rede de Pesquisa Empírica em Direito.
[81] Fábio Sá e Silva (2016) afirma que há um movimento de maior preocupação da pesquisa jurídica com questões ligadas ao método, a problematização dos sistemas de reconhecimento e prestígios dominantes, o que ele aduz estar-se diante de uma dinâmica de profissionalização da atividade científica no direito.
[82] A teoria teórica é um programa de percepção que se concretiza na pesquisa empírica que se realiza. A teoria é uma espécie de modus operandi que guia e sistematiza a prática científica.

Pierre Bourdieu é um pensador referencial na teoria social e para as ciências humanas e sociais aplicadas devido a transversalidade de sua obra teórica para áreas distintas do saber humano cientifizado, como a sociologia, o direito, a economia, a educação, a religião, a política, a cultura etc. Bourdieu iniciou a construção de sua obra intelectual nas décadas de 1950 e 1960, no contexto de disputas conceituais da classe intelectual francesa. A preocupação teórica de Bourdieu reside na revelação dos mecanismos estruturais e nos sistemas simbólicos de conservação do poder nas sociedades contemporâneas. A perspectiva bourdieusiana da teoria sociológica é compreendida como uma teoria das práticas sociais, das estruturas sociais, ao condensar em sua composição analítica da ação prática a coexistência, nos funcionamentos das sociedades, de uma estrutura objetiva, que é independente dos desejos e da consciência dos agentes; e que é subjacente e relacional à uma estrutura subjetiva. A interação entre o objetivo/subjetivo é a chave de interpretação para desvelar os mecanismos de reprodução social e de igual forma para prospectar projetos de transformação social[83].

O esforço bourdieusiano depurou as análises realizadas pela teoria sociológica que se estabelecia na compreensão da dicotomia entre agente e sociedade. Da visão estruturalista da sociedade, representado pelos teóricos Lévi-Strauss e Saussure, Bourdieu procurou distanciar-se da visão determinista e da noção de estabilidade das estruturas sociais, que não observava a prática dos agentes, por realçar apenas às coerções estruturais impostas aos indivíduos. Contudo, dessa escolha teórica, Bourdieu manteve a ideia de que as ações individuais não pertencem integralmente ao campo de produção do sujeito, mas são produzidas também pelas condições objetivas de sua inserção. Da mesma forma, Bourdieu rejeitou a visão subjetiva ou voluntarista da ação humana, da liberdade individual, tão cara ao existencialismo de Sartre. Bourdieu intencionou realizar uma síntese, ao condensar, na análise que faz do mundo social, a coexistência de estruturas objetivas que coagem a ação e a representação dos indivíduos e que ao mesmo tempo também são estruturas construídas

[83]É nesse dualismo que reside uma das principais críticas à teoria de Bourdieu. Em outros termos, as críticas ao pensamento bourdieusiano reside na ênfase dada ao elemento da reprodução da ação social, o chamado "pessimismo da razão", em contraponto à transformação social, ou seja, as críticas partem da pouca teorização sobre transformação social, operada pela teoria reflexiva e relacional de Bourdieu, pois sua teoria parte da percepção que os sistemas sociais tendem à conservação, inércia, e que há, desta forma, na ação social mais fatores que contribuem para impedir mudanças e transições, do que aqueles abertos para mudanças, ao tomar o campo social como um campo de poder, poder de hegemonia a ser perpetuada. A sociologia adotada por Bourdieu é, portanto, frequentemente atacada por dar "resiliência aos mecanismos de dominação" (Miguel, 2015), em demasia. Ao passo que Bourdieu critica a visão marxista, ou melhor estruturalista, que dá relevo exacerbado ao determinismo social, que se assenta nas estruturas econômicas e na luta de classes, sem atentar para a especificidade do universo social que ele se produz e exerce, e que há outros elementos, para além do econômico, como o simbólico, para a manutenção das relações de dominação (Bourdieu, 2004a).

subjetivamente por mecanismos de ação e pensamento objetivamente inculcadas.

Ao propor essa análise reflexiva entre agência e estrutura, a teoria bourdieusiana enquadra-se na escola do construtivismo-estruturalista, ou ainda nas vertentes do estruturalismo genético ou do estruturalismo crítico, pois sua construção teórica admite a estrutura objetiva, mas com influência da estrutura subjetiva, que estão em diálogo reflexivamente. Assim, da vertente estruturalista, a sua teoria parte da compreensão de que os agentes incorporam a estrutura social objetiva (na forma de linguagem, crenças, mitos, costumes) que orientam as práticas sociais e são independentes das vontades e atitudes dos agentes; e por construtivismo, entende que as práticas são produzidas, legitimadas e a reproduzidas (subjetivamente) pelos indivíduos, seja consciente ou inconscientemente, mesmo limitadas pelos condicionamentos objetivos. As formas de agir na realidade, as estruturas e as práticas sociais são, assim, produtos da ação dos agentes sociais, mas o princípio dessa produção é estrutural. Assim, a prática nada mais é do que o produto da relação entre a interiorização da estrutura social e a exteriorização da interioridade numa dinâmica de luta simbólica específica; daí a inserção da teoria bourdieusiana no estudo praxiológico, das práticas sociais.

Para uma análise integrada da práxis, o *corpus* teórico de Pierre Bourdieu consolidou-se, por assim dizer, num instrumental analítico complexo que articula estratos teóricos de vários cânones da teoria sociológica, como Max Weber, com a ideia de esferas; Karl Marx e os conceitos de luta e classe social; Gaston Bachelard com a ideia de campo e a influência da filosofia das ciências; Durkheim; a filosofia das formas simbólicas de Husserl e a fenomenologia de Merleau-Ponty; além dos diálogos estabelecidos com outros contemporâneos como Althusser, Habermas e Foucault. Essa herança assumida em forma de síntese teórica oferece uma chave de leitura da prática e os processos materiais e simbólicos de dominação em variados espaços sociais (jornalístico, político, literário, educacional, jurídico). O pensamento bourdieusiano desconstrói a ideia de naturalização, substancialização e essencialização da vida, como se as ideias, pensamentos e práticas seguissem um modelo imutável, generalizável, que muitas vezes se reveste de senso comum. A vida material e a linguagem são influenciados por esquemas de percepção e apreensão consolidados no tempo e exteriorizados e interiorizados por meio de sistemas simbólicos que agem para conservação da dominação.

O elemento simbólico trazido pela teoria sociológica bourdieusiana é um recurso semântico ao caráter não aparente, por vezes, inconsciente da força do poder, que estabelece a lógica da prática social e que funciona visando a reprodução das condições de dominação

social; *o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem* (Bourdieu, 1989, p. 7-8). A adoção do simbólico, deriva combinação, i) da tradição neokantiana de linguagem, que percebe os sistemas simbólicos como estruturas estruturantes do mundo social, ou seja, como instrumentos de conhecimento e de constituição do mundo, que age por meio de formas simbólicas, como os mitos, a língua, a arte, o direito, a religião, a educação e ii) e daquele que percebe o simbólico como atividade produtora da consciência coletiva, sistema estruturado. Os sistemas simbólicos são passíveis de análise estrutural pois são formadores e conformadores de sentido; o *poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnosiológica: o sentido imediato do mundo* [social] (Bourdieu, 1989, p. 9). O poder simbólico seria, assim, um poder irreconhecível, que se opera no trabalho de dissimulação[84] das relações de força, no mecanismo de ignorar-reconhecer. Ignora-se a violência[85] que eles encerram objetivamente por meio do artifício simbólico, com o reconhecimento das produções de seus efeitos reais. A suplantação do poder simbólico se perfaz na tomada de consciência do arbitrário; a desmistificação da crença; o desvelamento da verdade objetiva, que desnaturaliza o poder simbólico de mobilização.

O sistema simbólico de dominação age, assim, como um mecanismo estruturante - direcionado ao presente e ao futuro - pois é um poder estruturado, acúmulo originário do passado direcionado ao presente e ao futuro, que se assenta na solidariedade social, no compartilhamento de um mesmo sistema simbólico; *os símbolos são os instrumentos por excelência da integração social: enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação [...] eles tornam possível o consensus acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social: a integração lógica é a condição da integração moral* (Bourdieu, 1989, p. 10). Por intermédio do simbólico inscrito no aparente e

---

[84] "O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto, o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário. Isto significa que o poder simbólico não reside nos sistemas simbólicos em forma de uma illocutionary force, mas que se define numa relação determinada - e por meio desta - entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos, quer dizer, isto é, na própria estrutura do campo em que se produz e se reproduz a crença" (Bourdieu, 1989, p. 14/15).

[85] Os profissionais do direito não têm claro que estão submetidos a um regime de dominação pelo capital, por essa dominação está no nível simbólico que funciona na medida em que os dominados não têm consciência de sofrer a dominação, por isso são cúmplices, em parte, da dominação que sofrem. Não é uma relação baseada na violência física, nem econômica, mas na atribuição de papéis, violência simbólica. O conceito de violência simbólica provém de que os indivíduos têm internalizado princípios de percepção, maneiras de ver, que são produtos da relação de dominação. Todas as estruturas sociais, a escola, as instituições judiciárias, o estado, a família, levam a incorporar a relação social estabelecida.

não aparente, é que a produção simbólica age para perpetuar a ordem social, na maioria das vezes, a permanência dos interesses das classes dominantes, que assim o fazem por intermédio das *ideologias, [...], produto coletivo e coletivamente apropriado, servem interesses particulares que tendem a apresentar como interesses universais*[86]*, comuns ao conjunto do grupo* (Bourdieu, 1989, p. 10-11). O aparelho ideológico, exprime valores e representações particulares como universais se traveste de cultura dominante para permitir a integração da própria classe dominante e para a integração ficcional de toda a sociedade que se opera na desmobilização das classes dominadas, que sem a consciência dos mecanismos de controle, e da arbitrariedade das distinções (hierarquias), tem a ordem estabelecida como legítima.

O caráter simbólico assim dissimula, por meio da violência simbólica não aparente, a função divisionista da cultura dominante que, ao mesmo tempo, que une também separa, ao promover a hierarquização de culturas em subculturas, medida à proporção da cultura dominante. Contudo é importante considerar que as relações de comunicação são relações de poder que dependem, necessariamente, do acúmulo de poder material e simbólico pelos agentes *é enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e conhecimento que os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação de uma classe sobre a outra (violência simbólica)* (Bourdieu, 1989, p.11). É nessa luta simbólica para definição do mundo social e dos conteúdos dos sistemas simbólicos que as classes e suas diferentes classes concorrem para definição mais concorde com suas ambições. O esquema analítico e empírico escolhido parte da premissa de que as interações ou relações sociais se dão no interior de um *campo*, universo autônomo, intermediário do sujeito e do macrossistema social; espaço social em que os *agentes*, instituições e classes de agentes tem disposições específicas (*habitus*) e os agentes se organizam e o próprio campo se estrutura por meio da distribuição, volume e espécie de capital eficientes no campo. A prática social, constructo central da teoria relacional, sistêmica e empírica de Bourdieu, envolve três elementos, portanto: os princípios geradores de percepção e ação dos indivíduos (*habitus*), o espaço onde tais práticas se processam e se constituem (*campo*) e a posse de determinados ativos, que podem ser materiais ou imateriais (*capital*).

As operações relacionais orquestradas no campo, se traduzem como disputas simbólicas em que os agentes procuram definir o monopólio legítimo sobre as representações, ações e práticas do campo, por meio das lutas para se alterar a correlações de forças e de

[86] "As tomadas de posição ideológica dos dominantes são estratégias de reprodução que tendem a reforçar dentro da classe e fora da classe a crença na legitimidade da dominação da classe" (Bourdieu, 1989, p. 11).

poder que se perfazem na redistribuição dos capitais específicos do campo. Nessas disputas, os agentes lançam mão de táticas/estratégias, conscientes e inconscientes, incorporadoras dos *habitus* do campo, que por sua vez esses mesmos *habitus* são alterados pelas tomadas de posições dos agentes no quadro de luta simbólica. O pensamento relacional (agentes/grupos) se propõe a entender que o pensamento e práticas só ganham concretude na relação de um agente com o outro.

Assim, os princípios geradores de comportamentos não são dados somente a priori, e sim a partir da relação estabelecida com o outro. Por isso, o desafio de se encontrar uma rede de relações é que constitui a tarefa do pesquisador. A construção de um espaço social onde os agentes/grupos/instituições estão posicionados um em relação ao outro; dotados de um sistema de posições socialmente construídas orientador por um princípio gerador do conjunto de práticas e ideologias características de um grupo de agentes. As lutas em que se disputam a conservação ou transformação das suas lógicas internas. A reflexão de Bourdieu sobre a normatividade tem como ponto de ancoragem as práticas sociais e o conceito de *habitus*. Deste conceito fundamental, se desdobram outros conceitos interdependentes que compõem o quadro teórico da teoria reflexiva/relacional bourdieusiana; das relações objetivas travadas, num dado campo social, entre agentes posicionados distintivamente e portadores de capital em volume e espécie desiguais e orientados por um *habitus* interiorizado da exterioridade da estrutura social.

2.2 *HABITUS* - PRINCÍPIOS GERADORES E UNIFICADORES DAS PRÁTICAS SOCIAL

Com vistas a sintetizar as relações agência e estrutura, ou seja, se distanciar do objetivismo do estruturalismo que menospreza o poder dos agentes na prática social, bem como se distanciar da filosofia existencialista da vontade humana na produção do real, Bourdieu opera o conceito teórico-prático de *habitus,* que seria um esquema mediador/dialético entre a agência e a estrutura social. Assim, não são os interesses particulares e nem os condicionamentos sociais que determinam a práxis social, mas os *habitus*; por meio dessa noção modulada *no desejo de lembrar que, além de norma expressa e explícita ou do cálculo racional, existem outros princípios geradores de práticas* (Bourdieu, 2004b, p.96).

O conceito de *habitus* é sobretudo uma recusa ao paradigma estruturalista e à filosofia do sujeito ou da consciência. O conceito de *habitus* é reatualizado por meio da noção

aristotélica de hexis[87], para pôr em evidência as capacidades ativas e inventivas do *habitus*[88] e dos agentes; destacando que esse poder gerador não é um poder imanente, universal, de uma natureza humana. O *habitus* seria uma espécie de conhecimento incorporado, adquirido, e um haver, uma disposição adquirida, mas em ação; como que uma postura, herdada mais executada a todo instante pela decisão humana situada. O conceito de *habitus* como sentido do jogo, como um sentido que não é necessário pensá-lo especificamente, de maneira racional. O *habitus* pode ser definido como *um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações* [...] (Bourdieu, 1983, p. 65). O *habitus* traduz maneiras de ação e pensamento julgados legítimos na visão hegemônica de dado campo social; um sistema de percepção acumulado historicamente nas experiências sociais do campo, que condiciona a representação/prática na realidade como incorporação individualizada do social. Os *habitus* são, assim, portadores de um condensado de experiências sociais coletivizadas que se manifesta de modo plural; pode ser percebido no corpo, nas posturas, na vestimenta, nos gestos, nos padrões de comportamento, que aparecem superficialmente com o atributo da naturalidade, quando, são, na verdade, não-naturais e impostos arbitrariamente ao corpo social.

É, por assim, o *habitus*, um universo de condicionamento da ação humana, que não requer maior necessidade de reflexão sobre a ação tomada. O *habitus* é, então, um sistema de disposições duráveis que não resultam da obediência a uma regra em particular e não são facilmente identificados, são costumes mentais e corporais inconscientes, na maioria das vezes, que fazem os indivíduos agirem sem maiores questionamentos de suas práticas, pois inseridas num arsenal naturalizado. Daí o caráter simbólico da força do *habitus*[89], que se manifesta enquanto força não aparente como um poder exercido com a cumplicidade inconsciente. Porém, esse sistema que funciona em forma de princípio orientador, gerador, classificador e organizador das práticas/representações sociais que moldam as maneiras de percepção, julgamento, valorização, pensamento e sensação dos indivíduos não é incorporado

[87] O conceito trabalhado por Bourdieu é a reatualização do que fora introduzido por Aristóteles com a noção de hexis, por Husserl com a noção de habitualität e é assemelhado da definição de modo-de-ser no mundo de Heidegger. Contudo, o conceito fora retrabalhado na medida em que propõe ser compreendido como um sistema de disposições permanentes, ou seja, um sistema duradouro, orientador de maneiras de ver, de observar, fazer, pensar, socializar, que condiciona a ação humana, entretanto, também é condicionado pela ação dos agentes em situações específicas. (Borges, 2016).

[88] Frise-se que o termo não tem relação com a ideia de hábito, o termo não exprime a ideia que Bourdieu quis.

[89] O habitus, como modo de percepção e pensamento do mundo real que conforma o agir prático, é composto pelo conceito de ethos como sendo princípios práticos, disposições morais; bem como pela héxis, princípios incorporados na mente e no corpo por expressividades adquiridas e pelos eidos, um modo de pensar distinto por meio da interiorização intelectual da realidade fundada em crenças e nos objetos constituídos não-naturalmente.

automaticamente e sem filtragem pela experiência dos agentes. O *habitus* só pode ser percebido em sua inteireza a partir das condições factuais de existência, de sua produção, reprodução e circulação.

O conceito de *habitus* é, por isso, plástico, no sentido de sistema de disposições duráveis que é absorvido e reatualizado numa permanente mediação simbólica entre agência e estrutura, em movimento de plasticidade. Apesar de gerar, como absorção da estrutura objetiva da sociedade, uma racionalidade prática, o *habitus* é também reatualizado pelas ações dos indivíduos. O conceito de *habitus* é, portanto, um elo que condiciona o agir, mas também é condicionado pela ação prática. É um *princípio de ação* por duas nuances: é princípio por ser cristalizado no tempo como estrutura lógica do agir humano (interiorização das disposições duráveis) e é ação, pois age como princípio de geração, visto que estruturam as relações sociais ao orquestrar a formação de práticas e representações no futuro, por isso que se dizem que também são estruturantes. São estruturas estruturadas e estruturas estruturantes da prática social. Organizam o campo social como acúmulo de disposições e são reorganizados pelo próprio campo social. Em síntese, os *habitus* são estruturas estruturadas no passado condensado de experiências do campo social e que age como elemento estruturante das relações vindouras partilhadas no campo.

Os agentes absorvem as maneiras de socialização (*habitus*), provenientes da cultura em geral, do direito, da linguagem e ao dominarem os modos de socialização, investem com essas maneiras de ver/agir em novas criações e invenções nos diversos campos sociais, da cultura, do jurídico, da linguagem etc. Age-se sem a administração consciente, sem a percepção da intencionalidade da ação, mas também age no intencional. Frise-se, são os *habitus* algo interiorizado como esquema de percepção, como um princípio gerador de ações práticas, que estão inscritos nos mais minuciosos espaços da vida individual e coletiva, na corporeidade humana e nas preferências, nas maneiras de classificar, ver e codificar o mundo. Age como uma programação social absorvida sem maior reflexividade permitindo o agir dentro das regras dominantes presentes no campo.

Os indivíduos são produtos e produtores dessas estruturas duráveis. As maneiras de socialização encartadas pelo *habitus*, denotam a maneira de ver/fazer, que os agentes esculpem com base nas disposições e princípios geradores adquiridos, mas que podem reapropriar para efetuar mudanças nessas práticas e nas representações. A agência, os indivíduos, atuam, dado o seu papel ativo e histórico na sociedade em que vivem. Não são sujeitados apenas aos condicionamentos objetivos, por isso a adoção da categoria agente, por Bourdieu; ou seja, a ideia de agente como indivíduo ou grupo que atua em condições

temporalmente e espacialmente determinadas de reatualização dos *habitus* dentro dos limites e lógicas do campo e do momento histórico que se vivencia.

Parece, desta forma, interesse, antes da exposição das categorias teóricas de Pierre Bourdieu, pensar os *habitus* encartados no campo jurídico, na leitura bourdieusiana, e as mediações estruturais do campo jurídico com o campo da educação jurídica, pensando-o sua relação com os campos da educação, da política e com o campo econômico. Na educação jurídica, há um *habitus* jurídico-acadêmico, que estrutura a formação jurídica a partir dos eixos universitários *do ensino, da pesquisa e da extensão*, no qual a normatividade/concepções de direito e de justiça se materializam nas relações internas das sociedades e há uma influência demarcada de uma lógica de percepção, nomeada de *habitus* jurídico-instrumental, característico do desempenho das profissões jurídicas, tecnicamente compreendidas e que apreendem o direito pelo quadrinômio positivista l*egislação, doutrina, costumes e jurisprudência* de um modo particularizado.

A diferença precípua entre essas duas maneiras de estruturar o campo jurídico e o campo acadêmico, apesar de inúmeras interações, reside na compreensão e problematizações apostas ao jurídico em relação às fontes formais, ao tipo de direito que deve ser ensinado, as concepções dos conhecimentos e práticas jurídicas legítimas (conceitual) e como deve ser ensinado (metodológico) e ao perfil, uma ideia de representação social das profissões jurídicas. Os agentes do campo exteriorizam os *habitus*, as percepções de mundo assumidas e reconhecidas convencionalmente estabelecidas entre si. O desafio do analista científico é captar quais *conteúdos, discursos, práticas sociais* constituem esses princípios geradores; desse artefato que é ao sincronicamente estrutura e ao mesmo tempo algo estruturante das condutas sociais. Por isso, é necessário compreender analiticamente o campo, observar os *habitus,* no qual nomeamos de hegemônico e contra-hegemônico, no espaço escolar jurídico. Adotamos a opção teórica (Lyra Filho, 1984) que compreende criticamente o campo jurídico por meio de duas reflexões fundamentais, o predomínio das ideologias jurídicas do normativismo/positivismo (epistemológico) na formação em direito, que por sua vez, enseja a uma metodologia didático-pedagógica equivocada de ensino do direito, no qual, acresce-se, ainda, a ideologia liberal subjacentes à formação em direito e a contra-corrente do *habitus* jurídico-emancipatório representado pela própria teoria crítica do direito.

2.2.1 O *habitus* jurídico-instrumental e a epistemologia normativista-positivista

Compreender em profundidade os *habitus* partilhados pelos agentes do campo

jurídico-educacional evoca considerar, como feito no tópico anterior, que o campo jurídico guarda conexões umbilicais com o campo educacional no trato da educação superior em direito, uma vez que as relações tecidas entre agentes acadêmicos e agentes profissionais são perpassadas pela reprodução de um tipo saber, maneira de ver e perceber o universo do direito, que é compartilhado, entre os campos. Aqui nomeamos a existência de um *habitus* jurídico-instrumental revelado pelo tecnicismo do perfil de profissional do direito, que se firma no predomínio de uma visão avalorativa do fenômeno jurídico e da centralidade do normativismo e do positivismo enquanto epistemologia do direito, ou seja, enquanto guia epistemológico da relação tecida entre o sujeito cognoscente (jurista) e o objeto cognoscível (direito).

Consideramos que esse equívoco epistemológico, o normativismo positivista, como um *habitus* dominante no campo, que tende a conceber o direito enquanto normatividade estatal, ou seja, a identificar, enxergar todo o direito na ordem social estabelecida pela classe dominante ou através das leis do Estado (Lyra Filho, 1984)[90]. O guia epistemológico do normativismo se assenta no dogmatismo racionalista que enxerga a neutralidade e pureza científicas do direito e nos juristas práticos e acadêmicos uma espécie de técnicos do direito, que se importam apenas com um objeto limitado do fenômeno jurídico, sem atentar-se para as dimensões pré e pós-normativas das técnicas de decisão e de controle social da normatividade.

Sem sombra de dúvidas, a obra *Teoria Pura do Direito*, de Hans Kelsen, é um dos maiores exemplos do recorte epistemológico feito pela doutrina jurídica, que limitou ao profissional do direito o exame da dimensão normativa, excetuando da atividade da investigação jurídica a perscrutação das circunstâncias sociológicas de produção da norma. Por conseguinte, a teoria pura negou ao jurídico a sua dimensão histórica, por redução do direito à lei. Apesar do próprio Kelsen considerar que o direito é um fenômeno multidimensional, com aspectos sociais, históricos e valorativos, o rigorismo lógico de teoria pura procurou conferir uma visão positivista ao estudo da norma jurídica, na redução do conhecimento jurídico-científica ao conhecimento do arcabouço normativo (Machado, 2009); realizou-se uma assepsia do fenômeno jurídico ao afirmar que as dimensões pré e pós-normativas não fariam parte do estudo jurídico, como a sociologia, a filosofia, antropologia.

Assim, a ideologia jurídica do normativismo/positivista, compreendeu a construção de certas características informativas constituídas sobre o que é o direito, que o deformaram por

[90] Roberto Lyra Filho ainda acrescenta a existência da ideologia jurídica do jusnaturalismo, como redutora do fenômeno jurídico.

serem visões unilaterais e redutoras do fenômeno jurídico (Lyra Filho, 1984). Enquanto visão hegemônica, ideologia do normativismo positivista na acepção kelseniana, *reduz a ciência do direito à dogmática jurídica como única forma válida de conhecimento jurídico-científico, reconhecendo no Estado e no seu poder de editar normas a fonte principal do direito* (Machado, 2009, p. 70), que, por sua vez, se assenta na ideia que: i) há uma separação rígida entre os mundos do ser e do dever ser; ii) que é expressão da lei apenas as normas postas pelo Estado; iii) que análise jurídica da norma é distinta da análise histórica; iv) não aceita os estudos que desvendam criticamente o direito, suas ideologias; v) que considera legítimo o estudo do direito que privilegia somente os fatos normativos; vi) dão relevo ao direito nos seus aspectos coercitivos e v) aceita acriticamente o direito positivo como expressão da justiça ou como meio de garantia da estabilidade, da ordem social e da segurança jurídica (Machado, 2009, p. 70).

Ocorre que, essa dimensão de prevalência da norma positivada no conhecimento jurídico e na práxis é uma realidade histórica da formação em direito, desde o século XIX. Esse tipo de escolha nos faz constatar alguns elementos mais subjacentes para além das ideologias jurídicas como representações mentais deformadoras da realidade das normatividades (Machado, 2009); visto que o normativismo se revela uma escolha ideológica do liberalismo, base conceitual, do sistema capitalista. A opção epistemológica pela norma, pelo dogmatismo racionalista, ou seja, pelo estudo sistemático das categorias, regras, modalidades da norma estatal, é um exercício de força política operada no interior do campo jurídico e no campo jurídico-educacional, que reproduzem o *habitus*, as percepções de mundo jurídico assumidas e reconhecidas convencionalmente entre os agentes protagonistas e dominantes no campo; objetivando a reprodução social das estruturas informativas do direito e do macrossistema social.

Quando se reconhece o estudo da norma, como um artefato ahistórico, neutro, imparcial, e quando a compreensão do direito enquanto norma também reduz o papel dos juristas acadêmicos e juristas profissionais na recepção avalorativa das prescrições/descrições das regras, estar-se diante de uma formação voltada à conformação da ordem social posta; que descuida do real, de que o direito é construído nas relações materiais que ocorrem no interior das sociedades. O maior exemplo disso, se formos tomar o direito estatal, é que ele é produto de um processo de correlação de forças e consensualização próprios da produção legislativa dos parlamentos. A redução do objeto de estudo do direito a norma positivada estatalmente, reduz toda a percepção do que pode ser considerado como normatividades, construtoras de padrões de comportamentos e de garantias de proteção de subjetividades e liberdades.

O recorte epistemológico positivista é um projeto de manutenção do poder de hegemonia, que ocorre no interior dos campos jurídico e jurídico-educacional, que também são campos de poder e campo de forças; onde os agentes relevantes lutam por manter a dominação, as distinções (hierarquizações) e distribuições de poder entre si, numa dinâmica em que o volume de capitais relevantes no campo é condição sine quo non, para o sucesso das estratégias de manutenção da ordem. Assim, compreendemos que o direito é produzido em conjunturas político-históricas determinadas e o discurso jurídico que encontra no formalismo da forma jurídica a narrativa de sua autonomia é um discurso arbitrário, simbólico, de mascaramento das condições ideológicas de produção do conhecimento e práxis jurídicas, sob uma base positivista e liberal.

2.2.2 O *habitus* jurídico-instrumental e a ideologia liberal na reprodução social

Como já dissemos, o marcador epistemológico do positivismo é uma das facetas do *habitus* jurídico-instrumental, jurídico-positivista, jurídico-normativista ou jurídico-dogmático que demarca as maneiras de ver e perceber o mundo da prática e da formação em direito, que, desde o século XIX nasceu sob bases do liberalismo clássico (Machado, 2009). A chave de leitura que procura no papel atribuído ao direito e as carreiras jurídicas em dimensões histórico-sociológicas e as relações de poder nesse espaço, que é a escola jurídica brasileira, nos parece um recurso relevante no presente estudo. Nesse sentido, a ideologia liberal é outra nuance do *habitus* hegemônico que ora destacamos. Assim, procuraremos destacar o liberalismo clássico e as dimensões históricas da relação entre a ideologia liberal, reprodução social e educação jurídica.

A educação jurídica se realiza socialmente nas faculdades e universidades, conceituadas como instituições oficialmente autorizadas e reconhecidas pelo Estado para ministração da educação superior, objetivando a formação de indivíduos para o desempenho de diversas atividades profissionais, científicas, culturais nos espaços públicos e privados. A profissionalização jurídica se associa ao cenário das mudanças políticas e econômicas do Estado e por conseguinte, os processos de definição das normativas curriculares atinentes aos cursos jurídicos sempre estiveram associadas a projetos mais profundos das elites nacionais (Bastos, 2000) e representa, sem dúvidas, a perpetuação das relações de poder no contexto nacional. Neste ínterim, elucida-se os componentes políticos e ideológicos do liberalismo no campo jurídico, pois entende que a tarefa da historicização caminha para desestabilizar o pressuposto de que as escolhas jurídico-educacionais são racionais, definitivas, para

compreendê-las como um produto que existe "em sociedade", situado, localizado (Hespanha, 2003) e qualquer que seja o modelo utilizado para descrever as relações do direito com os contextos sociais (simbólicos, políticos, econômicos, etc.) deve-se compreender que sempre as soluções jurídicas são contingenciadas em relação à específico envolvimento (ou ambiente) (Hespanha, 2003). O estudo de demarcações históricas, não-linearizadas, marcadas por continuidades e descontinuidades, revelam as contribuições dos bacharéis em direito ao cenário político de conformação/transformação da realidade, especialmente por ter se concentrado, majoritariamente, nos cursos jurídicos a formação em humanidades no país, no quadro do século XIX. Por isso, em perspectiva histórica, a educação jurídica forneceu enorme contributo para a constituição cultural da intelectualidade brasileira.

Na vigência do passado colonial a formação de burocratas e juristas ocorria unicamente em grandes escolas europeias[91], com a independência político-formal do Brasil, em 1822, o país liberto se deparou com a exigência de dirigentes e legisladores que atendessem a necessidade de uma adequada construção de um país autônomo (Bastos, 2000), para que se consolidasse uma elite pensante no país[92]. O processo de independência ensejou a emancipação cultural do país por meio da formação ideológica voltada ao nascente Estado nacional. Nesse cenário de independência, os bacharéis permaneceram, como outrora nas escolas europeias, a refletir o pensamento das elites econômica e política, visto ser, a maioria, oriunda das próprias classes dominantes. Os primeiros bacharéis assumiram as funções tanto da burocracia-administrativa como da administração jurídico-política (Machado, 2009). Essa tarefa de formação profissional de quadros não se autolimitou, pois se compreendia, no contexto do governo imperial, que a formação de profissionais também deveria ser capaz de formar uma elite intelectualizada genuinamente nacional, competente para orientar e deliberar os rumos da nação (Schwarcz, 1993).

O esforço de que o país deveria tornar-se independente nos seus modelos normativos, tinha nos juristas a responsabilidade de fundar uma nova imagem para o país se mirar, inventar novos modelos para a nação que acabava de se desvincular do estatuto colonial (Schwarcz, 1993). Os juristas tiveram papel decisivo no desenvolvimento do pensamento cultural e social nacional, que antes era protagonizado por clérigos e pela moralidade católica,

---

[91] Sobretudo na França e em Portugal, principalmente na Universidade de Coimbra. De Portugal, a colônia recebia seus bacharéis formados, filhos de latifundiários e negociantes abastados, e todo o aparato jurídico e jurisdicional, seja o ordenamento jurídico, a organização político-administrativa e os seus funcionários maiores.

[92] É neste cenário, que ocorre a promulgação do projeto de lei de 31 de agosto de 1826, que previa a criação dos cursos de direito no Brasil e que surgiram inseridos nos esforços de aparelhamento do Estado. Com a edição da Lei de 11 de agosto de 1827, por D. Pedro I, se criou duas escolas, uma em São Paulo, no Convento São Francisco, e outra em Olinda, no Mosteiro de São Bento. (Schwarcz, 1993).

sob forte prestígio do pensamento jusnaturalista. Tanto no pós-independência política, como no período republicano, as faculdades de direito se configuraram como espaços formativos voltados para as humanidades. Formava-se um modelo de educação para além da jurídica, nas ciências humanas e sociais com a reiterada formação de bacharéis que se tornavam literatos, jornalistas, comerciantes, administradores, ministros, governadores e senadores (Schwarcz, 1993)[93].

A estrutura jurídico-política do nascente estado nacional, passou, então, a ser integrada por bacharéis formados no país e que difundiam os valores do liberalismo clássico e econômico, que logo foram incorporados na ideologia jurídica hegemônica dos cursos jurídicos. O movimento de inclinação ideológica e que perfilava um tipo de bacharel, contudo, não se firmou da mesma maneira nas escolas. Enquanto a escola de São Paulo absorveu uma vertente política liberal, formadora de altos dirigentes para a aparelhagem da ordem monárquica e para exploração escravista, por isso a forte influência do liberalismo econômico; a Escola de Recife percorreu o caminho diferenciado ao difundir um tipo de bacharel preocupado com pensamento social, inspirado, num primeiro momento, nas teorias do positivismo científico e no evolucionismo do darwinismo social e, num segundo momento, numa forte carga de conhecimento sociológico[94], para a consideração do elemento racial na interpretação sociológica dos processos sociais de formação do Brasil. A Escola de Recife contribuiu para a construção teórica de um projeto de *nação civilizada* nos séculos XIX e XX. Portanto, enquanto no eixo São Paulo a tradição liberal constituiu um perfil de bacharel voltado para a política, o eixo de Pernambuco formou um várias gerações de intelectuais com pensamento sociológico[95]. Em ambas, os postulados do liberalismo europeu foram assumidos

---

[93] A fecundidade e prestígio social do bacharel de direito se deveu menos ao curso e menos ainda a profissão stricto sensu, e mais pela carga simbólica e pelas possibilidades de atuação política que disponíveis aos profissionais do direito de então (Schwarcz, 1993). Ser bacharel em direito, no contexto do século XIX, era sinônimo de prestígio social, marca de poder político; classe intelectualizada numa sociedade marcada pelo ecletismo do pensamento intelectual (Schwarcz, 1993).

[94] O rompimento com a tradição da teologia e do positivismo como escolhas explicativas do pensamento sociológico direcionou olhar para a inserção do mestiço na ordem social. A incorporação do mestiço por meio do critério sociológico – ressignificação da assunção de postos na intelectualidade pernambucana, foi tão forte que influenciou gerações e culminou na interpretação da tese da democracia racial, de Gilberto Freyre. A percepção da mestiçagem na construção da formação da cultura brasileira, é um dos prelúdios da preocupação sociológica brasileira. O relevo dado a Escola do Recife consiste no enfrentamento a uma lacuna teórica quando se observa a produção historiográfica das ciências sociais no Brasil. Pois sempre abordam os contributos da Escola Paulista e esquecem do movimento de Recife, que foi relevante em dimensão concreta para se pensar a introdução de ideias jurídicas modernas e científicas (Barbosa, 2010). O estudo sociológico das produções da sociologia no Brasil, e daí reside a Escola do Recife, serviu para erodir a estrutura da sociedade estamental de então e propor um ferramental analítico que se compreendesse de fato como ocorreu a formação social do Brasil (Barbosa, 2010).

[95] A Faculdade de Direito do Recife abrigou um movimento filosófico, literário e sociológico denominado de Escola do Recife. A Escola se colocou desde logo a discutir as interpretações sobre o papel da própria faculdade para um projeto de país (Barbosa, 2010), tendo como pioneiros Silvio Romero e Tobias Barreto, as correntes sociológicas discutidas perduraram por longos anos (de 1870 até a segunda década do século XX). Estabeleceu

sem maiores indagações sobre a escravidão, o latifúndio e as exclusões políticas de massas populacionais, que revela que as primeiras gerações de bacharéis disseminaram a *ideologia liberal que dava suporte a um projeto jurídico-político autoritário e político-social excludente* (Machado, 2009, p. 84).

É notório que a influência do liberalismo político, importado da Europa para o Brasil, tenha determinado uma tradição política conservadora, elitista, marcada por continuidades que impactaram o cenário educacional dos cursos jurídicos do país. No advento da república, a ideologia liberal permaneceu subjacente ao positivismo científico, como vértice da interpretação da ciência e do fenômeno jurídico, que ora se tornou hegemônico. Essas modificações ocorridas no campo da ciência e do direito foram influenciadas pela filosofia positivista, que se voltou à mudança de concepção da filosofia e da teoria geral do direito (Rodrigues, 2005). Na seara filosófica, direcionou-se ao esforço de racionalização do conhecimento jurídico, no quadro do positivismo científico que nos séculos XIX e XX, promoveu mudanças nas práticas científicas com o advento da modernidade (Silva, 2016); na teoria jurídica se voltou a consideração do direito enquanto produto normatizado da ordem estatal, conforme já analisado no tópico, do positivismo/normativista. O fato é que na República Velha[96], a ideologia liberal passou a exigir um perfil de bacharel voltado às noções de direito ao voto (sufrágio universal), democracia, representatividade, separação de poderes, primazia da lei (Machado, 2009).

O repertório liberal representou uma certa modernização da formação em direito, que reforçou um perfil humanista do bacharelado em direito nos primeiros anos da república. Na virada da república velha para os anos de 1930, com o início do processo de industrialização do país, a ideologia liberal difundiu outro tipo de formação em direito e de pensamento jurídico voltado a uma formação mais profissionalizada, que viu uma expansão dos conteúdos dogmáticos, do direito positivo, especialmente o privado. A educação jurídica perpassou por uma outra continuidade no processo de adaptação dos modelos de ensino às exigências de reprodução social, àquela altura, do capitalismo comercial e industrial que nascia no país (Bastos, 2000).

Ao que tudo indica, as lógicas de funcionamento da educação formal só viriam a

---

como tarefa a reorganização da sociedade pela ciência, "pensavam sociologicamente a nação brasileira" (Barbosa, 2010), sobretudo na tentativa de lançar olhos para demonstrar "que os fenômenos sociais humanos (tais como direito e literatura) são criações culturais e que devem e podem ser explicados por intermédio das ciências" (Barbosa, 2010).

[96] Segundo Rodrigues (2005), o legado do período republicando reside na discussão de uma profissionalização da área jurídica, além de se constatar a forte ampliação das faculdades. Nesse período, a classe média ascendeu ao ensino formal no país, num momento em que a colocação profissional na sociedade era incerta e a prática jurídica era pouco associada à realidade (Rodrigues, 2005).

compreender uma discussão profunda de seus paradigmas epistemológicos e ideológicos no correr dos anos de 1960. A discussão sobre a constituição de um novo sentido de universidade, e por conseguinte, de uma nova educação, mais necessária ao país, apta a romper com a tradição universitária anterior, que não conseguia oferecer *padrões estruturais e modelos operativos* de desenvolvimento e independência nacional[97] (Ribeiro, 1986). Esse projeto de refundação[98] das bases educacionais, que confrontava com o rescaldo cultural do liberalismo na formação superior, rompeu-se com a deflagração da ditadura militar. O governo militar atingiu amplos setores sociais (sindicatos, órgãos estudantis, universidades etc.) (Salmeron, 2012). As ações de tolhimento científico e expurgo ideológico empreendido pelo Estado Militar deram sentido a outros projetos de sociedade e de país, mais voltados aos projetos autoritários da ditadura e que inclusive explicam o golpe de 1964, no contexto da Guerra Fria (Germano, 2011).

O repertório liberal foi reatualizado no campo educacional e jurídico, a partir do esvaziamento da carga valorativa do direito. Pela tradição normativa e pela própria dinâmica de repressão política, a ditadura utilizou de um mecanismo de normatização dos atos arbitrários ao adotar um tipo de *legalidade autoritária* que manteve, paradoxalmente, apesar do uso da força, a Constituição, o sistema representativo, mas introduziu atos de exceção legalizados e constitucionalizados na dinâmica de contenção política (Pereira, 2010). A legislação autoritária do regime institucionalizou a *doutrina de segurança nacional*, que se baseava na ideia do "inimigo interno" que deveria ser expurgado e combatido. Ao estabelecer a categorização de inimigo, no contexto de repressão aos dissidentes do regime, o direito construía uma operação discursiva de retirada do atributo de humanidade de parcelas da sociedade, no sistema de totalização do controle militar contra a sociedade. No Brasil, em comparação aos sistemas repressivos do Chile e da Argentina, observou-se uma relação cooperativa ampla entre o regime de autoritarismo e o sistema de justiça, que é explicado detidamente pela continuidade de um perfil formativo liberal e conservador nos cursos jurídicos no Brasil, de apreensão avalorativa, acrítica e conservadora do direito[99].

---

[97] Essa onda de refundação da universidade brasileira, como instituição e missão, teve núcleo a partir da experiência da Universidade de Brasília (UnB), em 1962, onde o projeto procurou criar uma "universidade em que possamos dominar todo o saber humano e dominá-lo conjuntamente como um todo", na acepção de Darcy Ribeiro (1986), para compreender a formação interdisciplinar entre as várias áreas do conhecimento humano. Seria o que Darcy Ribeiro denominou de pensar o "Brasil como problema".

[98] O projeto de universidade necessária articulado por educadores como Anísio Teixeira, Roberto Calmon e Darcy Ribeiro foi frontalmente desmontado.

[99] A hegemonia da ideologia liberal-conservadora na práxis jurídica é observada por meio das práticas autoritárias de agentes do campo (sobretudo dos magistrados) que, por sua vez, revelam a formação de uma espécie de aristocracia jurídica brasileira. O discurso de neutralidade manejado no campo oculta a atuação política conservadora de agentes em prol da reprodução aristocrática do campo jurídico, configurando uma

A permanência, com as devidas transformações epocais, da ideologia liberal como artefato que condiciona a relação entre o sujeito educacional e o objeto jurídico, também perpetua a recorrência do liberalismo na forma de ideologia neoliberal, no quadro do capitalismo financeiro e mundial contemporâneo. Os anseios por desregulamentação de serviços, privatizações, a redução do papel do Estado como regulador social, o alheamento a exclusão social e aumento das desigualdades, reatualizam a formação instrumental, tecnicista do bacharel em direito para adaptar-se às novas formas de produção da atual fase do capitalismo.

2.2.3 O *habitus* jurídico-emancipatório como antítese ideológica da teoria crítica do direito na transformação social

Com o processo de abertura política e redemocratização nas décadas de 1970 e de 1980, o debate acadêmico ampliou-se e os questionamentos sobre a concepção da formação e instituição universitárias retornaram ao centro do debate político-educacional no Brasil. O movimento de reconstrução contestou a subserviência dos saberes técnicos em prol das estratégias de acumulação e produção de lucros, ao invés de uma educação voltado a um *país habitável e uma sociedade solidária*[100] (Ribeiro, 1986, p.9). A crítica residia no apelo a uma formação também voltada à cidadania. A discussão do papel do direito e da formação jurídica não fugiu à regra contramajoritária na construção teórica das novas concepções de educação no contexto da Nova República. Os anos de 1970/1980 foram marcados pela disputa das maneiras de se compreender o *ethos* educacional, o ser e o fazer, da educação, no qual se inseriu o campo jurídico-educacional. Emergiu-se um novo conceito teórico do que é o direito, o aspecto conceitual de perceber, esquematizar o funcionamento das práticas sociais e práticas jurídicas, que começou a ser desenhado por novos atores insurgentes no campo.

O movimento começou nos anos de 1970 para institucionalização do campo de pesquisas da sociologia jurídica, especialmente na UFPE, e marcaram a virada conceitual do contramovimento no campo jurídico, pelo esforço de amplificação do conhecimento sociojurídico em oposição relativa ao conhecimento dogmático para *fazer avançar um processo de desideologização da realidade jurídica* (Souto; Falcão, 1980, p. 12), com o objetivo de promover uma aproximação entre a norma e a realidade social. Adotamos, por

espécie de tenentismo togado. Ver mais sobre a genealogia do pensamento jurídico brasileiro em Felipe Castro (2018).

[100] Universidade, para quê? Universidade, para quem? Eram expressos de Darcy Ribeiro para destacar o papel atribuído a instituição de educação superior com o combate às injustiças e emancipação social, reduzidos na máxima de que "o saber ou a técnica, por competentes que sejam, nada significam, se não se perguntam para quê e para que existem e operam, se não se perguntam a quem serve, se não perguntam se há conivência do sábio com o cobiçoso" (Ribeiro, 1986).

esta razão, a defesa que se constituiu-se, dessa maneira, uma contracorrente, como antítese da ideologia liberal-normativista predominante, denominada de teoria crítica do direito, ou pensamento crítico, que desestabilizou o campo para a instituição de um novo *habitus,* o jurídico-emancipatório. Este *habitus* procurou desnaturalizar as concepções de direito e de justiça agenciadas no campo jurídico/educacional e pensar uma formação voltada para a transformação social, por isso, o questionamento integralizado das bases epistemológicas, ideológicas, conceituais e pedagógicas do campo.

Importa frisar, que a corrente de pensamento crítico no direito, que perpassou uma crítica ao campo educacional-jurídico e a própria construção dos currículos, recebeu influência da teoria freireana de educação. Apesar de Paulo Freire não ter realizado uma teorização específica sobre o currículo, sua teorização pedagógica consiste, também, em responder a questão fundamental sobre o que ensinar ou o que conhecer, o que seria o conhecimento a ser apreendido no espaço escolar. A teoria educacional crítica de Freire assenta na compreensão da dinâmica de dominação, a partir da crítica à escola tradicional, mas a sua análise consiste em elaborar teoricamente como a escola deveria ser, numa oposição à ideia de educação bancária (Freire, 1987). Nessa perspectiva, a educação bancária expressaria um olhar epistemológico da construção do conhecimento que se perpassa pelo depósito, como o bancário, da apreensão avalorativa, de fatos acabados e prontos pela transmissão de informações do professor ao aluno (Freire, 1987). Nessa compreensão de conhecimento da educação tradicional, o conhecimento é percebido como algo fora e independente das relações existenciais tecidas entre os agentes envolvidos no ato pedagógico. O professor/educador exerce um papel ativo e o aluno, um papel receptivo/passivo.

O conceito de educação problematizadora substitui o modelo de educação bancária tradicional, ao propor uma alternativa às concepções do ensinar, do conhecimento em si e por via reflexa do próprio currículo que rompesse a ideia da sistematização de informações conteudísticas acabadas a serem depositadas no intelecto do aluno. Como uma clara opção de influência fenomenológica, aqui há uma proposta de conhecimento que é intencionado, dirigido para um objetivo de consciência, individual e coletiva, que não se pode separar do ato de conhecer do que já se conhece, o conhecimento como um artefato que envolve a nossa própria consciência do mundo (mundo como realidade do educando) (Freire, 1987). O ato de conhecer, então, é um ato revestido de uma dimensão intersubjetiva e inter-cognoscível, os educandos se formariam no ato intersubjetivo de diálogo, que é negado pela educação tradicional, que prescindiria dessa rede dialógica, pois o ato de comunicação - o objeto a ser conhecido e ensinado - no sistema clássico seria simplesmente um comunicar o mundo e o

currículo simplesmente se limitaria a reproduzir os conteúdos acabados a serem transmitidos. Ao se partir da construção do conhecimento do mundo em dimensão dialógica, há o fornecimento, mesmo que não diretamente, das bases para a compreensão do currículo no quadro de uma educação problematizadora, ao propor uma maneira de construção dos conteúdos programáticos dos currículos de modo articulado entre professores e alunos[101] e que o objeto cognoscível seja o conjunto de culturas que permeiam a realidade da educação.

Desta forma, percebe-se que os agentes podem atuar no sentido de desestabilizar o *habitus* hegemônico do campo social, desde que haja uma tomada de consciência dos limites e possibilidades desse *habitus em disputa*, de que os esquemas de percepção e construção da realidade são construções simbólicas, arbitrárias, que podem ser modificadas, apesar do elevada tendência de permanência do *habitus,* pois consensuado entre os agentes que detém capitais e posições privilegiadas no campo e que dificultam as estratégias de transformação social, a insurgência de um novo *habitus*. Assim, os *habitus* tendem a permanecer vigentes, pois operam-se numa fórmula circularizante, que relaciona passado/presente/futuro. Os esquemas de percepção do mundo social, *habitus*, são construídos historicamente, no passado, moldam e estruturam objetivamente a forma com que compreendemos o universo social no presente e configuram, condicionam os olhares nos projetos de futuro. O *habitus* perpassa uma ideia circular de instituição instituída e instituinte, ao mesmo tempo. O efeito desse sistema é consagrar a ordem estabelecida, a representação justa que é revestida do verniz da universalidade. Esse poder estruturante nunca é perceptível tão claramente, mas pode ser reestruturado na prática social.

O *habitus* hegemônico é, com efeito, um poder simbólico com força, cogência, pois enquanto revestido como um ato de nomeação das situações e das coisas, é um ato simbólico de força que só tem eficácia na medida em tenha força simbólica de legitimação e naturalização (aquilo que não é questionado) em sua autoridade. Transformar o campo social, os *habitus*, parte assim da transformação das palavras que nomeamos, ao se pretender produzir uma nova visão das divisões, distribuições e categorizações do mundo social. A produção dessa nova estrutura-estruturante se faz bem fundamentada e é nesse aspecto que interpretamos o advento da corrente de pensamento crítico no direito, que foram nomeadas de teoria alternativa do direito, teoria dialética do direito, teoria crítica e o *Direito Achado na Rua*. As posições da contracorrente são influenciadas pelo pensamento marxista, que almeja

[101] Freire entende que a própria experiência dos educandos são as fontes de captação dos temas geradores e significativos para a montagem dos conteúdos curriculares, sem negar o papel dos especialistas que organizam os temas em unidades temáticas, mas se quer realçar o papel inventivo e interveniente das experiências dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

um sentido de direito que não se compreenda como mero instrumento da ordem, mas como mecanismo de mudança social. As contribuições da leitura marxista caminharam para realizar uma leitura crítica das concepções racionalistas presentes nos discursos jurídicos e ao desmistificar o caráter ideal do direito, revelar que o direito cumpre uma função política (Machado, 2009).

Os especialistas que mais se destacaram na construção teórica do novo *habitus* do campo, de cunho jurídico-emancipatório, Roberto Lyra Filho, Antônio Carlos Wolkmer, Luís Alberto Warat e José Geraldo de Sousa Júnior se notabilizaram no contexto do pensamento jurídico-crítico, que convencionou-se denominar de *Nova Escola Jurídica Brasileira* (NAIR) (Lyra Filho, 1984). O sentido jurídico-conceitual dado pelo movimento NAIR é de desocultação dos usos mediatizados da educação jurídica, por meio da superação das ideologias jurídicas que (deformam) informam epistemologicamente e pedagogicamente o direito e o processo formativo. A ideia de uma nova escola, de um pensamento jurídico crítico, se justificou na ideia do direito não é dado, é um processo de positivação emancipatória, que *visa, antes de tudo, reexaminar o Direito não como ordem estagnada, mas como a positivação, em luta, dos princípios libertadores, na totalidade social em movimento* (Lyra Filho, 1984). O direito, em construção, da positivação das subjetividades e das liberdades, seria o autêntico direito legítimo. Essa concepção de direito assume que a normatividade possa ser produzida fora do Estado.

> "Nosso objetivo é perguntar, no sentido mais amplo, o que é Direito (com ou sem leis), mas é preciso esclarecer, igualmente, que nada é, num sentido perfeito e acabado; que tudo é, sendo. Queremos dizer, com isto, que as coisas não obedecem a essências ideias, criadas por certos filósofos, como espécie de modelo fixo, cabide metafísico, em que penduram a realidade dos fenômenos naturais e sociais. [...]. Nessa perspectiva, quando buscamos o que o Direito é, estamos antes perguntando o que ele vem a ser, nas transformações incessantes do seu conteúdo e forma de manifestação concreta dentro do mundo histórico e social" (Lyra Filho, 1984, p.06).

Desta forma, o pensamento jurídico crítico parte da defesa de um projeto de conhecimento e práticas sociais do direito calcadas no *sentido emancipatório* (Arruda Júnior, 2014). Consubstanciou-se numa plataforma para construção de um direito emancipatório, de caráter revolucionário, dentro das escolas jurídicas e no exercício das profissões do direito. A teoria crítica contrapõe as bases jurídicas tradicionalmente influenciados por uma postura conservadora politicamente dos seus quadros, e por isso, avalorativa dos efeitos do direito e do exercício das profissões jurídicas na sociedade, que foram exacerbadas na legalização de um direito ilegítimo/autoritários nos anos do regime militar, e no forte aspecto liberal e

positivista que ilumina a formação em direito no país. O esforço da contracorrente emancipatória, sistematizou que os problemas do direito seriam de ordem conceitual e metodológica, nas crenças-matrizes que definem a sua ordem simbólica (Warat, 1997), que por meio de um artefato complexo, denominado de *tecnologia da alienação*, aliena os profissionais do campo por meio de utopias discursivas criadas para legitimação de um direito ilegítimo aprisionado na lógica positivista (Warat, 1997)[102].

A concepção do direito enquanto norma estatal seria equivocada, porque resistiria às mudanças sociais e porque se assentaria em dois erros modais: um seria inadequada apreensão do objeto jurídico (predomínio do positivismo e jusnaturalismo), que por sua vez impactaria nos erros pedagógicos da educação escolar, sintetizados nas expressões lyrianas *não se ensina bem o direito quem o aprende mal* (Lyra Filho, 1984) e o *direito que se ensina errado (*Lyra Filho, 1980, p. 05). Com base no conceito de ideologia de Marilena Chauí (1990), enquanto representação desfocada da realidade, a tradicionalidade do estudo do direito residiria no repertório ideológico que os cursos de direito operacionalizam, liberalismo, ao servir como meros reprodutores de um conjunto normativo para fins de controle social e de manutenção dos privilégios de classe.

O direito combatido pelo pensamento crítico era o direito que se traduz como um *campo de concentração legislativa* (Lyra Filho, 1984), reduzido aos padrões de conduta impostos pelo Estado, que se utiliza de instrumentos de coercibilidade para sua eficácia, como a ameaça da aplicação de sanções exclusivas no âmbito do monopólio da força e da violência. As contribuições oferecidas por Lyra Filho (1980; 1984) para a compreensão do direito e da tarefa do jurista, reatualizam o elemento político e o humanismo no conhecimento e práticas jurídicas, lançando o fenômeno jurídico na dimensão histórica, com as lutas que ocorrem no âmbito social, político, cultural e econômico para se dar sentido ao que é normatizado. O alargamento conceitual para compreender o direito como experiência de humanização, decorreu da adoção da filosofia dialética (Hegel e Marx) que Lyra Filho e, outros teóricos, buscaram para pensar uma nova ontologia jurídica. Dessa maneira, a concepção do direito fixa-se na realização da história, nas manifestações de indivíduos e de grupos sociais que lutam pela afirmação de suas identidades e subjetividades, enquanto processo histórico de emancipação consciente inscrita numa prática libertária (Sousa Júnior, 2008, p. 87-88).

---

[102] "Como mortos que falam da vida, o saber tradicional do direito mostra suas fantasias perfeitas na cumplicidade cega de uma linguagem sem ousadias, enganosamente cristalina, que escamoteia a presença subterrânea de uma "tecnologia da alienação". Utopias fantasiadas de si mesmas que explicam com razões consumidas pela história, novas formas de legitimação das práticas ilícitas do Estado". (Warat, 1997).

O esquema conceitual dialético-social do direito não descarta a relevância dos conteúdos normativos positivados, nem do ideário de justiça, mas restitui ao direito o aspecto social de criação, em que forças sociais disputam seus anseios normativos e sua legitimidade, mas o faz a partir da crítica política desse direito, que seria ilegítimo se positivasse as condições de exploração. O direito é assim, produto das relações sociais que se desenvolvem influenciadas pelos modos de produção e pela divisão de classes e outras divisões societais (religiosa, sexuais, étnico-raciais) operadas pelo capitalismo. O quadro conceitual da teoria crítica aproxima, filosoficamente, o direito e o humanismo, compreendendo o direito como um projeto que é dado, algo *que vem a ser* inserido no processo social da história.

> "permitam emancipar os atuais conhecimentos e prática do Direito positivado contemporâneo, profundamente afetado pelas diversas crises axiológicas da modernidade, pelos niilismos fetichistas e desumanizadoras da cultura oficializada e pelos formalismos tecno-normativas negadores ou indiferentes à justiça concreta, ao pluralismo democrático e aos direitos fundamentais" (Wolkmer, 2005, p. 09).

Na influência do culturalismo histórico-humanista como projeto alternativo, a construção do jurídico se dá pela lente pluralista e democrática, no despojamento dogmático e lógico-formal das regras para, para conferir aos sujeitos, individuais e coletivos, a capacidade ativa em interferir na história, no movimento dialético de luta política por liberdade, contra as opressões e marginalizações que espoliam a humanidade, na perspectiva de lançar os sujeitos como inventivos na transformação da história, dos seus destinos e conduzir a existência humana. O direito seria expressão da positivação e afirmação histórica das expectativas humanas. Em outros termos, o direito não seria um substancialismo abstrato. O *habitus* jurídico-emancipatório, compreende-o como uma tarefa histórica, sem transcendentalismos do humano, o direito verdadeiramente legítimo, que se configura como um direito autêntico, carregaria o sentido de positividade material (Cerroni, 1972 *apud* Sousa Júnior, 2015, p. 27), realizadoras das potencialidades do humano e não castradoras/reprodutoras das condições de exploração (antidireito). Por isso o sentido do direito nasceria no processo histórico que ocorre na *rua*, a *rua* como metáfora do espaço público de reivindicação. O direito que se encontra na rua, na arena pública de realização da consciência e da concretização das liberdades antes não imaginadas e não pensadas (Escrivão Filho, Sousa Júnior, 2016).

É no quadro de construção teórica do pensamento jurídico crítico, do *juridiscimo dialético* (Wolkmer, 1994), que a corrente do *pluralismo jurídico* se insere como um projeto que também nega que o Estado seja o único emissor do poder político, e assim, de

normatividade, ou seja, como fonte exclusiva de toda produção normativa. Essa escolha se dá em razão da supremacia conferida aos conceitos éticos, políticos e sociológicos sobre os dados objetivistas da norma jurídica. A análise empírica do fenômeno da anomia, poder popular, dualidades de poderes, movimentos sociais, pluralidade de ordenamentos e instâncias jurisdicionais (Wolkmer, 1994, p.190-191) faz constatar que a normatização do Estado, de cunho liberal e positivista, são inapropriadas para garantia da estabilidade de ordem social diversificada e eivada de conflitos, de lutas internas, e que aumenta em complexidade social a cada momento.

O *habitus* jurídico-sistêmico, em síntese, propõe a concepção do direito como enunciação da legítima organização social da liberdade, ou seja, um processo de *positivação da liberdade conscientizada e conquistada nas lutas sociais*[103] e assentado nos *princípios supremos da justiça social que nelas se desvenda* (Lyra Filho, 1984, p. 124). O *habitus* emancipatório e sistêmico almejou uma ruptura epistemológica na formação educacional, no sentido de contestar as bases da compartimentação da educação em disciplinas estanques, disciplinarizadas e dogmatizadas, que se antagonizam a formação com a realidade social e com a compreensão dos fatos e problemas sociais com suas causas multidimensionais[104], que exigem abordagens inovadoras e conhecimentos interdisciplinares, transdisciplinares, transnacionais e universalizados para bem observação do objeto cognoscível das ciências em toda a sua complexidade (Gustin, 2012).

O perfil libertário do pensamento jurídico-emancipatório ao prover um marco teórico e epistemológico de direito e de formação que supere a distância entre o conhecimento e a prática social, impõe a busca por um diálogo entre saberes, hegemônicos e contra-hegemônicos, na perspectiva horizontal da apreensão da realidade social pela ciência e na preocupação com o impacto do que é produzido nos espaços acadêmicos para a transformação social. É nesse aspecto, que a corrente crítica-jurídica pensa a formação, ao compreender uma razão de ser, situada e justificada socialmente, no sentido de oferecer respostas às demandas postas pelas comunidades internas e externas ao campo de conhecimento (Gustin, 2012, p. 168). A noção de educação está também associada a complexificação formativa pela articulação também entre o ensino, a extensão e a pesquisa, uma abordagem sistêmica da educação, uma interatividade, *que pode começar na*

[103]Na perspectiva teórica de O Direito Achado na Rua, o sentido que orienta as produções acadêmicas da linha, procuraram compreender a atuação dos novos sujeitos sociais, sujeitos coletivos de direitos, para refletir sobre as experiências populares de criação de direitos.

[104]Gustin (2012, p.167) "as ciências e toda sua produção teórica tornar-se-iam imensamente simplificadas e irreais sem o fundamento indispensável do saber interdisciplinar ou transdisciplinar e de sua localização histórica"

universidade, mas que se concluiu em seu ambiente externo quer nas comunidades sociais em geral, nos próprios campos profissionais ou científicos ou para o desenvolvimento do senso comum (Gustin, 2012, p. 168), uma integração na produção e aplicação do conhecimento gestado.

Portanto, o estranhamento operado pela teoria crítica do direito repensa as bases epistemológicas, conceituais, pedagógicas da formação jurídica ao evitar cair nos riscos do epistemicídio, a negação e estigmatização de experiências cognitivas pela supressão dos conhecimentos obtidos por outras narrativas e saberes produzidas fora dos padrões dominantes no campo acadêmico (Santos, 2011, p. 52). Desta maneira, as Assessorias Jurídicas Populares, a extensão popular, centros de referências em direitos humanos, clínicas de direitos humanos são exemplos de práticas associativas entre o ensino, a pesquisa e a extensão dentro deste quadro de experiências inovadoras na formação em direito que enquadramos como elementos de construção das novas lógicas do campo jurídico-educacional, por meio do habitus jurídico-emancipatório. Contudo, como *habitus* em emergência, há resistências de agentes do campo ligados ao *habitus* hegemônicos, que centram críticas[105] aos novos modelos jurídicos e educacionais, sobretudo contra o pluralismo jurídico, visões antipositivistas, lançados nas disposições do campo. Entendo que o direito não pode ser reduzido a estatalidade, nem pode ser reduzido à vontade, não mediada institucionalmente. Se coloca como interessante a perspectiva de compreensão do direito na ideia de identidade do sujeito constitucional, como um projeto jurídico escrito por gerações passadas, mas disponível para leitura e releituras pelas novas gerações[106].

2.3 COMPREENDENDO O CAMPO DA EDUCAÇÃO JURÍDICA A PARTIR DAS FRONTEIRAS ENTRE OS CAMPOS JURÍDICO E EDUCACIONAL.

A dinâmica relacional dos agentes se dá num campo demarcado que se diferencia dos outros campos, em razão dos *habitus* partilhados, pelos agentes e capitais específicos. Utiliza-se assim a noção de campo social difundida pelo sociólogo Pierre Bourdieu para pensarmos o campo da educação jurídica, a partir da fronteira estabelecida entre o campo jurídico e o campo educacional. Para Bourdieu (2004), o macrossistema social é composto por vários campos, microespaços de relações objetivas entre agentes e instituições; uma espécie

[105] Com efeito, é relevante destacar a afirmativa contrária de agentes que antagonizam com essa antítese proposta pela teoria crítica, dialética, social do direito. A afirmativa de Gilmar Mendes, no âmbito do julgamento da ADPF 144, de que "cada vez mais nós sabemos que o Direito deve ser achado na lei e não na rua".(Sousa Júnior, 2015).

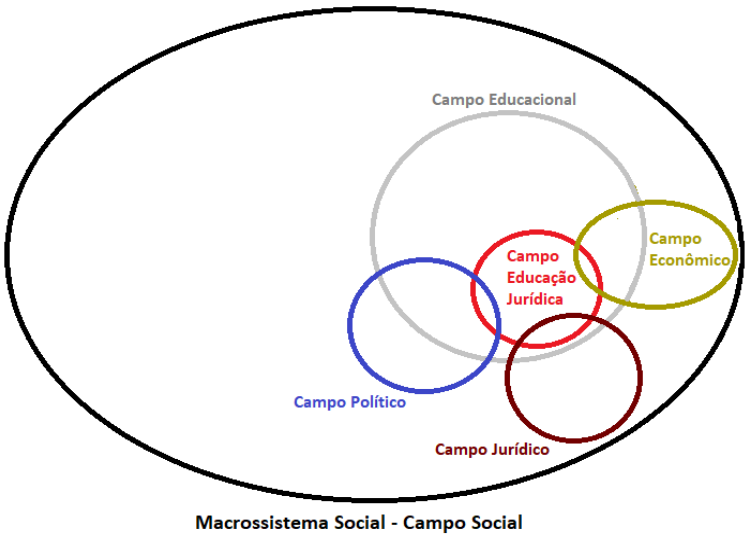
[106] ROSENFELD, Michel. A identidade do Sujeito Constitucional. [Trad. Menelick de Carvalho Netto]. Belo Horizonte: Editora Mandamentos, 2003.

de universo intermediário entre um objeto dado e o seu contexto. O mundo social como um conjunto de vários campos (educacional, econômico, jurídico, político, religioso), que por sua vez podem se dividir internamente em subcampos. Cada um tem seus problemas, objetos, interesses específicos. O campo seria um espaço social relativamente autônomo, mas que guarda conexão com o contexto social envolvente, o espaço *no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência* (Bourdieu, 2004a, p.20). Esses campos são relativamente autônomos, pois estabelecem suas regras próprias e estão, em tese, livres da pressão de outros campos.

O conceito de campo é orientado pela mesma síntese teórica relacional já trazida nos outros conceitos bourdieusianos.[107] A construção do conceito de campo social procurou negar a dualidade da interpretação interna e da explicação externa de campo; seja aquela intenção de propor uma autonomia, seja aquela intenção de reduzir as formas simbólicas variadas em formas sociais. Ambas ignoram o campo social de produção como um espaço social de relações objetivas. O campo social como microssistema social com regras e lógicas intrínsecas e que se diferencia das lógicas de funcionamento de outros campos. Ademais, a existência de um campo específico se dá igualmente pela fronteira estabelecida com outros campos; os seus interesses específicos, as relevantes trocas simbólicas e materiais que o campo impõe aos seus agentes, que são portadores de um *habitus* inerente ao referido campo. No caso do campo da educação jurídica, pode-se estabelecê-lo como um campo fronteiriço entre o campo jurídico e o campo educacional, pois ao mesmo tempo que se debruça sobre o estudo do direito, em seus diversos aspectos, também cuida da formação, profissionalização, a instrução mediada pela educação formal. Os agentes jurídico-acadêmicos situados no campo circularizam suas trajetórias nos espaços sociais dos campos jurídico e do campo educacional, pois, em sua maioria, são profissionais jurídicos que exercem algumas das diversas carreiras jurídicas e que atuam, ao mesmo tempo, no campo educacional no contexto do processo formativo. Ao mesmo tempo que o campo se diferencia do campo jurídico por ser um espaço de formação, se aproxima do campo jurídico ao almejar a formação de juristas.

[107] Bourdieu e Anthony Giddens, se aproximam nesse aspecto, porque Giddens também rompe com a ideia clássica da sociologia que aparta indivíduo e sociedade. (Borges, 2016). Para ele, a estrutura/sociedade não exerce domínio pleno sobre o indivíduo, nem mesmo o indivíduo está livre de qualquer amarra para agir completamente subjetivamente. Ao invés, esses dois polos estão em sintonia na medida em que a estrutura só ganha vida, concretude, na ação humana, que utilizam as regras e recursos disponíveis para sua ação. Aos seres humanos estão disponíveis a capacidade de agência, ou seja, a capacidade de ação dos indivíduos, seja para conformar as estruturas ou para confirmá-las ao ponto de exprimir nossos pensamentos e ações.

Figura 2. Representação do campo da educação jurídica no macrossistema do campo social



Fonte: elaboração do autor.

Na figura acima, percebe-se, numa composição alegórica dos sistema complexo de interação que o campo da educação jurídica guarda firma em termos de conexões com outros campos sociais[108], desde o campo jurídico, de produção e aplicação do direito, com o campo político, que cuida igualmente dos processos de positivação normativa, com o campo econômico, a partir do amplo espectro de grupos empresariais que exploram comercialmente o setor e sobretudo o campo educacional, como aquele sistema social voltado aos processos formativos formais. Essa configuração, demarca um desenho institucional do campo jurídico-educacional no macrossistema social e permite analisá-lo diante do seu grau de individualização e autonomia em comparação aos outros campos sociais. Segundo a teoria bourdieusiana (Bourdieu, 2004a), o campo social se caracteriza por determinados elementos: i) obedece a leis sociais específicas (lógica própria); ii) detém grau de autonomia que é medido por sua resistência (poder de refração às pressões externas); iii) é instado por pressões externas (ordens, instruções, contratos); iv) é um campo de forças e de lutas em que se disputam conservação ou transformação das suas lógicas internas (Bourdieu, 2004a). Nesse sentido, nos parece interessante tecer maiores configurações analíticas do grau de autonomia ostentada pelo campo jurídico-educacional, em relação ao campo jurídico e o educacional.

[108] O campo como estrutura de relações objetivas - "invariantes reveladas pela comparação dos diferentes universos tratados como casos particulares do possível" (Bourdieu, 1989, p. 66). A hipótese é que existem homologias estruturais e funcionais entre diferentes campos. "Compreender a gênese social de um campo, e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, o jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, tornar necessário, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não-motivado os atos dos produtores e as obras por eles produzidas" (Bourdieu, 1989, p. 69).

O campo jurídico-educacional tem características próprias na compreensão do direito, de seu arsenal valorativo e de seu conteúdo pedagógico; contudo, essas características estão a todo instante sendo desestabilizadas por agentes de outros campos inseridos nos *espaços de fluxos,* conforme termo de Manuel Castells por Bourdieu (2004). Os agentes estabelecem lógicas de funcionamento do campo a partir das relações objetivas que os próprios agentes estabelecem entre si. O que comanda as opiniões, os lugares de publicação, as temáticas de pesquisa, as formas como o direito é apresentado e apreendido e os objetos pelos que mais nos interessamos é a estrutura das relações objetivas mediadas entre os agentes que dominam o campo, mesmo que provenientes de outros campos simbióticos do espaço educacional (Bourdieu, 2004a).

É nesse quadro de heteronomia do campo jurídico-educacional que o campo do direito e o campo da educação se encontram enquanto fenômenos genuinamente sociais, pois ambos estabelecem condições de produção de bens simbólicos que exteriorizam padrões de comportamentos e maneiras de apreensão cognitivas, produção e reprodução de subjetividades jurídicas, que aí incluem os *produtos escolares* (Nogueira, 2007, p. 7). O pensamento sociológico de Bourdieu sobre a educação propõe fornecer respostas adequadas *sobre as funções e o funcionamento social dos sistemas de ensino nas sociedades contemporâneas*, para saber *sobre as relações que mantêm os diferentes grupos sociais com a escola e com o saber* (Nogueira, 2007, p.13). Os *produtos escolares* são mecanismos de reprodução social pela ação de agentes específicos que lutam pela transmissão de conhecimentos que ratificam outros sistemas de reprodução, como o próprio direito e as instituições jurídicas[109].

Os cursos ministrados no *Collége de France* sobre o Estado, configuram um arsenal teórico da linha bourdieusiana, em que se percebe os aspectos sociais da produção jurídica[110] ao ponto de desvendar todo o esforço dos juristas[111], na defesa de uma concepção do direito como um sistema fechado e autônomo, com suas regras próprias de desenvolvimento, sua dinâmica interna. Na realidade, essa operação discursiva é um instrumento de violência simbólica, de imposição arbitrária de um conjunto de normas visando a reprodução, poder e hegemonia. Bourdieu (1989) desnaturaliza o direito e as instituições jurídicas, ao tecer uma radiografia dos discursos operados pelas correntes *internalistas e externalistas*, e delas procurou se distanciar. O discurso de autonomia da forma jurídica em relação ao mundo social

[109] Bourdieu diz que juristas são "guardiões da hipocrisia coletiva".
[110] Foi igualmente crítico da Teoria dos sistemas autorreferenciados de Niklas Luhmann (dá ideia de que o direito se transforma de acordo com suas próprias leis).
[111] Vale destacar as inferências da teoria pura do direito de Hans Kelsen de leitura das normas jurídicas com exclusão de determinantes histórico, psicológicos e sociais e de que qualquer referência às funções sociais de aplicação do direito em norma.

envolvente, a ideia de um sistema fechado, independente das pressões externas, encontra no campo a corrente que defende que o formalismo do jurídico, a forma da norma (corrente internalista) como fonte de validade e executoriedade do jurídico, que imporia sua força simbólica a uma dada comunidade política. A outra corrente, externalista, entende que o direito serve instrumentalmente aos interesses das classes dominantes e da manutenção do status quo, o direito como superestrutura da estrutura econômica, o caráter do instrumentalismo da ciência jurídica ao campo econômico.

A teoria bourdieusiana procura romper com os dois opostos. A ideia de engendramento da autonomia absoluta da teoria/prática jurídica das pressões externas, representa-se pela *teoria pura do direito*, de Hans Kelsen, que criou a ideia que o corpo doutrinário e o sistema normativo funcionam sob lógica própria, tendo em si mesmos os seus fundamentos de validade e legitimidade, sem perceber os elementos pré-normativos e pós-normativos de moldagem da norma jurídica. Bourdieu chamou essas teorias como ideologia da independência do direito e do corpo judicial[112] (Bourdieu, 1989, p. 211). Da mesma maneira. Bourdieu procurou romper com o relevo dado ao direito como mero instrumento de reprodução econômica das classes, por simplificar a riqueza inesperada pela própria prática social, desestabilizadora das condições sociais do jurídico em prol da transformação[113]. Nada é dado. Aqui reside a diferenciação da análise sociológica da práxis social de Bourdieu para os ditos estruturalistas, como Karl Marx, que apreendem as ideologias por meio das funções que cumprem, sem se debruçar na análise das condições históricas de construção discursiva da ideia de autonomia jurídica; que se dá por meio dos sistemas simbólicos que engendra a forma específica do discurso jurídico.

Sem perceber-se a forma do discurso jurídico e que ele perfaz uma autonomia relativa para se compreender a sua especificidade social e a capacidade de cumprir com determinadas funções de transformação. É na forma do discurso jurídico que o campo de poder, por meio de lutas simbólicas, se constrói enquanto espaço social específico, com regras próprias de produção e reprodução, ou seja, com uma lógica própria de funcionamento com vocabulário, procedimentos e composições próprias. (Bourdieu, 1989, p. 210). Relevante frisar que o campo jurídico não se confunde com o corpo judiciário, corpo científico ou o corpo

[112] O desentranhamento do discurso jurídico de autonomia absoluta do direito pensá-lo como reflexo das relações de força existentes, tanto por meio das determinações econômicas, como dos interesses das classes dominantes.
[113] O direito pode ser manejado para transformação social, mesmo considerando as dificuldades impostas pela sua lógica interna (formalismo) e pela economia (instrumentalismo) (Sckell, 2016). O instrumentalismo – seria a percepção do direito como sistema condicionado pelas estruturas econômicas e pelos interesses dos grupos dominantes. Ou seja, o instrumentalismo percebe o direito como um mecanismo a serviço das classes das elites políticas e econômicas.

advocatício, como sinônimo de grupamentos sociais. (Sckell, 2016). Sabe-se que, necessariamente, o campo social necessita de um corpo para se constituir enquanto campo, mas um corpo não basta para determinar a existência de um campo social. O campo jurídico é constituído por vários grupamentos profissionais (Sckell, 2016), que envolve a diversidade de carreiras jurídicas dentro e fora do estado.

O campo jurídico, em *totum*, é o espaço de concorrência pelo *monopólio do direito de dizer o direito*, (Bourdieu, 1989), no qual se confrontam agentes dotados de competência - a capacidade reconhecida de interpretar um corpus documental que cristaliza uma visão do mundo social[114]. Essa concorrência do acesso aos meios jurídicos contribui pela continuidade da racionalização jurídica que pareça autônomo, auto-realizável, tanto aos que o obrigam para aqueles que estão sob seu ordenamento: o direito é como algo totalmente independente das relações de força (classe)[115], que esse mesmo sistema regula e consagra. Apesar de não ter sido um grande teórico da sociologia jurídica e do direito, o texto a *Força Simbólica do Direito*, representou uma grande contribuição para compreensão do jurídico na teoria relacional e reflexiva a partir dos elementos da autonomia do direito e do formalismo jurídico. Bourdieu (1989) problematiza a reivindicação da autonomia absoluta do pensamento e das práticas jurídicas como um mecanismo semântico de justificação simbólica da legitimidade do direito e das instituições no sentido de sua imposição ao corpo social e na perspectiva de blindá-los da pressão social. O esforço em desestabilizar essa compreensão, seria o de desnudar que por trás do direito posto há uma opção ideológica que conduz a formação e aplicação da doutrina, da jurisprudência e da legislação como reflexo das relações de força, existentes dentro e fora do campo jurídico (Bourdieu, 1989).

E é nesse aspecto que reside o poder simbólico da legitimidade do direito, pela formulação do discurso jurídico, de que o direito é um universo independente das pressões externas, no interior no qual se exerce, sem pressão alguma, a autoridade jurídica por excelência. O elemento discursivo da autonomia do campo sacraliza a prerrogativa do monopólio de dizer o direito no âmbito do Estado. A formação do discurso jurídico é um

---

[114] Assim, a constituição do campo jurídico só é possível pela instituição do monopólio dos profissionais acerca da produção e alienação de bens e serviços jurídicos e pela garantiria formativa da competência para permitir o acesso ao campo jurídico, ou seja, a capacidade de tecnicamente determinar quais disputas podem adentrar o campo e a forma que devem assumir para se tornar uma causa jurídica. Os ganhos advindos da competência monopolizada dos instrumentos de construção do jurídico se dá pelo monopólio do mercado que os profissionais conseguem executar diante do controle da formação de novos profissionais a formação e, sobretudo a consagração da instituição escolar dos agentes juridicamente autorizados a vender serviços jurídicos e, deste modo, a oferta de serviços jurídicos (Bourdieu, 1989, p. 233).

[115] A própria incursão à história do direito, sobretudo o direito social, permite perceber que um corpus jurídico é resultado das relações de forças, que cristaliza as conquistas dos dominados que são convertidas em direito adquirido e reconhecido pelos atores do campo.

marcador linguístico que revela as maneiras que o direito faz para agir diante da população e moldar o pensamento dos atores sociais. O campo do direito adquire legitimidade e sua força motriz por meio desse discurso jurídico, em que o exercício da produção e reprodução discursiva se realiza pelos agentes com autoridade jurídica de poder dizer o que é o direito:

> "a existência de um universo social relativamente independente em relação às pressões externas, no interior do qual se produz e se exerce a autoridade jurídica, forma por excelência da violência simbólica legítima cujo monopólio pertence ao Estado e que se pode combinar com o exercício da força física. As práticas e os discursos jurídicos são, por efeito, produto do funcionamento de um campo cuja lógica específica está duplamente determinada: por um lado, pelas relações de força específicas que lhe conferem a sua estrutura e que orientam as lutas de concorrência ou, mais precisamente, os conflitos de competência que nele têm lugar e, por outro lado, pela lógica interna das obras jurídicas que delimitam em cada momento o espaço dos possíveis e, deste modo, o universo das soluções propriamente jurídicas" (Bourdieu, 1989, p. 211).

Assim, o campo jurídico é o espaço social de concorrência pelo direito de dizer o que é o direito. Nesse cenário de luta se confrontam agentes dotados de competência social e técnica de interpretar, de maneira autorizada, um conjunto de textos e regras que consagram uma visão legítima e justa do mundo social. É a par dessas considerações que se pode afirmar o grau *relativo* de autonomia do direito em reconhecer os fatos e bens de interesse para o direito; e a ilusão do ideário da autonomia *absoluta* do direito, pois diante das pressões externas o campo também produz efeitos simbólicos de desconhecimento, negação de direitos e sujeitos.

> "as práticas e os discursos jurídicos são, com efeito, produto do funcionamento de um campo cuja lógica específica está duplamente determinada: por um lado, pelas relações de força específicas que lhe conferem a sua estrutura e que orientam as lutas de concorrência ou, mais precisamente, os conflitos de competência que nele têm lugar e, por outro lado, pela lógica interna das obras jurídicas que delimitam em cada momento o espaço dos possíveis e, deste modo, o universo das soluções propriamente jurídicas" (Bourdieu, 1989, p.211).[116]

A concorrência travada na luta pelo direito de dizer o direito legítimo se estabelece, igualmente no interior do campo entre os profissionais do campo e os *outsiders* (profanos, na

[116] Bourdieu faz uma diferenciação entre a sua teoria da noção de campo jurídico como espaço social da teoria de sistemas desenvolvida por Luhmann, pois para Bourdieu a teoria dos sistemas seria reducionista, pois põe a autorreferência das estruturas legais confundindo no conceito as estruturas legais - o direito - com as instituições sociais que o produzem. Não se distingue a ordem simbólica das normas e das doutrinas e a ordem das relações objetivas entre os agentes e instituições em concorrência pelo monopólio do direito de dizer o direito. O que se quer refutar é que o campo jurídico como único elemento de análise do princípio da transformação. (Bourdieu, 1989. p. 211-212).

linguagem bourdieusiana), que cria a clivagem entre os discursos profissionalizados mediatizados pelo repertório jurídico e as demandas por igualdade. Essa cisão operada em termos de luta, é uma dinâmica própria do campo jurídico de racionalização dos atores legítimos, intérpretes autorizados, que podem se posicionar no campo, bem como serve, igualmente, para construir simbolicamente que as normas jurídicas, tanto para os que produzem e aos que são impostos pela lei, como um sistema independente das relações de força que ele disciplina e regula.

Isso quer destacar que o texto jurídico está inserido num campo de lutas, bastante hierarquizado, pois sua leitura/aplicação não é dada de maneira imperativa, pois sempre balizada por outros textos reconhecidos, e pela prática social, que nada mais é que a apropriação da sua força simbólica, em potencial, para solução de conflitos entre as interpretações e seus intérpretes. Ou seja, a interpretação legítima que se extrai de um texto jurídico é produto das relações de competitividade entre agentes e instituições do campo jurídico, que disputam a interpretação mais legítima que a distingue de um simples ato de força política, por ser esse jogo de interpretação mediado por um conjunto de textos jurídicos igualmente reconhecidos como legítimos. As lógicas específicas do campo jurídico também são definidas pelas relações de poder, que determinam a sua estrutura e organizam os conflitos pelo poder. No interior do campo jurídico, as relações são mediadas pelos agentes *insiders*, os *juristas teóricos (campo acadêmico) e os juristas práticos (campo profissional*), numa dinâmica de concorrência[117], mas também de complementaridade.

Apesar da concorrência de visões do jurídico, os detentores de diferentes capital jurídico, o capital teórico e o capital prático, se complementam na perpetuação de uma *divisão de trabalho de dominação simbólica* (Bourdieu, 1989, p. 219) que faz com que a cristalização de um cânone jurídico se realize pela cumplicidade entre os agentes antagonizados do campo, mas que concordam com o *habitus* jurídico que dissimula a interpretação da lei numa simples aplicação, mascarando, por vezes, que a atividade de construção de sentidos do jurídico estão inscritos numa suposta vontade da lei e não na vontade e na visão do intérprete. A uma cadeia de legitimidade que mascara o status de violência arbitrária das instituições jurídicas por meio

[117] Aqui se destaca que dentro do campo jurídico há as lutas simbólicas pela autoridade de pronunciar o direito legítimo, que é estabelecido pelas relações de competitividade entre os agentes do campo e que se estabelece, igualmente, no enquadramento dado pela linguagem e repertório jurídico do que pode ser reconhecido e a forma desse reconhecimento: "as diferentes categorias de intérpretes autorizados tendem sempre a distribuir-se entre dois pólos extremos: de um lado, a interpretação voltada para a elaboração puramente teórica da doutrina, monopólio dos professores que estão encarregados de ensinar, em forma normatizada e formalizada, as regras em vigor; do outro lado a interpretação voltada para a avaliação prática de um caso particular, apanágio de magistrados que realizam actos de jurisprudência e que podem, deste modo, - pelo menos alguns deles - contribuir também para a construção jurídica" (Bourdieu, 1989, p. 217).

do discurso jurídico que se reveste na forma de violência simbólica. O arbitrário é ignorado e reconhecido como legítimo sob manto simbólico. A complementaridade deve ser sempre maior que as diferenças entre os juristas, pois esse é um requisito imprescindível para manutenção da integridade do campo social, sobretudo, hígido, na tarefa de codificação e interpretação, que gera efeitos de racionalização, universalização e normalização. Mais do que concorrentes, os juristas assim se complementam[118]. Os juristas práticos aplicam o direito no dia a dia, que, por sua vez, é problematizado conceitualmente pelos juristas teóricos, que criam categorias interpretativas. Da mesma forma que os práticos recorrem retoricamente aos estudos que são feitos pelos teóricos. Ou seja, a relação entre os agentes protagonistas do campo se perfaz na relação: enquanto os juristas práticos atualizam o direito na lide profissional, os teóricos o assimilam ao sistema, por meio da racionalização e da formalização (Sckell, 2016).

Nessa relação simbólica entre polos, o poder judicial representado na figura do juiz que detém a autoridade de impor veredictos sancionatórios e prescritivos para o caso concreto em questão. Na verdade, o ato decisório que tem uma eficácia coletiva, diferindo do ato particular, se exterioriza como um ato de nomeação, de categorização do fato social ao fato jurídico, que é monopolizado na figura do juiz como representante da visão soberano do Estado, detentor do monopólio exclusivo da violência simbólica legítima, "o direito consagra a ordem estabelecida ao consagrar uma cisão desta ordem que é uma visão do Estado, garantida pelo Estado" (Bourdieu, 1989, p. 237). O ato decisório se enuncia performaticamente para as partes envolvidas e para a coletividade como única palavra autorizada a emitir juízos de valor. Os juízes, por assim dizer, são as autoridades exclusivas com esse poder de nomeação. O direito é assim uma forma genuína de poder simbólico de nomeação que cria situações nomeadas e garante permanência e distribuição dos fatos e coisas perpassados por seu ritual de classificação. O direito assim é produzido como produz efeitos.

---

[118] A relação é de complementaridade, mas ainda assim há concorrência. A relação de forças entre juristas teóricos (pesquisa e ensino) e os que se dedicam à prática (clientes), pois ambos lutam pelo monopólio de interpretação das leis. Quem tem mais poder na interpretação do direito? (Sckell, 2016). A história social da produção jurídica e do discurso jurídico sobre esta produção (a produção de uma normativa e os discursos difundidos nessa dinâmica de elaboração) deve lançar luzes sobre as tomadas de posição nessa luta simbólica e as divisões que se operam na tarefa de elaborar o jurídico. Enquanto há os que lutam pela imposição da sintaxe do direito, os teóricos, outros se dedicam a pragmática, juízes, advogados e promotores, mesmo que exista pontos de convergência nas duas atividades do trabalho jurídico, ou seja, pode o juiz no seu exercício impor uma determinada leitura sintática para o texto jurídico sob análise. De igual forma, o trabalho deverá considerar o marco temporal e espacial, enquanto variantes, nas disposições e tomadas de posições dos agentes e instituições em concorrência no campo. Aqui ressaltar que a análise da estabilidade é imprescindível também do estudo contingencial, conjectural, da luta simbólica. A forma do discurso jurídico, seu conteúdo, depende das relações de força estabelecidas entre os agentes ou grupo de agentes e de suas capacidades de estabelecerem a respectiva visão do direito e da interpretação legal.

A coesão do *habitus* do campo se coloca então pelo grau de confluência entre os tipos de juristas do campo, pela aceitação da sistematização de códigos e normas reguladores e instâncias hierarquizadas, no qual se coloca em funcionamento um corpo orquestrado para resolução de conflitos[119]. É desta forma que o simulacro de transcendentalidade da forma jurídica se perfaz, como por exemplo, na ilusão de que os textos jurídicos inferiores descendem, logicamente, de uma norma fundamental superior - a Constituição. A opinião dos doutrinadores do campo (teóricos) oferece mais uma ação de coesão, de união social do corpo de intérpretes autorizados, do que uma refutação. Na realidade, a autoridade de um agente no campo, o reconhecimento como ator autorizado, se dá por sua capacidade de respeitar a ordem reconhecida como legítima na hierarquização de autoridades e do próprio corpus textual. Esse corpus textual jurídico de igual forma institui o efeito de apriorização do direito, que se inscreve na lógica de funcionamento do próprio campo que utiliza uma particular linguagem jurídica, que articula uma retórica de autonomia por meio da neutralidade e universalidade em seus discursos normativos. O efeito da neutralidade se assenta na construção semântica e sintática de frases impessoais, para demarcar a impessoalidade dos atos normativos e dessa forma construir o enunciador da lei como um sujeito universal, imparcial e objetivo (Bourdieu, 1989). O efeito da universalização consiste no esforço da linguagem jurídica para exprimir generalidades, inter-temporalidades, sem variações individuais para a regra do direito.

As relações de complementaridade tecidas entre os espaços sociais de formação jurídica e os espaços sociais profissionais, devotam a entender como as estruturas socialmente construídas coagem o indivíduo na formação de sujeitos no sentido de pensar sobre a produção da normatividade de um modo, assentada no discurso de neutralidade, universalidade e racionalidade. O estudo dos sistemas sociais (jurídico e escolar) é meio para se estabelecer as regularidades, os princípios que regem a reprodução social. Entender as

---

[119] É desta forma que o campo jurídico tem em seu interior o subcampo, o campo judicial que é o espaço social em que se dá a transposição de um conflito direto entre duas partes que se defrontam em um debate juridicamente interessado, que se faz pela representação de profissionais que conhecem e reconhecem as regras do jogo jurídico judicial (leis e regras de funcionamento do campo), e que declinam da apropriação da disputa de variadas visão de direito em favor de um terceiro que ergue um poder transcendental para dirimir a causa. É pela defrontação de interesses juridicamente regulados que se estrutura o funcionamento do espaço social do campo judicial. Para participar desse jogo do campo jurídico e o judicial é necessário aceitar as regras de funcionamento do campo, aceitar que os conflitos só podem ser resolvidos diante das regras convencionadas. "A *constituição do campo jurídico é um princípio de constituição da realidade [...]. Entrar no jogo conformar-se com o direito para resolver o conflito, é aceitar tacitamente a adoção de um modo de expressão e de discussão que implica a renúncia à violência física e às formas elementares da violência simbólica [...] e sobretudo, reconhecer as exigências específicas da construção jurídica do objeto*" (Bourdieu, 1989, P. 229). É reconhecer que o fato social deve se revestir enquanto fato jurídico, problema jurídico para ser objeto de discussão em um espaço juridicamente regulado. É a regra de funcionamento, uma espécie de contrato assinado para ingressar no campo.

constâncias. O código jurídico legiferante, as maneiras de ver e perceber o jurídico, são engendrados nas escolas jurídicas que reforçam um tipo de *habitus* hegemônico. Na maioria das vezes, o sistema escolar reproduz as desigualdades, pois a escola, enquanto instituição do sistema capitalista, foi criada para cumprir as funções de reprodução e de legitimação das desigualdades, as diferenciações sociais. É uma instituição que não detém integralmente o papel como instância democratizadora, pois por meio do seu arsenal cultural introjeta no sujeito o *habitus* do campo, como o direito e práticas que legitimam as regras dominantes do mundo social.

Não se quer afirmar a incapacidade de a educação escolar promover a igualdade social, pois compreende-se o seu papel como instância transformadora, a partir da tomada de consciência dos seus sujeitos na problematização das lógicas internas, mas se quer pontuar que a educação não promove ascensão social simplesmente por seu esforço ou pelo esforço individual do aluno, como se faz acreditar. O desempenho escolar não depende apenas de esforço individual, a mobilidade social não é alcançada por meio da escola apenas, pois fatores multicausais determinam o quadro hegemônico dos problemas escolares, que vão desde a inserção social dos alunos, do modelo de interpretação da escola, das concepções pedagógicas e educacionais subjacentes às instituições e do aparelhamento infraestrutural. A crítica à instituição escolar caminha para pensar que a instituição consolida e transmite crenças, práticas, saberes, códigos, linguagens, redes de contatos, acesso à bens, que refletem valores dominantes que são dissimuladamente apresentados como artefatos universais, cultura universal.

O discurso de neutralidade escolar é arbitrária pois dissimula a reprodução por construir uma representação da realidade, como também o faz o campo do direito. A violência simbólica operada pelos campos jurídico e educacional se encontram nos espaços jurídico-educacionais, nos cursos jurídicos, nas escolas preparatórias, nas escolas judiciais e ministeriais. A sociedade é um espaço onde se encontram e se chocam as relações de força geradas pelas significações e simbolizações. O campo cultural, como a educação, estão inseridos num mundo de trocas simbólicas, onde o poder político ordena o mundo através de discursos, mensagens e representações que não passam de alegorias que simulam a estrutura das relações sociais. O sistema de ensino é um espaço de repetição do esquema de diferenciação social, como campo de exteriorização simbólica do mundo social. O mundo social é um espaço de mudança permanente, mas há uma tendência para a estabilidade, inércia, daí a teoria da reprodução social como instrumento de interpretação dos fatores de permanência no espaço escolar.

2.3.1 Agentes e Instituições - delineando o campo da educação jurídica no processo de definição das Diretrizes Curriculares Nacionais

É evidente que a discussão sobre a educação jurídica é um encargo complexo, na medida em que falar dos cursos jurídicos é discorrer de uma formação profissional que é antiga, anterior à universidade brasileira*, temporã*, tardia (Cunha, 2007a). Tem-se que versar sobre uma radiografia dos agentes que atuam no campo jurídico-educacional perpassa, necessariamente, pensar nas diversidades do campo diante das variadas carreiras jurídico-políticas do Estado de direito e fora dele. Por isso, a apresentação dos agentes do campo, sejam aqueles públicos ou privados, integrantes da sociedade civil organizada e os especialistas, é um panorama que se oferece parcial desses interlocutores, que se posicionam no campo de lutas permanentes. Por isso, a descrição dos atores proeminentes, que participaram da definição dos projetos regulatórios da educação jurídica, envolve a contextualização desses interlocutores, a partir de suas missões institucionais, seus representantes, seus capitais (ativos que carregam) para situar as os condicionamentos das definições normativas curriculares.

De igual maneira, cartografar o campo da educação jurídica é um desafio visto que a ideia de processo formativo é abrangente, no quadro de diversidades de espaços formativos; que não se restringem ao ambiente escolar dos cursos jurídicos. A educação ou formação jurídica se insere nas instituições educacionais de formação superior, nas instâncias político-jurídicas e nas manifestações sociais amplas que tematizam e/ou produzem a normatividade. O conceito legal de educação como ampliado processo formativo (art. 1º. da Lei 9394/1996), não restrito ao ambiente escolar, direcionado a construção da cidadania e a formação ao trabalho conduz a percepção que a formação jurídica abrange, especialmente, um grande leque, dos órgãos jurisdicionais ao poder governamental e aos parlamentos, que exercem, diretamente, a normatividade nos limites de suas atribuições constitucionais. Em síntese, o processo formativo humano efetua-se também nessas instâncias fora da escola jurídica.

Todavia, pensar a educação escolar, de modo estrito, ou seja, aquela educação realizada no espaço social da escola, cuja missão é o desenvolvimento desse mister, impõe, necessariamente, considerar a educação que se sucede em estabelecimentos oficiais próprios, reconhecidos e regulados pelo Estado. O *macrocampo* da educação escolar jurídica compreende, assim, a formação à nível técnico e tecnológico em serviços jurídicos, o próprio curso superior de bacharelado, a pós-graduação *stricto e lato sensu*, bem como os cursos preparatórios e de aperfeiçoamento das escolas do ministério público, centros de formação da

magistratura e escolas legislativas, dentre outros estabelecimentos oficiais que cuidam de tematizar as expressões do fenômeno jurídico brasileiro.

No recorte que estabelecemos, que cuida da educação jurídica à nível superior, da formação em bacharelado, e com mais destaque ao espaço social da regulação da educação jurídica, nas instâncias do Estado, percebe-se, nesse recorte empírico das deliberações das diretrizes normativas, a participação de agentes variados. Os agentes que participam da elaboração das DCNs dos Cursos de Direito não são exclusivamente atores do campo da educação jurídica. Muitos deles transitam em outros campos sociais, como o burocrático-estatal, o judicial, o político e o econômico. O espaço social macro da educação jurídica é formado pelo intercâmbio com outros campos, conforme é possível verificar pela representação espacial do campo da educação jurídica no macrossistema do campo social na figura 2. Os agentes de determinado campo podem ter capitais relevantes de outros campos, que são manejados no campo específico de luta simbólica. Essa relação de um campo com o outro, ou melhor o grau de influência do aporte de capital não específico, de outros campos, revelam o maior ou menor grau de autonomia do campo sob influência. No tocante ao campo da educação jurídica, este está em intercâmbio direto com outros campos, como o campo econômico, o campo jurídico, o campo político, o campo acadêmico, e a variedade de capitais presentes demarca que em conjunturas determinadas esses ativos se valorizam e desvalorizam-se.

Da mesma maneira que os sujeitos especialistas na temática curricular não são os únicos a enunciar discursos no debate, visto que entidades representativas e órgãos do aparelho do estado concorrem nas discussões. Nesse sentido, agentes se articulam em um espaço de lutas simbólicas em que se percebe um jogo de convergência, na aproximação de agentes com propostas assemelhadas para a formação jurídica, bem como se percebe a antagonização, o distanciamento entre agentes que discordam das visões de futuro em disputa. Os agentes do campo se situam em *posições de classe*, não no sentido marxista, do proletariado e burguesia, nem aquele de renda, mas no sentido relacional, de aproximações e distanciamentos pelo compartilhamento de interesses. A classe, no sentido bourdieusiano, é o *conjunto de agentes situados em condições homogêneas de existência, impondo condicionamentos homogêneos e produzindo sistemas de disposições homogêneas, próprias a engendrar práticas semelhantes, além de possuírem um conjunto de propriedades comuns, propriedades objetivadas, ou seja, com elevada propensão a replicar práticas e tomadas de posição convergentes* (Bourdieu, 2007a, p. 97). A formação de classes de agentes então compreende os interesses compartilhados, comuns. As posições de classes no campo, da

análise do próprio campo, se dá pelas tomadas de posição assemelhadas entre os agentes, que compartilham *habitus* voltados à conservação ou transformação.

Foi possível destacar agentes protagonistas do debate, por meio de sujeitos que representam os interesses de determinadas instituições ou grupos, que foram agregadas em quatro categorias de instituições, apesar de constatar que, no debate curricular, essas categorias de agentes não corresponderam à posição de classe aproximadas entre os agentes.

Tabela 3. Atores protagonistas (Instituições) do debate das DCNs do Curso de Direito no interregno de 2013 a 2018.

Categoria	**Instituições**
Instituições Representativas da Educação Superior	ABMES (Associação Brasileira das Mantenedoras do Ensino Superior)
	Fórum das Entidades Particulares do Ensino Superior
	ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior)
Instituições acadêmico-científicas:	CONPEDI (Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito no Brasil).
	ABEDi (Associação Brasileira de Ensino do Direito).
Instituições profissionais:	MPF (Ministério Público Federal)
	OAB (Ordem dos Advogados do Brasil)
Instituições governamentais:	Ministério da Justiça (Secretaria de Reforma do Judiciário).
	Ministério da Educação (Conselho Nacional de Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e Secretaria de Regulação da Educação Superior e Secretaria da Educação Superior)

Fonte: elaborada pelo autor.

As categorias segmentadas de agentes correspondem aos agentes que representam os interesses das: i) instituições de Educação Superior, sejam públicas ou privadas, ii) nas instituições acadêmico-científicas do campo jurídico-educacional, iii) nas instituições que representaram interesses das carreiras jurídicas, iv) órgãos governamentais partícipes da agenda. Frise-se a prevalência do Conselho Nacional de Educação (CNE) como o órgão de estado responsável pela normatização das diretrizes normativas do curso, protagonista no debate e na própria elaboração da normativa curricular.

Inicialmente destacamos a Associação Brasileira das Mantenedoras do Ensino Superior (ABMES) e o Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular,

que congrega outras entidades privadas que se articulam sobre as políticas educacionais[120]. O quadro de relevância dessas entidades se dá na dominância da oferta de cursos e vagas da educação superior corre à conta das instituições não estatais, privadas, então o peso das duas entidades é considerável pela participação majoritária no campo dos serviços educacionais. Destaca-se, principalmente, a participação do Fórum no período inicial da discussão das DCNs, na Câmara Consultiva Temática da SERES/MEC, entre os anos de 2013 e 2014 e a participação da ABMES no debate no âmbito do CNE. A ABMES, inclusive, se revelou o principal ator institucional de representação dos interesses do setor privado no debate das DCNs, captando as demandas das mantenedoras e subsidiando as ações de *lobby* junto aos órgãos de estado. A entidade atua organicamente afiançando o interesse de seus associados junto aos entes federativos e seus respectivos poderes públicos.

A Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – Andifes é a representante oficial das instituições federais de ensino superior (IFES)[121] na interlocução com o governo federal, e com as entidades representativas da comunidade acadêmica, de professores, de técnico-administrativos, de estudantes, bem como com a sociedade civil. As principais bandeiras de luta versam sobre os temas de autonomia universitária, gestão democrática e participativa, financiamento público da educação e das IFES, gratuidade do ensino público e ampliação dos investimentos em ciência, tecnologia e inovação. A principal estratégia de atuação da Andifes no tema da política educacional é participar do debate de formulação e execução de políticas públicas na área da educação superior, nos diversos fóruns e instâncias do estado, orientados pelo ideário de *construção de um projeto de País autônomo e soberano*[122].

---

[120] O Fórum é constituído por dez entidades representativas, que atendem 16 milhões de estudantes da educação básica e superior. A saber: ABMES (Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior); ABRAFI (Associação Brasileira das Faculdades); ANACEU (Associação Nacional dos Centros Universitários); SEMESP (Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior); CONFENEN (Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino); FENEP (Federação Nacional das Escolas Particulares); SEMERJ (Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior do Estado do Rio de Janeiro); ABAMES (Associação Baiana das Mantenedoras do Ensino Superior), AMPESC (Associação de Mantenedoras Particulares de Educação Superior de Santa Catarina) e AFEESMIG (Associação das Fundações Educacionais de Ensino Superior do Estado de Minas Gerais). ABMES. **Fórum da educação particular terá representante no conselhão**. 2023. Disponível em: https://abmes.org.br/noticias/detalhe/4891/forum-da-educacao-particular-tera-representante-no-conselhao. Acesso em: 03 maio 2023.

[121] As instituições públicas de ensino superior são representadas por outras instâncias nos quais as agências de ensino, extensão e pesquisa jurídica estão mais bem aparelhadas. Os seus interesses são representados por organismos não governamentais, que interferem na formulação de políticas públicas educacionais, para além da ANDIFES (representativa das IFES); como o CRUB (conselho de reitores das universidades brasileiras) e a ABRUEM (representativas dos reitores de instituições públicas municipais e estaduais) (Borges, 2018).

[122] Art. 4º São objetivos da Andifes: I. promover o desenvolvimento das Universidades Federais e das demais instituições federais associadas, visando contribuir para a consolidação e o aperfeiçoamento delas/ II. debater e propor a formulação de políticas públicas nas áreas a educações superior, ciência, tecnologia, inovação,

O Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Direito (CONPEDI) é uma associação de direito privado, fundada em 1989, autodenominada de sociedade científica do direito no Brasil[123], com o objetivo de promover o desenvolvimento de estudos jurídicos de alto nível e qualificar os debates científicos na pós-graduação em Direito no Brasil. A entidade realiza encontros anuais e é um relevante ator na formação de quadros docentes e discentes na área jurídica, se colocando espaço social de tematização de assuntos contemporâneos, com devotado impacto de divulgação no campo científico, constituindo-se num agente com notório capital cultural e científico no campo jurídico-educacional. Outra instituição é a Associação Brasileira de Ensino do Direito, ABEDi, uma entidade proeminente no campo. Sem finalidade econômica, se destina a *promover o desenvolvimento e a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão em Direito*[124], por meio da articulação de especialistas e entidades nos debates sobre a educação jurídica.

A Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), corporativa, é um dos principais interlocutores corporativos. A entidade conta, inclusive, com um colegiado específico que discute os assuntos afeitos aos cursos jurídicos, a Comissão Nacional de Educação Jurídica, criada desde os anos de 1990. Nos processos regulatórios da SERES/MEC, para supervisão da educação superior, há a previsão legal da manifestação prévia da OAB nas análises de concessão administrativa de autorização/reconhecimento de cursos jurídicos. A manifestação tem caráter opinativo, não vinculando as tomadas de decisão do ministério, apesar da luta histórica da entidade para fazer valer o peso de suas recomendações, no sentido do parecer da OAB ser vinculativo às decisões do ministério. A OAB historicamente tem se posicionado

---

financiamento, dentre outros temas pertinentes, de modo a responder às necessidades concretas do conjunto das IFES, tendo em vista a construção de um projeto de país autônomo e soberano; III. realizar permanente diálogo com as instituições do Estado brasileiro, do governo nacional e com a sociedade civil, tendo em vista o desenvolvimento das IFES; IV. promover o intercâmbio e a cooperação entre as IFES por meio da formulação e implementação de planos, projetos e programas; V. realizar a integração, a defesa e a valorização das IFES; VI. representar o conjunto das IFES associadas, inclusive judicialmente, na forma prevista no art. 1º deste Estatuto e, ainda, com observância do disposto no inciso XIV do artigo 15. (Andifes, 2022).

[123] Conpedi (2023).

[124] Segundo o Estatuto Social da ABEDi, alterado em 26/04/2016: Art. 3º - São objetivos da ABEDi [...]: I - Congregar especialistas e entidades vinculadas à pesquisa e à educação em Direito, na forma do art. 2º; II - promover e divulgar estudos e debates sobre ensino, pesquisa e extensão em graduação e pós-graduação em Direito; III- elaborar propostas de elevação de qualidade do ensino, isoladamente ou em conjunto com autoridades públicas, entidades interessadas e instituições de ensino do direito; IV - colaborar com os processos de avaliação dos cursos de graduação e dos programas de pós-graduação em Direito; V - promover eventos sobre o ensino do Direito, preferencialmente em conjunto com outras instituições interessadas; VI - organizar e manter publicações impressas ou virtuais sobre o ensino do Direito; VII - manter grupos de trabalho regulares, voltados à discussão de temas relacionados com o ensino do Direito; VIII - dirigir proposições aos órgãos públicos competentes em matérias atinentes ao ensino do Direito; IX - recorrer, administrativa ou judicialmente, das decisões dos órgãos públicos competentes que influenciam o ensino do Direito; X - representar os professores e pesquisadores de Direito em questões legislativas, regulatórias e judiciais relacionadas ao objeto social da entidade. (Abedi, 2016).

contra as estratégias de ampliação de cursos e a flexibilização das modalidades de educação jurídica, seja EaD ou técnica e tecnológica.

Ainda como órgão representativo de uma parcela do campo profissional-jurídico, destacamos o Ministério Público Federal, agente relevante no debate das DCNs no CNE/MEC. O MPF é um órgão do Estado[125] responsável pela defesa de direitos sociais e individuais indisponíveis, como direitos coletivos e difusos, minorias étnico-raciais, atuar na defesa da ordem jurídica e do regime democrático, além da atuação no sistema de justiça, no papel acusatório. Se mostrou como uma agência recorrente no debate, representada por um dos seus membros, integrante da carreira da PGR - Procuradoria Geral da República, que externou as compreensões voltadas à formação jurídica mais adequada ao perfil de bacharel adequado para a entidade.

Por fim, destaca-se os órgãos da estrutura do executivo federal. O Ministério da Educação (MEC), como órgão do estado responsável por gerir as políticas públicas educacionais no país, bem como por atuar como agência reguladora do setor, avaliando processos de autorização e reconhecimento de cursos em nível de graduação e pós-graduação stricto sensu, assim, ao MEC cabe estabelecer as diretrizes dos setores educacionais público e privado. O MEC atua por meio da articulação de seus órgãos temáticos de concepção e implementação de diretrizes educacionais, como o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e as agências de fomento à pesquisa como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Ensino Superior (CAPES). Do Ministério da Justiça, destacou-se a participação da Secretaria de Reforma do Judiciário (SRJ), órgão criado no ano de 2003 para pautar melhorias no sistema de justiça brasileiro. Fincou a missão principal na articulação entre os poderes da república e sociedade civil com vistas à proposição de políticas públicas de acesso à justiça, foi relevante órgão de discussão nacional do funcionamento do sistema de justiça, extinto no governo pós-impeachment[126].

Os atores destacados se relacionam em redes institucionais, realizam constantes pressões nos órgãos responsáveis pela tarefa de fixação do sentido de educação do direito, tomam medidas de deferência e respeito mútuo, bem como executam interferências programáticas. Todas elas detêm um determinado capital científico e político. O que vai

[125] O MPF integra o Ministério Público brasileiro, que é composto pelos "Ministérios Públicos nos estados (atuam perante a Justiça estadual), e pelo Ministério Público da União (MPU), que, por sua vez, possui quatro ramos: o Ministério Público Federal (MPF), o Ministério Público do Trabalho (MPT), o Ministério Público Militar (MPM) e o Ministério Público do Distrito Federal e Territórios (MPDFT) (MPF, 2023).

[126] RENAULT, Sérgio; BOTTINI, Pierpaolo Cruz; SADEK, Maria Tereza**. Fim da Secretaria de Reforma do Judiciário é uma perda importante**. 2016. Disponível em: https://www.conjur.com.br/2016-mar-30/fim-secretaria-reforma-judiciario-perda-importante. Acesso em: 01 fev. 2023.

definir o peso de sua opinião em dado momento e circunstância é, principalmente, a correlação de forças estabelecida com os outros atores relevantes do campo. Ademais, a posição na estrutura de distribuição do capital científico demarca a influência nas escolhas normativas finais (Bourdieu, 2004a). No capítulo 3, procurará descrever a configuração do jogo simbólico de elaboração das DCNs, demarcando os lugares de fala no jogo de distribuição do próprio capital científico e de suas expressões.

2.4 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E AS UNIDADES DE ANÁLISE DAS ESCOLHAS NORMATIVAS CURRICULARES

O objeto de estudo é construído como sucedâneo da questão de pesquisa (Prost, 2008), ou seja, através do problema de pesquisa que se delinearia o objeto de estudo e, assim, os documentos necessários para capturar as informações, conteúdos e discursos que instruam o analista científico a construir argumentos para um adequado enfrentamento à questão central. De igual forma, é por meio da problemática, que se estabelecem os procedimentos de pesquisa que serão adotados para abordá-la (Prost, 2008). Portanto, não há questão científica que não enseje a pesquisa, de dados, seja por meio de documentos, orais ou escritos, observações e experiências laboratoriais. A questão de pesquisa, pressupõe, em suma, que o analista científico tenha um conhecimento preliminar dos diversos instrumentos de coleta de dados (entrevistas, questionários, documentos etc.) e dos métodos de análise que serão utilizados para melhor responder, adequadamente, aos questionamentos apostos.

Como o mote da pesquisa se estabeleceu no estudo das escolhas normativas, o processo de definição e o produto, das DCNs, nos pareceu adequado proceder a uma pesquisa documental que fornecesse indícios dessa formulação legal, que não se restringiu apenas ao estudo da norma curricular e se direcionou a outros vestígios do passado. O conceito de documento tem um sentido amplo; compreende todo suporte, eletrônico ou impresso, produzido cognitivamente pelo humano, em sua capacidade inteligível de criar e recriar suportes que veiculam informações de atos humanos e, por isso, o documento cumpre a finalidade de fornecer respostas do passado, em suma, de recompor eventos sociais. O documento é, assim, tudo aquilo que expressa as preferências, ações e intenções humanas, individuais e/ou coletivas; ou seja, *tudo o que, pertencente ao homem, depende e está a serviço do homem, exprime o homem, significa a presença, a atividade, as preferências e as maneiras de ser do homem* pode ser lido como documento (Febvre, 1953 *apud* Prost, 2008)

Cabe, por conseguinte, ao estudioso estabelecer quais vestígios do passado se constituirão como fontes de pesquisa. A tarefa de transformação de um documento, um

indício numa fonte é uma operação de problematização elaborada pelo observador (Prost, 2008). Como qualquer artefato humano, os documentos não foram constituídos, antevendo que os cientistas sociais os utilizam em suas pesquisas científicas. Os documentos não estão lá, e nem foram elaborados, como se estivessem a esperar alguém vir desvendá-los em seus limites e possibilidades. A operação de transformação de documentações em fonte histórica é um trabalho de escolha e seleção feita pelo pesquisador, que supõe um adequado tratamento teórico e metodológico no decorrer de toda pesquisa, desde a definição do tema até a redação do texto. E que pressupõe, igualmente, uma postura de empatia, de reconhecimento do passado em sua diferença temporal, a postura da alteridade, em perceber o passado em singularidade histórica (Jenkins, 2001).

O estabelecimento da relação entre a problemática de pesquisa e o documento transformado em fonte suscita duas observações metodológicas fundamentais. A primeira observação reside na polissemia do documento, pois como portador de conteúdo/discurso, inserido num esquema comunicacional direcionado à interlocutores determinados ou indeterminados, o documento é relançado à leitura e releitura a todo instante. O mesmo documento, suporte que carrega conteúdo/discurso, a depender do contexto informacional, está disponível para receber novos questionamentos e dele se extrair novas conclusões. O ato de captura de informações de um mesmo fato social, inscrito num documento, relido, observado por outro ângulo, é uma questão metodológica fundamental na produção do conhecimento nas ciências sociais. Os mesmos documentos podem ser objeto de estudo por vários pesquisadores, que direcionarão novos questionamentos e irão selecionar novas informações a depender dos interesses teóricos que os guiaram às fontes. A segunda observação, decorrente da primeira, é que há uma solidariedade estabelecida entre a questão de pesquisa, o documento/fonte e o procedimento utilizado de extração de informação. A renovação da questão colocada ao documento, que se transforma em fonte de pesquisa, implica necessariamente na renovação dos métodos de análise/extração de dados e do repertório documental que será utilizado (Prost, 2008).

Como a questão que guia a pesquisa se constitui em saber se as DCNs do Direito reproduzem um modelo de formação jurídica-instrumental ou criam expectativas de transformação em direção à formação jurídico-emancipatória; a análise de discursos jurídicos-curriculares a fim de compreender a fundo as escolhas normativas das DCNs, a necessidade de captura desses discursos implicou a efetivação da pesquisa documental dos pronunciamentos, anteprojetos, sugestões, pareceres e a normativa final que instituiu as diretrizes como ordenamento nacional para a educação superior jurídica. O pesquisador que se

propõe a tecer uma análise detida do discurso deve necessariamente pensar que os textos carregam discursos, problematizar os atores que produziram o documento, as formas de sua produção e os seus destinatários, para extração de intencionalidades da linguagem empregada. O cientista social assume o papel de escrutinador do conteúdo/discurso contido no documento/fonte, deve concebê-lo como inserido em escolhas políticas de seus agentes produtores, além do mais, perceber as condicionantes sociais, ideologias inscritas nas entrelinhas, as disputas de poder e a memória incorporada (Khoury; Vieira; Peixoto, 2000). Nessa esteira, a pesquisa se deparou com a etapa exploratória de busca por documentos reveladores do processo de definição das DCNs, que perpassou várias frentes de busca direcionados em sítios institucionais de entidades e organizações da sociedade civil e nas plataformas do poder público.

A primeira iniciativa ocorreu com a pesquisa exploratória junto ao Ministério da Educação, tendo em vista que o protagonismo do MEC, como entidade agenciadora do debate, pois as discussões das DCNs ocorreram em duas instâncias ligadas ao ministério: Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior e no órgão especial e consultivo de política educacional, o Conselho Nacional de Educação. Preliminarmente, foi realizada busca de informações no site institucional do MEC. No site[127], foram encontradas poucas informações sobre a deliberação das DCNs, a versão final das DCNs, em formato de legislação, bem como uma minuta de resolução e parecer datadas de julho de 2018; texto referência para a audiência pública organizada pelo CNE antes da promulgação da resolução.

Em seguida, utilizamos de outro meio de busca de informação, a *Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação* do Governo Federal, sob responsabilidade da Controladoria Geral da União - CGU (http://falabr.cgu.gov.br). A plataforma unificou os pedidos de informação e Ouvidoria de diversos órgãos federais e de alguns órgãos públicos estaduais conveniados à CGU, a fim de cumprir a Lei de Acesso à Informação Pública (Lei nº. 12527/2011). O acesso à plataforma Fala.BR se deu com o login único Gov.BR, em que foi utilizado o CPF e a senha pessoal. Os pedidos administrativos realizados foram acompanhados da declaração de vínculo com o curso de doutorado da UFPB; além de documentos pessoais.

O primeiro pedido[128] foi realizado no dia 15 de junho de 2021. Foi solicitado ao Conselho Nacional de Educação que liberasse acesso do pesquisador ao *Sistema Eletrônico de Informações - SEI* (plataforma dos processos administrativos digitais) do Governo Federal

[127]BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Minuta de Resolução de DCN. 2018**..
[128] Protocolo Plataforma de Ouvidoria Federal - Fala.Br nº. 23546.039056/2021-25

para que pudéssemos extrair os documentos de dois processos administrativos do MEC: o um de nº. 23001.000020/2015-61, que tratou da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito e o outro de nº. 23001.000587/2020-02, que tratou da alteração do artigo 5º da Resolução CNE/CES nº 5/2018. O pedido foi respondido pela Secretaria Executiva do CNE em 15 de junho de 2021, com o acesso ao SEI disponibilizado ao e-mail pessoal do requerente, no prazo de 15 dias. Os processos continham portarias de nomeação e recomposição de comissões, pareceres jurídicos e a resolução das DCNs.

Outro pedido de informação foi protocolado dia 05 de outubro de 2021[129] e direcionado ao CNE/MEC, no qual foi solicitado o envio das atas de reuniões ordinárias e extraordinárias da Comissão CNE que tratou da revisão das DCNs. O CNE respondeu no dia 15 de outubro de 2021. O órgão encaminhou 09 (nove) atas de reuniões ocorridas entre 2015 a 2017; e informou a inexistência das atas de reunião dos dias 24/05/2016 e 02/02/2017. Nesse mesmo dia 05 de outubro, foi protocolado outro pedido[130] para a SERES/MEC. Foi solicitada a disponibilização de documentos produzidos no âmbito da Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória do Ensino Jurídico. O pedido foi devidamente respondido no dia 04 de novembro de 2021, com o envio de atos normativos da Câmara e o relatório final produzido no mês de abril de 2014.

Após a qualificação do trabalho de tese, no mês de dezembro de 2021, foram realizadas novas consultas ao MEC a fim de complementar a documentação já levantada, tendo em vista que os processos administrativos consultados apenas referenciaram aspectos burocráticos do funcionamento das comissões de revisão, sem trazer aspectos mais conteudísticos da discussão da reforma curricular. Por isso, no dia 22 de fevereiro de 2022, foi realizada nova consulta ao CNE/MEC, no qual se requereu o envio dos áudios e vídeos das reuniões ordinárias e extraordinárias. O pedido foi respondido, no dia 24 de março de 2022, com uma prorrogação do prazo de resposta, em razão do excesso de demandas no órgão. Em despacho da Sra. Thaís Passos, me foi comunicado a localização de 13 (treze) arquivos de áudios[131], que somados, tinham mais de 26 horas de debates no âmbito das reuniões das comissões de revisão e de uma audiência pública do ano de 2018. E, por meio do e-mail

[129] Protocolo Plataforma de Ouvidoria Federal - Fala.Br nº. 23546.066204/2021-84
[130] Protocolo Plataforma de Ouvidoria Federal - Fala.Br nº 23546.066203/2021-30
[131] Levantamento dos áudios. Do ano de 2015: 10/fev (sala 12 - CNE); 9/mar (sala 12 - CNE). 31/ago (sala 114 - CNE) – gravações não localizadas; 5/out (Plenário - CNE) gravação em dois arquivos (reunião matutina e vespertina) e 9/nov (sala 114 - CNE) gravação localizada. Do ano de 2016, gravação localizada das reuniões dos dias 25/jan (sala 114); 7/mar (Plenário); 4/abr (sala 114); 2/maio (sala 114), 24/maio (sala 114), 5/dez (sala 114), e não foi localizada a gravação da reunião de 7/nov (sala 114). Do ano de 2017: foram localizadas as gravações das reuniões de 23/jan (Plenário), 13/fev (Plenário), 5/jun (sala 114). No ano de 2018, não foi localizada a gravação da reunião de 7/maio (sala 114), mas localizado o áudio da reunião de 2/jul (Audiência Pública).

institucional “cnese@mec.gov.br”, foi fornecido o acesso a 17 (dezessete) propostas oficialmente recebidas pelo CNE durante a construção das diretrizes.

Ainda no mês de março de 2022, foi complementada pesquisa junto ao Ministério da Justiça, por meio da Plataforma *Fala.Br* do Governo Federal, tendo em vista que nas análises preliminares se observou a participação da Secretaria de Reforma do Judiciário[132] e da Secretaria Executiva[133] do MJ no processo de definição das DCNs, sobretudo da SRJ, cuja missão institucional havia se proposto a pensar novos projetos para o sistema de justiça. Foram recebidas as respostas aos pedidos no dia 16 de março de 2022, com o recebimento da cópia do processo nº 08001.002667/2020-09, que tratou das contribuições do Ministério da Justiça para o Ministério da Educação, visando o aperfeiçoamento do art. 5º das DCNs e a Nota Técnica SRJ/MJ nº. 38/2013, com sugestões do Ministério à época da Câmara Temática de Ensino Jurídico.

Ainda após a análise preliminar da documentação e constatada a dinâmica relacional na elaboração das normas curriculares, procurou-se estabelecer estratégias secundárias de coleta de dados. A dinâmica só poderia ser percebida com a busca efetiva dos vestígios e indícios desse passado recente, que pudessem traduzir propostas, opiniões, defesas ofertadas pelos agentes para além do campo burocrático-estatal. Logo, constatou-se a participação proeminente das seguintes entidades, ABMES, OAB e ABEDI. Por isso, procedeu-se à pesquisa junto a essas organizações. A Associação das mantenedoras das IES privadas - ABMES[134] facultou, após consulta realizada por formulário disponível no site oficial, os vídeos da audiência pública realizada na sede da entidade no dia 14 de março de 2017. A audiência contou com a participação de membros da comissão de revisão das DCNs e associados da ABMES. Foi realizada, ainda, pesquisa junto a OAB, no *Portal da Ouvidoria do CFOAB*[135], no dia 13 de outubro de 2021, com o recebimento de arquivo com a minuta e o parecer oficial da entidade do ano de 2014. E, por fim, junto a ABEDI, foi realizada consulta ao site oficial[136] e foram localizados dois documentos encaminhados ao CNE, conforme o quadro a seguir.

---

[132] Protocolo Plataforma de Ouvidoria Federal - Fala.Br nº 08198.007267/2022-93
[133] Protocolo Plataforma de Ouvidoria Federal - Fala.Br nº 08198.007265/2022-02
[134] Contato efetuado por meio de formulário constante em: https://abmes.org.br/contato
[135] Protocolo CF009314/2021, efetuado em formulário constante em: https://www.oab.org.br/ouvidoria/faleconosco?PHuB0ciT/Z8XhP+SvlS8zA==
[136] http://abedi.com.br

Tabela 4. Documentos pesquisados e analisados que foram produzidos no processo de definição das DCNs pelos agentes do campo.

Fontes	Tipologia	Entidade Produtora	Data	Título
Documental	Primária	SERES/MEC	2013/2014	Processo nº. 075791.20014-35 – Relatório Final e Minuta de DCN - Encaminha ao CNE sugestões de alteração nas diretrizes curriculares. - CCT/PARES.
Documental	Primária	CNE/MEC	2015/2018	Processo nº. 23001.000020/2015-61 – CNE/MEC - “Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito".
Documental	Primária	CNE/MEC	2020	Processo nº. 23001.0000587/2020-021 – CNE/MEC - Alteração da Resolução 05/2018.
Documental	Primária	CNE/MEC	2015/2018	Atas de Reuniões Ordinárias e Extraordinárias da Câmara de Educação Superior do CNE/MEC
Audiovisual	Primária	CNE/MEC	2015/2018	Gravações em áudio das Reuniões Ordinárias e Audiência Pública de 2018, da Câmara de Educação Superior do CNE/MEC
Audiovisual	Primária	ABMES	2017	Vídeo da Audiência Pública de 14/03/2017 - Auditório da ABMES.
Documental	Primária	ABEDI	2013	"16 Pontos centrais para um debate sobre o futuro do Ensino Jurídico: Carta Aberta a propósito da revisão do marco regulatório em Direito"
Documental	Primária	ABEDI	2017	Subsídios ao debate para a reformulação da Resolução CNE/CES nº 9/2004 : diretrizes curriculares nacionais para cursos de Direito : relatório final da consulta aos associados
Documental	Primária	CFOAB	2014	“Propostas da Comissão Nacional de Educação Jurídica para aprimoramento do Marco Regulatório do Ensino Jurídico” –
Documental	Primária	SRJ-MJ	2014	Proposta para o aprimoramento do marco regulatório e avaliativo do Curso de Direito
Documental	Primária	SRJ-MJ	2013	Nota Técnica SRJ/MJ n" 38/2013.

Fonte: produzido pelo autor.

Considerando os aportes teóricos de Umberto Eco (2007) na classificação de fontes de pesquisa em primárias, secundárias e terciárias, a pesquisa elegeu um esforço maior na captação de fontes documentais e audiovisuais primárias, na perspectiva do documento como evidência histórica do passado e do tempo presente, no qual o pesquisador se vale para construção do objeto de estudo. Nesse sentido, a fonte primária seria o documento histórico originário, produzido diretamente pelos sujeitos do passado que interferiram e foram

produtores dos acontecimentos que servem à análise da ciência. Por fonte primária[137], entende-se, assim, como aquelas mais próximas aos eventos (vestígios do passado) e essenciais aos problemas de pesquisa, que visam oferecer elementos de análise para construção da pesquisa. Por isso, privilegiou-se fontes primárias, aquelas construídas pelos atores do campo percebidos na elaboração das DCNs.

Complementarmente, foram consultados os microdados do Censo da Educação Superior, obtidos no site institucional do MEC, que apesar de não tratarem de dados centrais do objeto de análise da tese, serviu para ilustrar o campo da educação jurídica. Nessa esteira, a tentativa de compreender os discursos desses sujeitos, por intermédio do documento histórico oficial, passa prontamente pela realização de um filtro nas informações. O olhar crítico na análise das fontes documentais. Muitos desses documentos foram escritos por sujeitos que agiram como porta-voz de suas instituições, portanto, há determinadas intencionalidades políticas subjacentes à sua produção. Os documentos demarcam uma compreensão política, cultural, jurídica sobre quem e do que se estava a reportar. No contato com o documento é importante observar assim quem fala, a quem se representa, para quem se fala e quando se fala. O texto contido no documento diz muito sobre o contexto comunicacional que guiou a produção do texto. A visão de quem se está falando, os participantes do debate, as pautas, os pontos em conflito, em suma, o documento proporciona um exame que descortina as percepções mais gerais e mais específicas do contexto de produção documental.

Ainda se procurou fontes da literatura jurídica que analisaram as DCNs, dando-se destaque para o trabalho de Carina Rodrigues (2022) e Horário Rodrigues (2018ab), que se compreendem enquanto fontes secundárias (Eco, 2008), pois são fontes que revelam interpretações de outro pesquisador ou intérprete da realidade.

Com a documentação em mãos, se procedeu a análise preliminar para captação das categorias informativas do fenômeno em estudo. Apesar do objeto da tese não ser o estudo de caso concreto, o modo de tratamento de dados e categorização de um caso singular nos parece interessante para leitura científica do processo normativo escolhido. Sabemos que os *casos concretos,* singulares, representam opções de estudo já familiarizadas no campo do direito. Um *caso* pode ser utilizado para circunscrever os contornos fáticos de um acontecimento jurídico, para denominar um evento histórico e para apresentar uma situação fictícia (Machado, 2017). O interessante é que o caso seja ilustrativo de um argumento novo ou ainda

[137] Keith Jenkins (2001, p. 79), não pactua com a divisão das fontes entre primárias e secundárias, na perspectiva das primeiras se tratasse de vestígios privilegiados do passado e a segunda como texto secundário. Para o autor inglês, as fontes "secundárias" podem ser consideradas fontes primárias ao trabalho, pela centralidade do vestígio escolhido para análise histórica.

para perceber as potencialidades de aplicação de um instituto jurídico. O caso compreende assim *uma construção intelectual que busca oferecer uma representação de um fenômeno jurídico, em um contexto específico, a partir de um leque amplo de dados e informações* (Machado, 2017, p. 357). O caso seria então representativo da própria situação e do seu narrador, que o selecionou e o reconstruiu discursivamente.

Ainda que o trabalho não se limite a pensar em uma situação particular, um caso concreto, as contribuições metodológicas da abordagem de análise de caso são promissoras. Como dito, a estratégia de estudo de caso ou uma série de casos, se distinguem dos outros métodos de pesquisa por conta dos objetivos de investigação e da problemática de pesquisa (Machado, 2017). O caso pode tanto acessar a atuação do sistema de justiça, como também de enveredar por um evento particular por meio de autos processuais específicos sobre um determinado objeto, para pensar os padrões decisórios, a gestão judiciária, as escolhas normativas, por exemplo. O estudo de caso é, desta forma, uma estratégia de pesquisa com múltiplas possibilidades. Apesar da recente formalização, o desenvolvimento sistemático no campo das ciências sociais têm apontado novas possibilidades investigativas (Machado, 2017).

A utilização das contribuições do estudo de caso para realização da pesquisa em direito serve tanto para testar hipóteses de pesquisa como para construção conceitual, definição de categorias e tipologias jurídicas. O caso pressupõe a narração de um drama/conflito. De igual forma, pressupõe a extração de categorias empíricas desse conflito que geram, por sua vez, respostas provisórias do fenômeno, na forma de hipóteses. Na vertente teórica, o caso pode ser escolhido após o caminhar da pesquisa bibliográfica, na tentativa de aplicar uma teoria formalizada ao caso; como pode, do próprio caso concreto, itinerário individual ou uma situação, se extrair possíveis inferências teorizáveis, construir novas teorizações.

> "Seus contornos podem pender mais fortemente para o campo das ideias ou para o campo das práticas humanas e institucionais. Esses contornos não determinam a estratégia de pesquisa. A inquietação pode surgir conceitual e ser desbravada por intermédio de pesquisa empírica. E o contrário também pode acontecer: a curiosidade pode estar ligada a desvendar como funciona, o que acontece, quem são as pessoas envolvidas, como atuam e caminhar para um problema de teor mais conceitual ou teórico" (Machado, 2017, p. 365).

É evidente que a seleção, tabulamento e as unidades de análise discursivas que foram realizadas, é uma tarefa única do analista científico, pesquisador, que com sua bagagem teórica/vivência de vida, tematiza uma experiência institucional situada no passado, que não

se modifica enquanto passado, mas que se altera enquanto investigação feita sobre ela. As unidades de análise surgem em consequência das problemáticas que o investigador coloca ao fenômeno, no presente. Para isso concorre, as concepções ideológicas e políticas do pesquisador, sua posição na prática social, suas expectativas de diálogo com as fontes documentais. Em outros termos, a definição das unidades empíricas e teóricas são umbilicalmente determinadas pela subjetividade do pesquisador. Essa afirmação não quer dizer, no entanto, que não cabe ao pesquisador, ao se aproximar do documento, a preocupação em mediar a sua intenção de pesquisador com as intencionalidades do agente histórico construtor do documento. Deve-se evitar a leitura anacrônica ou dissociada das circunstâncias concretas do fato passado.

Os discursos envolvendo as significações jurídicas foram objetificados por meio de estratificações mentais por meio da categorização em unidades/subunidades temáticas que espelham as disputas normativas. A escolha da análise de discurso crítica (ADC), elaborada por Norman Fairclough (2003, 2008), espelha a opção do pesquisador de tomar a linguagem textual/verbal como uma abordagem sociodiscursiva, ou seja, o texto e o contexto em interação. O texto que não pode ser objetificado sem olhar o contexto situacional. O texto como reflexo das relações de dominação e de contestação. Assim, a estratégia de conceber a linguagem como parte intrínseca das relações sociais, é o cerne da abordagem crítica do discurso, na perspectiva da relação dialética tecida entre linguagem-sociedade.

A abordagem sociodiscursiva, apesar da heterogeneidade[138], se insere na ciência social crítica e interdisciplinar pelo movimento de rompimento com os limites teóricos e epistemológicos da ciência tradicional visando aproximar-se das teorias sociais na explicação dos problemas relacionados ao poder e a justiça, entender suas regularidades e intencionalidades, que são incorporados ao texto, suporte da linguagem. Por isso, numa postura assemelhada com a síntese teórica realizada pelo sociólogo Pierre Bourdieu, a análise crítica do discurso, procura realizar um condensado teórico que se distancia das análises estanques. Se distancia da semiótica que analisa a linguagem na dimensão estrutural, por meio das características internas próprias da língua, que tende a depreender a linguagem apartada dos sujeitos que a produzem e a difundem. Igualmente, se distancia dos estudos que tomam os textos, isolados, produzidos por seus interlocutores[139], sem perceber que a materialidade do

[138] Outros autores adotam perspectivas variadas da abordagem crítica do discurso como Teun Van Dijk, Ruth Wodak e Theo van Leeuwen. (Ramalho; Resende, 2011).

[139] Ferdinand de Saussure considerava a fala como um ato não acessível ao estudo científico por representar um ato individualizado, tendo em vista que os sujeitos utilizavam a fala de forma individual, contingente; obedecendo a desejos e intencionalidades. Aqui há uma diferenciação de fala e língua, pois esta última que seria possível de estudo sistemático, pois a língua como um sistema seria apreendido em suas composições e não a

discurso manifesto no texto coaduna-se à sociedade circundante e ao próprio uso político da linguagem (Ramalho; Resende, 2011, p. 12).

Desta maneira, a análise do discurso absolve os estudos críticos da linguagem como prática social, ou seja, como um condensado intermediário *entre as estruturas sociais mais fixas e as ações individuais mais flexíveis* (Ramalho; Resende, 2011, p. 14), entre a análise interna do texto em si e observação externa do texto/contexto, linguagem e discursos. Assim, o conceito de discurso, decorrente da abordagem sociodiscursiva da linguagem, é lido como prática social. É tanto sistema linguístico como produto contextualizado. O uso da linguagem varia socialmente, coteja-se influenciado pelas circunstâncias sociais de enunciação do discurso; o discurso é um momento da prática social, condiciona-se às relações entre os interlocutores, as interações reais e os propósitos de determinado evento social.

> "Ao usar o termo 'discurso', proponho considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. [...] Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como efeito da primeira. [...] O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado". (Fairclough, 2008, p. 90 - 91)

O discurso assume a dimensão de linguagem e de prática social. Situa-se entre a estrutura semiótica (texto com construções gramaticais, sintáticas e semânticas) e os eventos sociais que as determinam. Entre o texto e o contexto está a prática social. E é na prática social que o discurso se materializa, como ação, omissão, identificação, autorrepresentação, representação dos agentes circundantes e do mundo social, um *modo particular de representar parte do mundo* (Fairclough, 2003, p. 26). Agimos no mundo (com nossos valores, olhares) para interagir com outros sujeitos, que também têm seus próprios arsenais valorativos, utilizando a linguagem, escrita ou falada, para o ato de comunicação intencional, a *linguagem como momento irredutível da vida social* (Fairclough, 2003, p, 26). A análise de discurso

---

fala em seu uso. Esse entendimento é fortemente atacado por sociolinguistas (Cfr. Downes, 1984 *apud* Fairclough) que afirmam que o uso da linguagem não é moldado individualmente, mas socialmente. A crítica encontraria duas limitações, a primeira que ao considerar o uso da língua variável aos eventos sociais e suas relações excluíram a possibilidade de uso visando a mudança. O segundo que o uso da linguagem pode ser determinada pela estrutura social em sentido profundo, "em que as instituições sociais são articuladas na formação social, e assim por diante - podem contribuir para reproduzi-la e transformá-la" (Fairclough, 2003).

descortina o oculto; explora as intencionalidades existentes por trás dos discursos enunciados, que rompem ou perpetuam hegemônicas de poder. A análise dá relevo a enunciação, o modo como se diz, para além da organização das frases. É uma forma de ação, interativa, contextualizada por um sujeito e regida por normas, tomado em um interdiscurso.

Portanto, o discurso concretiza-se no momento das construções mentais, onde utilizamos a linguagem situada numa eventualidade social. A opção pela concepção de discurso como texto (linguagem) e prática social conduz a um recorte de natureza eminentemente interdisciplinar, o pesquisador é condicionado a dominar aspectos de construção semântica da linguagem, análise linguística do texto, mas também a teoria sociológica, as condições de construção textual, visto que a abordagem é interacional, sociolinguística. Podemos dizer há um peso desigual das perspectivas sociológicas e metalinguísticas, visto que os anseios de pensar a reprodução, os mecanismos que garantem regularidade, expressam o desejo central de problematizar o sociológico, a dominação, as no caso, escolhas do direito, travestidas com legítimas, universais, impessoais e que são tecidas em campo de poder e força, nada naturalizado, e que utiliza o discurso (ideologias) para atingir seus fins de hegemonia:

> "Hegemonia é uma liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade. Hegemonia é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcialmente e temporariamente, como um 'equilíbrio instável'. Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar consentimento. Hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas. A luta hegemônica localiza-se em uma rede ampla, que inclui as instituições da sociedade civil (educação, sindicatos, família), com possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios. (Fairclough, 2008, p. 122);

Essa perspectiva implica considerar que a análise de discurso é um ferramental feito para explorar como indivíduos e grupos legitimam a prática social, e as resistências enfrentadas contra os recursos simbólicos de imposição de uma visão de mundo. A teoria discursiva aproximar-se da visão relacional de produção/reprodução/circulação de bens simbólicos, da teoria bourdieusiana, que sugere que a primeira ação para se apreender as condições sociais do campo de poder, é utilizar um instrumentalizar o objeto por meio do *quadro de caracteres pertinentes de um conjunto de agentes ou de instituiçõe*s (Bourdieu,

1989, p. 29). Os caracteres escolhidos pela tese foram os discursos jurídico-curriculares carregados pelos agentes e instituições no quadro de debate dos parâmetros curriculares. A composição curricular estabelece pré-saberes relevantes que são instituídos por discursos que constituem regimes de verdade jurídica e produzem subjetividades. A problemática geral consiste em saber, em que medida a normativa, que instituiu as diretrizes curriculares nacionais dos cursos jurídicos, reproduz o modelo de formação jurídico-hegemônico ou transforma a formação por meio do modelo de formação jurídico-emancipatório. A problemática somente pode ser elucidada com o mapeamento dos discursos jurídicos-curriculares manejados por seus agentes, que, por sua vez, operacionalizam ideologias jurídicas que foram absorvidas nas escolhas normativas da diretriz. As ideologias jurídicas (pensamentos jurídicos hegemônicos e contra hegemônicos) são construídas simbolicamente por meio de estratégias discursivas.

Para que se proceda à inscrição de propriedades que caracterizam cada um dos discursos, o que necessariamente coloca a necessidade de verificar se as propriedades estão presentes ou ausentes nos outros agentes e instituições, é destacar que a apreensão do funcionamento das instituições perpassa a compreensão da sua relação com o todo. As propriedades discursivas são compartilhadas entre classes de agentes, que demarcam posições aproximadas na dinâmica simbólica. Depois disso reúnem-se as características estrutural ou funcionalmente equivalentes entre si. Esse instrumento é uma das formas de condicionar a tarefa de construção do objeto de modo relacional às unidades sociais e suas propriedades. A construção que não se faz de uma vez só, mas sim por meio de uma série de aproximações.

Bourdieu prega a ideia de intuição racional das homologias estruturais, na tentativa de o observador encontrar leis invariantes para os campos, por meio da confrontos entre campos diferentes que permite que analisemos o caso concreto e em suas particularidades para extrairmos generalizações próprias da ciência moderna; maneira particular de raciocinar o caso específico. O método como uma realização social prática da pesquisa é um modus operandi que permite a particularização do objeto, percebê-lo como um caso particular, e a generalizá-lo, por meio da descoberta de características invariantes que se ocultam diante das aparências singulares do caso.

Assim, construir o objeto é antes de tudo desnudar as representações construídas no senso comum. O sociólogo quer conhecer o mundo social, de que ele mesmo é resultado. As maneiras de observar, classificar, os conceitos, as noções comuns são produtos desse mesmo mundo social. Aproximação entre as estruturas objetivas e as estruturas subjetivas. Todas sob a ação de mesmas regras de funcionamento. O pesquisador que procura desvendar as

estruturas objetivas que regram o mundo social também tem internalizado em si essas estruturas. Os problemas de pesquisa, a prática científica, é a resultante das mesmas lutas simbólicas pelo discurso legítimo que ora se dedica a estudar. Problematizar o próprio pensamento, para não servir de instrumento acriticamente do que se propõe a pensar. Atitude problematizadora dos fundamentos do próprio pensamento e quais agendas de pesquisa são tidas como legítimas em cada quadra histórica[140] "persuasão clandestina" que se exerce nos pesquisadores.

Os núcleos de sentido são extraídos por inferência a partir da problemática que exigiu decodificação e categorização dos argumentos manejados nos documentos em estudo, pela técnica de análise de discurso[141]. No caso da pesquisa, a observação pessoal do pesquisador contou muito, pois testemunhou o debate sobre os futuros da formação jurídica como um integrante de duas instituições privadas de ensino superior. Da vivência profissional, pôde verificar as disputas contemporâneas e o viés comercial que tem se consolidado no campo e que impacta na formação a nível de graduação. Assim, tenho que a disputa observada na prática pode se configurar como um dos elementos que agregarão às reflexões. A análise de dados tem a missão última de garantir a circularidade do objeto de estudo, dos instrumentos de coleta de dados e das análises possíveis de serem extraídas dos documentos, para se confirmar os pressupostos estabelecidos para a pesquisa.

A construção do objeto de pesquisa pressupõe uma postura ativa e sistemática para ao abordar um caso empírico, ser capaz de construir um modelo integrado de relações, um

---

[140] Há uma história social dos objetos mais frequentes na ciência. Há um campo de pesquisa sobre história social dos problemas, dos objetos e dos instrumentos de interpretação e pensamento. O trabalho social de construção de instrumentos de observação da realidade social (noções, categorias, metodologias) é algo que se realiza no mundo social e nos seus campos especializados, campos acadêmico e científico, por meio da luta simbólica por meio da concorrência para instituição dos problemas legítimos, socialmente produzido, por meio de comissões, seminários, programas, cursos. Transformação de um problema privado para um problema social, passível de publicização. Consensualização por meio da luta simbólica que elege seus problemas

[141] De acordo com Minayo (1998), a pesquisa qualitativa pode percorrer três etapas, uma voltada ao campo exploratório, que se adensa o objeto de pesquisa e se circunscreve o problema de pesquisa; entra-se após na fase de coleta de dados, em que informações sobre a problemática são captadas para estudo detido e a última fase se trata da análise dos dados, por inferência e interpretação. Há várias formas de análise de dados, uma delas, análise de conteúdo, se mostra interessante para analisar mensagens, discursos, linguagem, documentos produzidos em amplos contextos. Para Minayo (1998), são várias as formas de extração de conteúdos de determinada unidade textual, tanto captando as expressões, as relações entre expressões e unidades semânticas, de enunciação e categorização temática (Minayo, 1998). A categorização em unidades e subunidades temáticas nos parece mais interessante para a pesquisa, pois visa "*descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado*" (Minayo, 1998). Laurence Bardin (1988) também oferece um instrumental de análise de conteúdo, no campo empírico, interessante e que poderá ser considerado no estudo, pois responde ao movimento dos dados coletados no confronto entre o analítico e o empírico. A categorização por unidade de contexto e unidade de registro. A primeira seria a etapa inicial de desdobramento dos sentidos do objeto central, distribuídas em unidades de sentido, que se dividem e que tem convergência com o fenômeno informativo. Essas unidades de contexto são hierarquicamente superiores às unidades de registro, que são os menores segmentos de análise, e desdobram-se com referência a subeventos do principal (Bardin, 1988).

programa de pesquisa que dispõe de questões sistemáticas apropriadas a receber também respostas sistemáticas, *trata-se de construir um modelo coerente de relações, que deve ser posto à prova* (Bourdieu, 1989, p.32). Ou seja, a execução da análise de discurso perpassa a estratificação dos discursos em unidades e categorias menores que permitam um agrupamento analítico posterior, ou mesmo classificação sistematizada. Estabelecer indicadores que expressam manifestações da temática central. Como a problematização central se desdobra em subcategorizações que compõem o todo.

O objeto de estudo ilustra um espaço de luta política por novas expressões institucionais da formação e direito, um movimento que ocorre no campo jurídico, no qual o estatuto superior do direito é lançado em sua dimensão histórico-sociológica. Os discursos jurídico-curriculares centralizam a formação dos atores jurídicos; permitindo, assim, inferir as categorias de análise de um fenômeno político-jurídico: *i)* os problemas formativos da educação jurídica; *ii)* as concepções discursivas e finalidades das diretrizes curriculares nacionais; *iii)* as concepções formativas do direito a ser ensinado (epistemológico) e das metodologias pedagógicas e *iv)* os perfis dos sujeitos do processo formativo.

CAPÍTULO 3. **AS CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA E AS CONFIGURAÇÕES DO CENÁRIO DE DEBATE DA DIRETRIZ CURRICULAR DO DIREITO**

Este capítulo tem por finalidade a descrição e análise das condições de emergência da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Direito, bem como das configurações espaciais-institucionais e temporais do processo de elaboração das DCNs. Entende-se, nesse diapasão, como condições de emergência e configurações, os elementos que fizeram o debate emergir ao espaço público do MEC. Por isso, adota-se como elementos dessa contingência, *i)* o debate curricular do tempo recente sobre os currículos jurídicos e *ii*) a cartografia normativa/institucional do MEC como arena pública de discussão, por meio da descrição das instâncias estatais responsáveis pela política educacional num quadro de conjuntura da política brasileira.

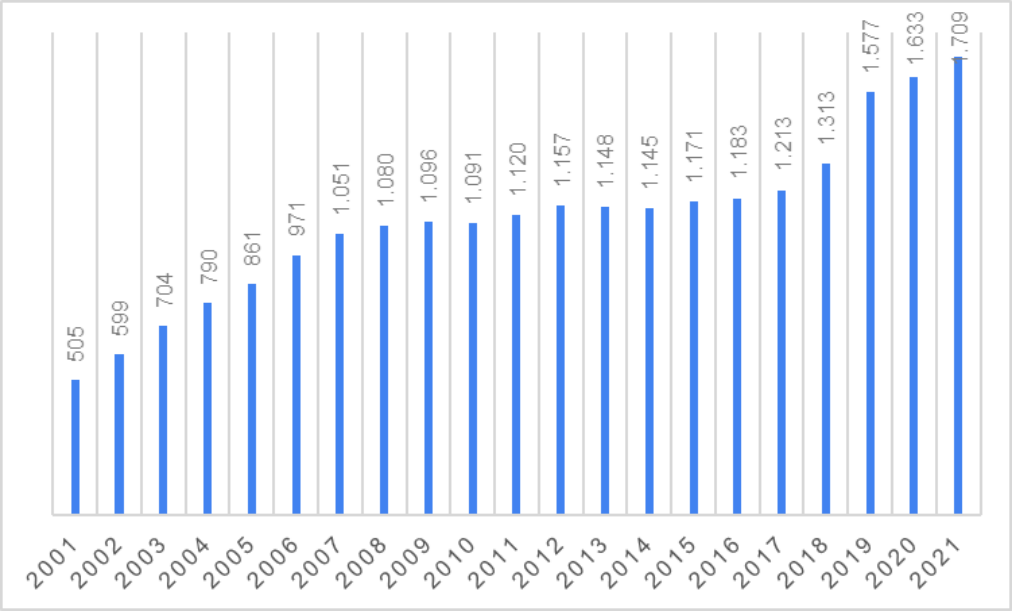
Acerca desse último ponto, das configurações conjunturais perscruta-se a Câmara Temática de Política Regulatória da SERES/MEC e as comissões de revisão do CNE/CES, ambas responsáveis pela produção normativa das DCNs; atentando para as composições governamentais que acompanharam a formulação das diretrizes, inclusive, realçando os membros e partícipes do debate, para então configurar empiricamente o campo, seus agentes e determinar as posições assumidas pelos atores na luta simbólica por uma visão de direito curricular, que variam de acordo com os tipos de capitais específicos e não específicos acumulados e por aqueles capitais mais relevantes no quadro de discussões e com eles as distinções que decorrem para hierarquizações entre os atores. Assim, pensar nas condições de emergência do debate das DCNs é deslindar o cenário do campo. O cenário é a análise dos espaços onde as ações da trama social e política se desenvolveram, que têm como pano de fundo as configurações econômicas, culturais, sociais, mercadológicas mais gerais (Souza, 1984, p. 13).

À época das discussões sobre o novo marco regulatório da educação jurídica, os cursos de direito demonstravam vertiginosa expansão numérica, atrelada a formação de contingentes de bacharéis egressos, na ampliação da oferta de vagas iniciais e totais e, sobretudo, no predomínio do setor privado no campo. Somente nos anos de vigência das diretrizes curriculares de 2004, até o ano de rediscussão curricular, em 2013/2014, os cursos jurídicos ampliaram as vagas totais oferecidas (incluindo ingressantes e veteranos), de 1.066.634 vagas no ano de 2004 para 1.625.794 no ano de 2014 (Inep, 2005; 2015). O salto numérico expressivo atingiu a marca de 1.723.710 vagas totais oferecidas em 2016 (Inep, 2016), que podem ser explicadas pelas subvenções públicas e créditos financeiros oferecidos

aos estudantes por bancos públicos (Caixa Econômica, especialmente), sobretudo com os programas federais FIES/PROUNI.

Em termos numéricos, os cursos jurídicos saltaram, em uma década, de 2001 a 2011[142], do número tímido de 505 para 1.120 cursos, que indicou uma política de regulação que caminhou para liberalização do setor educacional, por meio de expressivas autorizações de novos cursos nos governos do PT. Segundo os dados mais recentes divulgados pelo MEC, no Censo da Educação Superior, de 2021 (Inep, 2022), esse cenário segue em expansão. Em 2021, havia em funcionamento 1.709 cursos jurídicos. Em duas décadas (2001 a 2021), os cursos jurídicos registraram um aumento exponencial de mais de 238%. Do volume total de cursos, 1707 cursos ainda são ofertados na modalidade presencial e apenas 2 na modalidade à distância, que demonstra as disputas ocorridas no campo, em especial entre a OAB e as entidades empresariais, para a flexibilização da modalidade de ensino oferecido.

Gráfico 4. Evolução do número de Cursos de Direito no Brasil (2001 a 2021).



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Censo de Educação Superior de 2001 a 2021.

Igualmente, os dados do Censo da Educação Superior à época do início do debate curricular, demonstraram forte concentração dos cursos na rede privada, visto que no ano de 2013, 967 cursos eram de IES privadas e apenas 181 de IES públicas (Inep, 2014). O cenário de 2021 (Inep, 2022), revela que a expansão empresarial é contínua, pois, do total de cursos atuais, 1709, 1530 cursos são mantidos por instituições privadas com/sem fins lucrativos ou

[142] Parte dos dados obtidos no Relatório CCT-PARES, outros complementados na pesquisa dos dados do censo do INEP.

especiais, e apenas 179 cursos mantidos por instituições públicas das esferas federal, estadual e municipal. O percentual de predomínio privado e empresarial ainda se eleva, na medida em que, há instituições especiais, IES vinculadas ao poder público que, no entanto, adotam regime de cobrança de valores pecuniários para prestação dos serviços, ou seja, que mantêm cursos pagos. Dessa forma, do total de cursos ofertados, 1546 cursos são não-gratuitos contra 163, apenas que são oferecidos sem cobrança de quaisquer valores, cursos gratuitos.

Tabela 5: Distribuição dos Cursos por Natureza Econômica e Institucional - Ano referência 2021

Pública Federal	Pública Estadual	Pública Municipal	Fins Lucrativos	Sem fins Lucrativos	Especial[143]
73	89	17	931	586	13

Fonte: elaboração própria com dados do Censo da Educação Superior de 2021 (Inep, 2022).

Os dados empíricos apresentados revelam descontrolada expansão dos cursos, num rápido movimento de concentração em IES com finalidade lucrativa (Machado, 2009). A expansão é produto do fisiologismo que tem guiado as diretrizes da política educacional e cultural brasileira na consolidação do capitalismo, e, por isso, *não seria exagero dizer que o ensino jurídico no Brasil está praticamente entregue à lógica do lucro e da exploração econômica* (Machado, 2009, p.59). A proliferação dos cursos de direito, com destaque àqueles mantidos por IES privadas, está associada a alguns fatores. Destaca-se o apelo comercial despertado pelo curso de graduação em direito país afora, tendo em vista a possibilidade de inserção profissional dos egressos em diversas carreiras jurídicas estatais e não estatais, que se associa a um status cultural gozado por advogados e demais profissionais jurídicos. Esses dois elementos são demasiadamente introduzidos nos discursos comerciais e de *marketing* das instituições, especialmente das IES privadas, nas estratégias de captação de alunos (clientes). Os baixos custos de investimento financeiro e a baixa remuneração dos recursos humanos (professores e técnico-administrativos) para instalação de uma instituição de educação superior se associou à permissividade estatal na autorização de novos cursos (Machado, 2009), do que derivou a amplificação do número geral de cursos e para um novo tratamento das graduações em direito no cenário mercadorização do ensino superior.

O discurso fomentado pelo segmento privado, que concorre em *lobby* junto aos poderes públicos, no sentido de flexibilização regulatória, se calça, de igual forma, na narrativa que maneja a ideia de justificação para o maior protagonismo privado, no sentido de

[143] Nessa categoria, se enquadram cursos não gratuitos, mas oferecidos por instituições públicas.

que a rede privada atenderia a demanda de *democratização* da educação superior (Machado, 2009), em razão da maior expressividade/liberdade empresarial do setor privado em abrir, pôr a funcionar e gerir cursos em regiões e áreas distantes, periféricas, em comparação ao poder mobilizatório das IES públicas. Esse cenário ainda deve ser lido associado ao discurso neoliberal entronizado na educação superior, tanto nos discursos de agentes internacionais e órgãos multilaterais como OMC, Banco Mundial e FMI, como nos discursos reverberados por organismos nacionais, que leem a educação superior como uma mercadoria, atividade não exclusiva do estado, ou seja, como um serviço comercializável.

A expressão *indústria cultural* para designar a maneira pelo qual os bens culturais se organizam no âmbito do modo capitalista de produção é uma lente interessante para compreender as estratégias que operam na roupagem comercial dada aos bens culturais relevantes da prática humana. O bem cultural, como a educação, a arte, a medicina, são traduzidos como bem mercadoria, bem destinado ao consumo, que tem seu valor determinado pela avaliação do quantum e a forma com que produz lucro foi um conceito introduzido pela teoria crítica da Escola de Frankfurt. Esse mecanismo de transformação do bem cultural em mercadoria tem impacto nos seus destinatários, que deixam de ser indivíduos imbricados na produção e fruição do elemento simbólico para se tornarem compradores, consumidores (Machado, 2009).

Outro ponto relevante é o cenário da concentração de cursos nas regiões político-administrativas do país, com destaque para a concentração dos cursos jurídicos em grandes centros urbanos, capitais, em sua maioria, e nos interiores das regiões do país. Ao consultar os dados do Censo de 2021, verificou-se que a maior concentração dos cursos se encontra na região sudeste, com 39,4%, seguida da região nordeste com 23,4%, a região sul com 18%, a centro-oeste com 11,7%, a região norte com 7,4% e sem região localizada, 0,1%. As IES públicas ofertantes dos cursos jurídicos são localizadas, em sua maioria, e em números absolutos, na região nordeste com 58 cursos, e as IES privadas estão localizadas, majoritariamente, no eixo sul-sudeste com a concentração de 48,3% do total de cursos jurídicos em funcionamento.

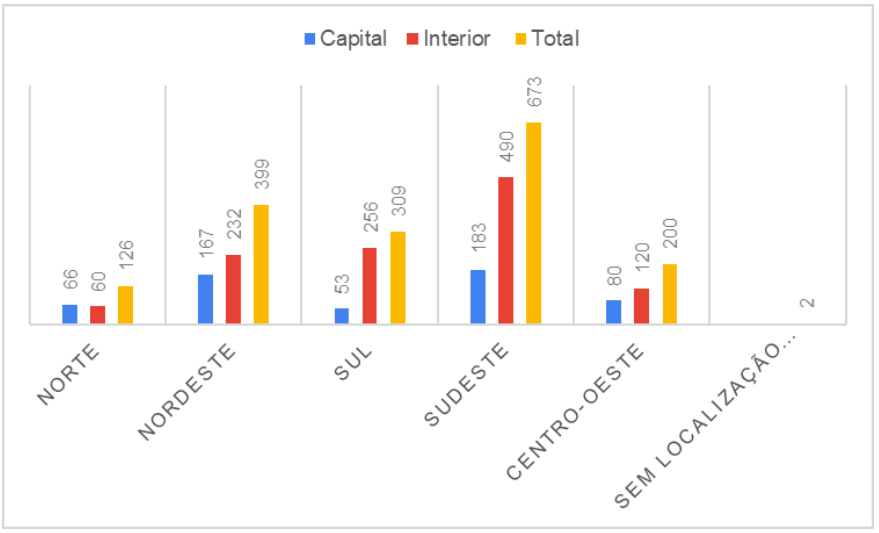
Tabela 6. Distribuição dos cursos de direito nas regiões político-administrativas e por categoria administrativa no Brasil (2021).

		Categoria Administrativa	
Brasil/Região	**Total**	**Pública**	**Privada**
Brasil	1.709 100%	179 11%	1530 89%
Norte	126 100%	23 18%	103 82%
Nordeste	399 100%	58 14%	341 86%
Sudeste	673 100%	35 5,2%	638 94,8%
Sul	309 100%	21 18,1%	288 81,9%
Centro-oeste	200 100%	43 6,8%	152 93,2%
Sem localização apontada	2 100%	2 100%	0 0%

Fonte: Elaboração própria do autor com dados do Censo da Educação Superior de 2021 (Inep, 2022).

A tabela acima demonstra que a educação jurídica em nível superior se encontra majoritariamente concentrada em IES privadas, especificamente 89%, segundo dados do INEP/MEC. Outro indicador relevante é que nos últimos anos houve um movimento de interiorização dos cursos jurídicos, visto que, praticamente, em todas as regiões, se distribuem, em maioria absoluta, nos interiores, com variações mais equitativas desses números. A distribuição mais equânime, do número de cursos capital versus interior, se verificou na região norte, centro-oeste e nordeste e forte concentração numérica nas capitais das regiões sudeste/sul.

Gráfico 5. Distribuição dos cursos jurídicos nas capitais/interior por região político-administrativa (2021)



Fonte: Dados do Censo de Educação Superior de 2021 (Inep, 2022).

Desta forma, os indicadores indicam a existência de alto grau de dominância mercadológica no campo e, por isso, a composição de cenário estatístico ilustra como as propostas de educação jurídica não podem ser dissociadas da análise da configuração empírica do campo e dos desafios de uma educação crítica, humanista, interdisciplinar, que encontra base empírica numa tímida participação das IES públicas no campo da educação jurídica e a elevada participação das IES privadas num quadro de busca recorrente por sustentabilidade econômica do negócio da educação superior que impacta no delineamento do campo.

A expansão dos cursos acompanhou a expansão das vagas oferecidas anualmente, que contam com excedente de vagas para os ingressos registrados. No ano de 2012 se registrou o total de 217.540 vagas anuais oferecidas no sistema federal de ensino, que contabiliza um número expressivo de 732.271 matrículas. Em dados mais atuais, como do último Censo da Educação Superior de 2018 (Inep, 2019), o Curso de Direito era o maior curso de graduação, em número de vagas preenchidas em todos os períodos da graduação, contabilizando 831.350 vagas. A taxa de ocupação das vagas novas oferecidas no curso de direito no ano de 2021 eram 18.606 vagas com 80,3% de ocupação nas IES públicas, enquanto nas privadas de um total de 303.102 novas vagas oferecidas apenas 44,6% são ocupadas (Inep, 2022).

Sem considerar-se a categoria administrativa e a localização espacial dos cursos, mas observando-os a partir da organização administrativa/acadêmica, ou seja, os cursos jurídicos distribuídos entre instituições universitárias, faculdades, centros universitários e institutos federais (escola superior), os dados do Censo (Inep, 2022) indicam concentração considerável dos cursos em faculdades. O montante de 865 cursos concentrados em faculdades, com o

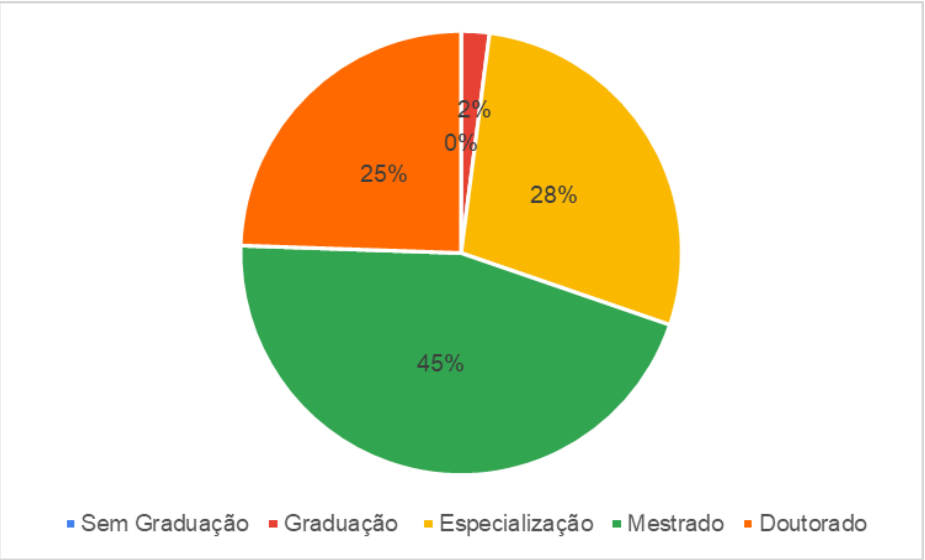
percentual maior que 50% do total, seguido de universidades, com 463 (cerca de 27%), centros universitários com 379 (cerca de 22%) e IFs com 2 cursos (aprox. 1%). Essa distribuição é relevante para perceber que a organização administrativa das IES que gerenciam os cursos jurídicos revelam as prerrogativas e deveres acadêmicos de suas instituições no desempenho da educação superior.

O Decreto nº. 9235/2017[144], que disciplina os cursos superiores de graduação e pós-graduação, no sistema federal de ensino, realiza diferenciação funcional das prerrogativas das IES no sentido de fixarem critérios distintos de qualificação acadêmica do corpo docente, à nível de mestrado e doutorado, ao prescrever regime de tempo de trabalho docente, programas de extensão e iniciação científica institucionalizados nas áreas dos cursos, padrões de avaliação e conceitos de cursos e institucionais e existência de programas de pós-graduação stricto sensu.

Certamente, a referida organização administrativa/acadêmica, majoritária, em forma de faculdades, impacta nos delineamentos dos projetos pedagógicos dos cursos, que pouco ou nada, dão de relevo aos eixos da pesquisa e extensão acadêmicas e que deve reverberar, de igual forma, no quadro docente, em seus regimes de trabalho e na formação à nível de pós-graduação *stricto sensu* - mestrado e doutorado. Na consulta aos dados do Censo da Educação Superior de 2021, apesar de constatarmos que o censo realiza prospecção dos docentes das IES (número total, nível de formação, gênero, regime de trabalho, faixa etária, raça/cor e nacionalidade), por IES e por Curso, não foi possível acessar os dados dos docentes por curso, visto que não foram divulgados. Contudo, considerando expressos no relatório final da Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória do Ensino Jurídico, da CC-PARES/SERES/MEC, com dados de 2012, revelaram que a maioria, 48% dos docentes são graduados e apenas 2% são doutores.

[144] O Decreto 2306, de 19 de agosto de 1997, que regulamentou o Sistema Federal de Ensino, foi revogado pelo Decreto 3860/2001, que discorreu sobre a organização do ensino superior e avaliação de cursos e instituições, que, por sua vez, foi revogado pelo Decreto 5773/2006, que regulamentou os cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, e que, por fim foi revogado pelo decreto em vigência, 9237/2017.

Gráfico 6. Titulação acadêmica do corpo docente dos cursos jurídicos no Brasil - 2012.

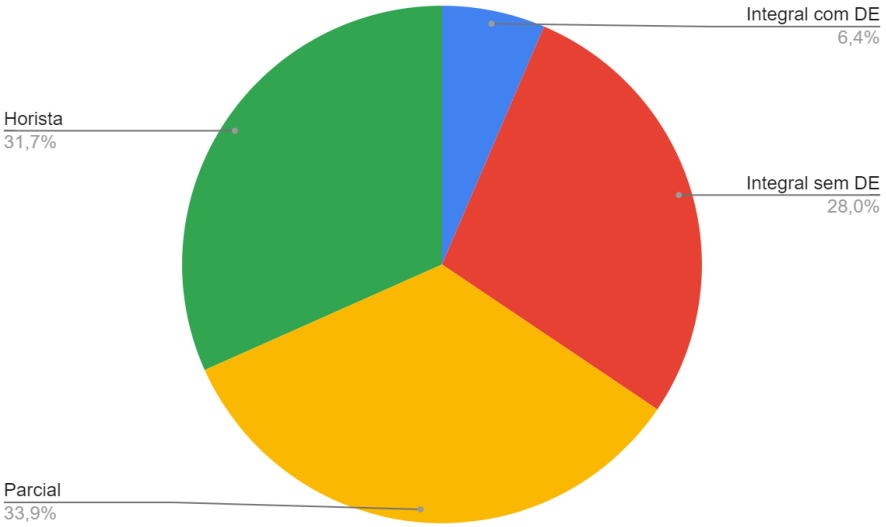


Fonte: Relatório Final da Comissão de Política Regulatória do Ensino Jurídico do MEC – 2014 com Dados do Censo de Educação Superior de 2012. (Brasil, 2014).

A disparidade pode ter sido atenuada nos últimos anos com a expansão dos programas de pós-graduação pelo país. Dos dados levantados pela Câmara Consultiva Temática (Brasil, 2014), do total de docentes informados, 40.829; 9989 docentes tinham titulação de doutorado (25%), 18489 com título de mestrado, 11509 (45%) com cursos de especialização, 833 (28%) com graduação 833 (2%) e 8 sem cursos de graduação informado.

A organização acadêmica e categoria administrativa dos cursos jurídicos também afetam os regimes de trabalho mantidos pelo corpo docente dos cursos jurídicos. Acerca desse ponto, o relatório da CCT-CC-PARES (Brasil, 2014), demonstra como os docentes jurídicos se concentram em regimes de trabalho de tempo parcial (13.822 docentes), de tempo horista (12.937), seguidos por docentes com dedicação integral, sem exclusividade (11.446), e um baixíssimo número de professores em dedicação exclusiva (2.623). Os professores horistas fixam contrato de trabalho limitado, pois sua remuneração é variável, se dá por hora de trabalho, geralmente pré-fixada em proporção à hora-aula assumida num semestre específico. Em muitos contextos educacionais, a remuneração se limita a oferecer uma contraprestação ao professor pelo desempenho do magistério (leia-se ensino), sem quaisquer participações em pesquisa e extensão.

Gráfico 7. Vínculos (administrativo e empregatício) do corpo docente dos cursos de direito.



Fonte: Elaboração própria com dados da Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória do Ensino Jurídico do MEC (Brasil, 2014).

Os dados podem ser lidos para demonstrar a restrição da construção de carreiras docentes permanentes e consolidadas nos sistemas de educação jurídica, sobretudo nos estabelecimentos privados, faculdades quando se procede a uma análise comparativa com os indicadores de distribuição administrativa e acadêmica dos cursos. A natureza dos vínculos com as Instituições de Ensino Superior, constituída, hegemonicamente, por professores em tempo parcial e horista, cenário de 66% de todo o corpo docente das IES (Brasil, 2014), pode indicar, assim, baixa remuneração dos professores, grande rotatividade de professores, pouca sinergia entre os eixos do ensino, da pesquisa e da extensão, ademais, pouca organicidade das comunidades acadêmicas dos cursos, no sentido de criação de redes e agendas de pesquisas acadêmicas consolidadas, com quadros docentes mais estáveis ao sabor das circunstâncias empresariais. O movimento também se circunscreve na própria compreensão do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem em alusão ao discurso de autonomia discente no processo formativo e na ampliação da presença do ensino EaD nos cursos presenciais.

Desta feita, os dados empíricos expostos acima, desenham a cartografia nacional dos cursos jurídicos. Como um dos objetivos da tese é recompor o movimento de definição das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Direito (DCNs) a partir das discussões emergentes do escopo normativo do direito curricular, ocorrido no MEC, para se compreender os itinerários de formulação normativa das diretrizes curriculares nacionais, nos parece relevante também cartografar os espaços institucionais onde foram elaboradas as propostas: o Ministério da Educação, a Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória do Ensino Jurídico, vinculada a SERES/MEC e as Comissões de Revisão da Câmara de Educação

Superior do Conselho Nacional de Educação/MEC. A análise apontou uma descrição do itinerário, as conexões das comissões instituídas com a conjuntura político-institucional do Estado e com atores proeminentes da sociedade civil; sejam eles públicos ou privados, e especialistas na área da educação jurídica. A importância de recompor o movimento desde a CCT-PARES, visto que o anteprojeto de resolução da câmara, mesmo que não tenha continuado na construção da nova diretriz pelas comissões do CNE, foi amplamente debatido no contexto do Conselho, ou seja, houve uma linha de continuidade à nível de debate no MEC.

Assim, o recurso à análise de conjuntura, caminha para compreender os elementos que margeavam o acontecimento em si (construção das DCNs), na *capacidade de perceber, compreender, descobrir sentidos, relações e tendências a partir de dados e das informações; [...] caracterizar as questões centrais que estão em evidência na luta* (Souza, 1984, p. 8 e 45). A análise de conjuntura procura trabalhar com as categorias como acontecimentos, cenários, atores, relações de força e articulação entre *estrutura* e *conjuntura* (Souza, 1984, p. 9). Parte-se da premissa, de que os eventos sociais têm como pano de fundo as estruturas, e que há uma articulação produtiva entre *estrutura* e *conjuntura* (Souza, 1984, p. 14), perspectiva teórica semelhante da de Bourdieu. Se quer destacar com a articulação, que as relações sociais entre os agentes, que definem acontecimentos, não se executam no vazio. A ideia de conjuntura procura destacar que o dado específico tem relação com o movimento histórico, com as estruturas econômicas, sociais e políticas mais longas no tempo e macro-dimensionadas. Em razão disso, os problemas e forças que estão subjacentes aos acontecimentos, o pano de fundo, tem como ponto de partida reconhecer o poder dominante, ou seja, reconhecer a prevalência da lógica do poder e da hegemonia.

Dessa maneira, as próximas seções analisam os agentes autorizados a se manifestarem sobre a discussão curricular, em virtude dos capitais e das posições que ocupam nas conjunturas do campo da educação jurídica. Do ponto de vista metodológico, utiliza-se o conceito de campo social como instrumental analítico para se recompor o campo jurídico-educacional em três conjunturas governamentais específicas (CCT-PARES, 1ª Comissão de Revisão do CNE e 2ª/3ª Comissões do CNE); visando identificar os principais agentes e instituições, bem como aqueles agentes com participação secundária, visto que nem sempre os atores estão autorizados a participarem e a falar certas discursos, *as coisas ditas* estão relacionadas a conjuntura social operacionalizada no interior do campo, nem tudo pode ser dito, e há momentos para os discursos serem enunciados (Bourdieu, 2004b). Perceber os agentes centrais em cada coletivo e período governamental; os tipos de capitais e as

capacidades/habilidades de interferência na temporalidade simbólica focalizada (como uma forma de intervenção nas decisões e destinos do campo) são elementos de cartografação da dinâmica simbólica, que teve como centralidade os sentidos (ideológicos) que os textos e discursos tem sobre currículo, conhecimento jurídico, formação e identidades dos sujeitos formativos

Os agentes protagonistas do campo se mantêm temporariamente em posições de destaque no campo, pois portadores de capitais que lhe conferem poder. Essa possibilidade de influência que se materializa na consideração da opinião de atores legítimos se perfaz pelos contextos político e normativo que engendrou a distribuição desigual de capital entre os agentes do campo e que sustenta a permanência da posição de poder dos agentes na vida social. Por isso, não se pode descuidar de perceber as práticas sociais dispostas para conservação/transformação por meio da luta simbólica por hegemonia. Assim, a análise integral desse campo de luta simbólica pela hegemonia se dá pela análise dos seguintes indicadores: i) o campo e seus agentes (e suas relações com a conjuntura) e as *ii)* posições (volume e tipos de capitais relevantes acumulados e as distinções provenientes).

3.1. O DEBATE SOBRE OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO DIREITO ENTRE A IDEIA DE CURRÍCULO MÍNIMO E AS DIRETRIZES CURRICULARES

Sem a intencionalidade de recompor todo o movimento de reformas curriculares do Curso de Direito, visto que os cursos jurídicos foram objetos de sucessivas reformas legais, desde o nascimento dos cursos, em 1827, até a atualidade. Contudo, nos parece adequado situar a introdução do instrumento normativo intitulado de *diretriz curricular nacional*, em substituição a ideia de *currículos únicos e mínimos*, que vigorou até a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996). Frise-se, sem intencionar esgotar a recomposição cronológica das sucessivas reformas curriculares dos cursos jurídicos, mas destacar o advento da noção *lato sensu* de *diretriz curricular nacional,* em substituição a noção *stricto sensu* de currículo. O currículo, antes de expressar o sentido de normatização ampla, que configura *a forma de organização de conteúdos, matérias, disciplinas, módulos e demais componentes curriculares, tais como estágio supervisionado, trabalho de curso e atividades complementares* (Rodrigues, 2005, p. 199), foi um documento normativo limitado em suas configurações no sentido da organização de disciplinas e tempo dos cursos.

Em outros termos, o currículo, na leitura atual, como um documento amplo, que prescreve condutas, estruturas curriculares, conhecimentos, competências/habilidades, orienta

a construção dos projetos pedagógicos dos cursos e fixa os perfis dos estudantes e dos profissionais habilitados, nem sempre foi assim. Ler o currículo e as sucessivas reformas curriculares, é uma janela de compreensão interessante para problematizar a noção de currículo e para elucubrar também o tipo de formação esperada em determinado tempo histórico, ou seja, o que se espera dos egressos. Pensar o currículo e as reformas legais curriculares é, de igual forma, um artifício para se pensar as críticas às práticas e conhecimento, inclusive, do direito e do processo formativo em si. A reforma curricular ilustra um tempo histórico de reflexão/problematização sobre os contornos do documento normativo curricular e, no caso dos cursos de direito, a problematização da educação jurídica como um todo.

Antes da LDB/1996, vigoravam as regras da antiga LDB, a Lei 4024/1961, bem como a Lei nº. 5540/1968 (Reforma Universitária). Ambas normativas prescreviam o funcionamento dos órgãos responsáveis pela política educacional e nos artigos 9º e 26º, das respectivas leis, determinavam que caberia ao Conselho Federal de Educação (CFE), hoje CNE, definir *o currículo mínimo e a duração dos cursos superiores correspondentes a profissões reguladas em lei e de outros necessários ao desenvolvimento nacional* (Brasil, 1996). A noção de *currículo mínimo* assentava-se no esforço de padronização dos conteúdos curriculares, para que válidos em todo o território nacional, pudessem garantir uma formação homogênea à nível superior e facilitar a mobilidade nacional dos estudantes. A ideia de currículo mínimo cingia-se no sentido de garantir uma base nacional comum curricular, sem esgotar a liberdade institucional das IES no sentido de desdobramento de disciplinas no currículo acadêmico pleno com as disciplinas optativas, mas ia no caminho de definir denominações e cargas horárias de disciplinas obrigatórias e manter um padrão uniforme de duração de cursos na oferta nacional.

No caso dos cursos jurídicos, antes de 1961/1968, os currículos já espelhavam uma matriz homogeneizadora, no sentido de *currículo único*, ou seja, currículos idênticos. Os cursos pioneiros de São Paulo e Olinda refletiram uma escolha curricular padrão centrada numa formação geral e política, dividida em nove "*cadeiras"* espaçadas em cinco anos de bacharelado[145]. Em razão da adoção do *currículo único*, a formação jurídica ficou por muito tempo sob controle do governo imperial, que centralizava em si toda a atribuição de organização dos cursos: o próprio currículo em si (como normativa que estabelece unidades

[145] Havia o chamado direito natural (conteúdo filosófico), direito das gentes (conteúdo de história), ciência política (direito constitucional, diplomacia e direito administrativo), economia, teoria do direito, direito eclesiástico, direito mercantil, processual e criminal. (Machado, 2009)

conteudísticas), além da nomeação de professores, programas de disciplinas, infraestrutura etc. No período inicial, essa formação curricular expressou influência do pensamento jusnaturalista, por isso a formação generalista em humanidades foi a marca do período. As metodologias se limitavam às aulas expositivas, em formato de *aulas-conferências*, num formato de estrutura curricular/pedagógica assemelhado ao adotado pela Universidade de Coimbra. Essa organização dos cursos, engessava as instituições, que não tinham qualquer liberdade no sentido de acompanhar as transformações sociais do tempo histórico (Rodrigues, 2005).

A noção de *currículo único*, como modo de organização dos cursos, se manteve, em núcleo, preservada quando houve a proliferação de novos cursos jurídicos, sobretudo nas décadas finais do século XIX[146] e nos anos iniciais do século XX (Machado, 2009). O rompimento com o pensamento jusnaturalista abriu espaço para o alvorecer da corrente positivista, um modelo de compreensão político-científica denominada *positivismo*, que foi explanada no capítulo anterior. A partir dos anos de 1870, o positivismo difundiu-se na organização curricular dos cursos jurídicos e provocou um equilíbrio, a coexistência de disciplinas técnico-dogmáticas e de disciplinas humanísticas, do conhecimento histórico, político, filosófico e econômico. Esse equilíbrio esvaiu-se no advento dos anos de 1930[147], com o processo de urbanização e industrialização do país. Verificou-se uma política governamental de regulação da educação no sentido de formação de massas profissionais com critérios padronizados nacionalmente, para além do currículo disciplinar[148]. Nesse novo cenário, percebeu-se o adensamento das disciplinas dogmáticas e a diminuição dos componentes políticos e filosóficos a caminho de uma formação tecnicista (Machado, 2009).

A realidade dos *currículos únicos* se transformou nos anos de 1960. O parecer nº. 215/1962, do Conselho Federal de Educação, à época presidido por Darcy Ribeiro, especialista notório na política educacional de cunho emancipatório. A noção de *currículo mínimo nacional*, de caráter rígido, pré-estabelecido e uniforme, determinou que as

---

[146] Um relevante reforma curricular aconteceu pelo Decreto nº. 1.386, do ano de 1854, que determinou que as escolas passariam a denominar-se "Faculdades de Direito". Nessa reforma, foram introduzidas as disciplinas de direito romano e direito administrativo. Outra alteração se deu no ano de 1879, a chamada reforma do "*ensino livre*", que autorizou a criação de escolas para além dos oficiais, mas que, no entanto, deveriam seguir as normativas estatais quanto ao currículo e à titulação docente. Nesse mesmo decreto as escolas foram divididas em duas seções, em ciências sociais e ciências jurídicas (Linhares, 2009), cada uma formando profissionais distintos, como diplomatas e embaixadores.

[147] Foi nesse período que houve a criação da Ordem dos Advogados do Brasil, a 18 de novembro de 1930; O Estatuto da OAB foi editado pela Lei 4215, de 27 de abril de 1934.

[148] Com a Revolução de 1930, se editou chamada "Reforma Francisco Campos", que a literatura denomina de ciclo de modernização do ensino brasileiro (Dallabrida, 2009), após houve o esforço na profissionalização do ensino, por meio da fixação de estratégias educacionais, seriação do currículo, fixação de frequência obrigatória, sistema de avaliação e fixação da Inspeção Federal.

instituições superiores adotassem um grupo mínimo de disciplinas na formulação dos currículos plenos específicos, mas sem limitar a capacidade de inserção de novos conteúdos. Esse modelo curricular foi pensado para adaptar-se às circunstâncias sociais, econômicas e culturais das localidades de fixação dos cursos jurídicos. Neste aspecto, a noção de currículo mínimo, como instrumento normativo orientador dos cursos jurídicos, permitiu a possibilidade de maior flexibilidade no sentido de as instituições elaborarem seus currículos plenos.

A noção de *currículo mínimo*, permaneceu no período da ditadura militar brasileira (1964/1985); mas se diferenciava do padrão anterior, pois deu mais relevo as disciplinas dogmáticas e profissionalizantes nos cursos jurídicos (Resolução nº. 03/1972, do então Conselho Federal de Educação[149] (Machado, 2009). Esse período foi marcado, como já anotado no capítulo 1, pela expansão das instituições de nível superior, especialmente privadas, e a edição de atos normativos de modernização da educação, como a Reforma Universitária de 1968. Contudo, a modernização educacional adotada pelo estado militar, teve cunho autoritário no sentido de minimizar a organização política das comunidades acadêmicas e ao adotar um modelo de estrutura universitária aos moldes estadunidenses, sem grandes interlocuções com o campo acadêmico que almejava há anos mudanças na organização das IES (Motta, 2014). No tocante aos cursos superiores, a adoção da organização dos cursos em períodos-letivos e a integralização curricular por meio de créditos, permitiu maior flexibilidade nos currículos, que seguiram flexíveis à realidades regionalizadas. Contudo, o currículo continuou a reproduzir o caráter positivista e tecnicista de formação e de própria concepção do direito (Bastos, 1995), um curso tradicional, engessado, balizado por um pensamento jurídico hegemônico-dogmático, que no final da década de 1970, já começava a ser alvo das correntes políticas, alternativas e críticas do direito que surgiram; como foram mais bem expostas no capítulo anterior;

A concepção de *currículos mínimos profissionalizantes* implicava no detalhamento das disciplinas, denominações e as cargas horárias de cada componente curricular e se caracterizou por uma rigidez que sufocava a criatividade das IES, por isso a noção de currículo é comumente associada à ideia de *grade curricular*, algo fixo, aprisionado, um itinerário único, que não permitia às instituições inovarem em seus projetos pedagógicos a fim de atender aos requisitos legais de então, ou seja, *não mais permitiam o alcance da qualidade desejada segundo a sua contextualização no espaço e tempo. Ao contrário, inibiam a inovação e a diversificação na preparação ou formação do profissional apto para*

[149] Hoje é o Conselho Nacional de Educação. Lei 9131 de 1995.

a adaptabilidade (Brasil, 2003).

Essa normatização curricular mínima perdurou na abertura política e na redemocratização do país, com a culminância na Constituição Federal de 1988. A CF/88 alterou as bases epistemológicas e ideológicas de assentamento da educação e concedeu-a o status de direito fundamental social (art. 6º), relacionado à consagração de outros direitos sociais, como saúde, trabalho, previdência etc., além de tornar a educação meio de supremacia dos direitos humanos, nos princípios da dignidade humana e da igualdade. A educação assumiu, assim, o status normativo de direito social voltado para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho[150]. Aqui residem os dois aspectos fundacionais da educação nesse novo cenário constitucional, a formação educacional compreenderia tanto uma perspectiva formativa voltada para a formação de sujeitos em prol da cidadania, o papel ativo dos profissionais no sentido da construção social do país, como também qualificados para o trabalho, em sentido, amplo, trabalho enquanto relação social de produção, de transformação da realidade. O sentido constitucional da educação se perfaz, assim, na ideia umbilical que trabalho e cidadania caminham juntos, por isso, a educação se baliza nos princípios que forjam a formação humanizadora e técnica, no sentido de assegurar a igualdade de condições de acesso e permanência, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento e demais saberes, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, a coexistência de IES públicas e privadas e a gratuidade do ensino no país, dentre outros princípio informativos.

Como o Estado brasileiro se organiza como uma federação, União, Estados, Municípios e Distrito Federal, a competência em regular o campo educacional recaiu na União, ou seja, em razão da dimensão nacional e interfederativo da educação, e visando, ainda, a uniformidade qualitativa na formação educacional, a competência de legislar sobre as diretrizes e bases da educação fixou-se na União. Como já colocado, a redemocratização do país e a refundação dos princípios constitucionais informativos da educação brasileira na Nova República, foram os dois cenários que levaram à elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996). Esse contexto normativo educacional, pós-Constituição de 1988, demarcou o processo de compreensão da educação e das normativas que regulam a educação em gênero, como o caso das diretrizes nacionais.

As discussões curriculares pós-CF/88, não podem ser percebidas sem considerar a

[150] Art. 205, CF/88. 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.

espacialidade da Ordem dos Advogados do Brasil, que refletiu as discussões mais amplas sobre o papel do direito e da educação. A partir da década de 1990, a Comissão de Especialistas do Ensino do Direito, do Conselho Federal da OAB, além do CONPEDI, iniciou debates nacionais sobre a questão tecnicista da formação jurídica, que resultou na publicação de um panorama formativo dos cursos jurídicos e propostas de adequação (Escrivão Filho; Sousa Júnior, 2016). O relatório produzido por Joaquim Falcão, Sérgio Ferraz e José Lamartine Ferreira, apresentado ao Colégio de Presidentes da OAB, na gestão de Marcelo Lavenere, desdobrou-se com a instituição da Comissão de Ciência e Ensino Jurídico da OAB e apontava o principal problema dos cursos, do ponto de vista epistemológico, a dominância do positivismo na realidade do direito (Escrivão Filho, Sousa Júnior, 2016).

O debate conduzido pela OAB partia do pressuposto de que a educação jurídica perpassava por um período de crise, crise epistemológica, que envolveria a representação social das questões que afligem a formação jurídica, a compreensão da produção social do conhecimento jurídico, além de um mapeamento das iniciativas insurgentes no campo jurídico e o imaginário profissional criado pelos juristas. O documento destacou a necessidade de transição de uma velha para uma nova roupagem da realidade jurídica e a adoção de novas metodologias, sistemas de avaliação e classificação aos cursos oferecidos no país. Naquele instante, se pretendeu criar condições de instituir um novo modelo de educação jurídica que abandonaria a desarticulação entre a práxis da educação com a realidade social, política e econômica do país (Sousa Júnior, 2016). Desse modo, os debates ocorridos no campo profissional, OAB, foram levados ao MEC, que viabilizou seminários regionais e nacionais para discussão do tema, e imbuído do mesmo espírito, instalou a Comissão de Especialistas de Ensino do Direito, da SESu-MEC, nomeada em 1993.

Dentro desse cenário de crítica ao modelo vigente, o MEC promulgou a Portaria nº. 1.886, de 30 de dezembro de 1994, subscrita pelo ministro Murílio Hingel, que fixou *as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico*. Apesar de estabelecer um rol de *conteúdos mínimos*, a normativa adotou uma opção conceitual mais assemelhada com a concepção de currículo enquanto diretrizes curriculares nacionalizantes (Rodrigues, 2005). Esse instrumento normativo não foi tão enrijecido como a ideia de normativa instituinte de *currículo mínimo*, que determinava o número mínimo de disciplinas a serem dispostas nos currículos dos cursos, mas permitiu a normatização de outros aspectos formativos. A norma curricular foi introduzida no sentido de flexibilizar o agrupamento disciplinar e dispor sobre o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, com a introdução de

atividades extracurriculares, estágios curriculares por meio da obrigatoriedade de instituição do Núcleo de Prática Jurídica e a necessidade de defesa de monografia perante banca avaliadora, além dos conteúdos mínimos específicos de formação fundamental e profissionalizante (Machado, 2009). O parâmetro curricular de 1994 intencionou romper com um modelo de ensino exclusivamente tecnicista, positivista, com a previsão dos conteúdos obrigatórios de formação humanística, como as disciplinas de introdução ao direito, filosofia, ética, sociologia e antropologia, economia, ciência política e história do direito (Machado, 2009), contudo, não chegou a ser plenamente implementada pelas IES, com recorrente adiamento de prazos de implementação[151].

Logo em seguida da sua edição, a Portaria 1886/1994 esvaiu diante do arcabouço normativo inaugurado com a nova LDB a partir de 1996, e com a Lei 9131/1995, que conferiu nova redação ao art. 9º, §2º, alínea C, da LDB anterior (Lei 4024/1961), como será adequadamente exposto mais à frente. O dispositivo legal definiu a atribuição da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, no sentido de *deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação*. A LDB de 1996, trouxe, dessa forma, na estrutura organizacional do MEC, e a CES, com a função normativa e consultiva, que esvaziou o valor prescritivo dos atos editados pelo ministro da educação, sem consulta ao CNE, e sem atender aos parâmetros normativos definidos pela CF/88 e pela nova LDB. Nesse cenário, o CNE editou o Parecer CES nº. 776/1997 que, somado ao Edital MEC/SESu nº. 4/1997[152], fixou as linhas gerais para a construção da normativa denominada de diretrizes *curriculares* dos cursos de graduação.

> "As Diretrizes Curriculares têm por objetivo servir de referência para as IES na organização de seus programas de formação, permitindo uma flexibilidade na construção dos currículos plenos e privilegiando a indicação de áreas do conhecimento a serem consideradas, ao invés de estabelecer disciplinas e cargas horárias definidas. As Diretrizes Curriculares devem contemplar ainda a denominação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, explicitando os objetivos e demandas existentes na sociedade". (Brasil, 1997).

As Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação são normas gerais, observadas pelas IES na formulação dos seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e nos seus

---

[151] Portaria MEC nº. 3/1996, tornou obrigatória a diretriz a partir de 1997, adiando em um ano a implementação. As portarias MEC 1252/2001 e 1785/2001 tornaram a monografia final de curso só obrigatória para os ingressantes do ano de 1999.

[152] Edital 4/1997, abertura de prazo para apresentação de "propostas para as novas diretrizes curriculares dos cursos superiores".

currículos, no sentido de atenderem as orientações gerais definidas. Basicamente, as diretrizes, além de fixarem a obrigação de um PPC, introduzem nos componentes curriculares a ideia de competências e habilidades que devem ser trabalhadas para desenvolvimento discente. Aqui cabe uma diferenciação, desde já, a ideia de currículo indica algo mais restrito, o termo nomeia a organização de componentes curriculares, sua estrutura formal, o itinerário formativo que congrega disciplinas, estágios, atividades complementares, TCC etc., bem como nomeia o resultado da organização dos componentes que estão delimitados numa estrutura curricular, conhecida tradicionalmente como "grade curricular". O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) é um planejamento que a Instituição faz para um curso, no qual lista os conteúdos e competências alocadas nas disciplinas e atividades que compõem a estrutura curricular e dispõe sobre os objetivos, organização e inserção geográfica do curso.

O parecer e edital referidos apontaram duas premissas para a nova concepção curricular; uma acerca da inadequação do conceito de *currículo mínimo*, anterior ao arcabouço normativo pós-1988, que seria ineficaz para permitir a inovação e a melhoria da qualidade desejada na formação superior; e outra na perspectiva do novo documento, diretrizes, servir como horizonte, referência, para IES organizarem seus cursos e programas formativos, de modo flexível, na elaboração de currículos plenos, ao *invés de estabelecer disciplinas e cargas horárias definidas* (Brasil, 1997)*,* e de *currículos adequados, capazes de se ajustarem às incessantes mudanças não raro muito rápidas, a exigir respostas efetivas e imediatas das instituições educacionais.* (Brasil, 1999).

Aqui se percebe a difusão de dois discursos que marcaram o fim dos currículos mínimos, o discurso de qualificação da educação superior e o discurso de flexibilidade, ambos interdependentes e complementares. O discurso da qualificação residia na ideia de que a educação superior se estagnou no período do currículo mínimo e se tornou ineficaz para atender às contingências do presente. O discurso de flexibilização curricular assentou-se na ideia de que a qualidade só seria alcançada concedendo-se autonomia para as IES inovarem, no manejo dos conteúdos curriculares à luz de sua missão institucional e localização regional. O discurso de qualificação/flexibilização foi absorvido pelo CNE na Indicação nº. 01/1999 e no Parecer CES/CNE nº. 507/1999[153] quando se elaborou os delineamentos das diretrizes curriculares nacionais. Os documentos foram construídos no sentido de atribuir às IES maior autonomia na *elaboração de sua proposta pedagógica coerente com essa nova ordem e com as exigências da sociedade contemporânea* (Brasil,

[153]http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=190131-pces507-99&category_slug=abril-2020-pdf&Itemid=30192

1999). Em razão disso, o CNE recomendou a revogação do Parecer ministerial nº. 1886/1994, diretrizes curriculares do direito, que, segundo o conselho *esposou uma visão do currículo do curso jurídico bem diversa daquelas que, cinco anos depois, resulta da nova política educacional brasileira contida na Lei de Diretrizes e Bases nº. 9.394/96, construída sobre os pilares da nova Ordem Constitucional de 1988* (Brasil, 1999).

As diferenças marcantes entre as duas normativas: os currículos mínimos apontavam um currículo direcionado unicamente a uma concepção do exercício profissional, que seria bem desempenhado a partir do cumprimento das disciplinas organizadas numa grade curricular; enquanto as diretrizes curriculares compreendem o processo formativo como permanente,, que contemplasse uma *sólida formação básica e uma formação profissional fundamentada na competência teórico-prática, de acordo com o perfil de um formando adaptável às novas e emergentes demandas* (Brasil, 2003). Ademais, os currículos mínimos dificultavam a inovação curricular das instituições, que deveriam seguir percurso formativo semelhante, ao passo que as DCNs partem do pressuposto que as IES devem ter autonomia na formulação dos seus projetos pedagógicos, visando a *adequação às demandas sociais e do meio e aos avanços científicos e tecnológicos, conferindo-lhes uma maior autonomia na definição dos currículos plenos dos seus cursos* (Brasil, 2003). E, por fim, enquanto os currículos mínimos fixavam uma formação direcionada a habilitação profissional, ao conferir um diploma para o exercício de uma profissão; as DCNs procuravam ensejar várias formações e habilitações, sendo o diploma a certificação da formação recebida e não da profissão desempenhada (Brasil, 2003).

No edital 04/1997 SESu/MEC, de chamada para as contribuições da comunidade acadêmica apresentarem propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos Cursos Superiores, há os quesitos que compreendem esse novo documento normativo: i) perfil desejado do formando, ii) competências e habilidades desejadas, iii) conteúdos curriculares, iv) duração dos cursos, v) estrutura modular dos cursos; vi) atividades complementares e estágios, vii) conexão com a avaliação institucional. Anote-se que esses critérios adotados posteriormente pelo Parecer CNE/CES nº. 67/2003, a norma referencial para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais de todos os Cursos de Graduação. A partir do edital de 1997, algumas comissões de especialistas da SESu/MEC foram criadas no Ministério da Educação a fim de sistematizar as contribuições recebidas da sociedade civil, como universidades, organizações profissionais, acadêmicas etc. Inclusive uma Comissão de especialistas do Ensino do Direito, que redundou no primeiro esforço de criação das DCNs do Direito, o Parecer CES/CNE nº. 146/2002.

Contudo, o parecer encontrou diversas resistências no campo da educação jurídica, sobretudo da OAB e da ABEDi, por flexibilizar a adoção de conteúdos mínimos pelas IES e permitir a integralização curricular num intervalo de 3 anos (Rodrigues, 2022). Ademais, o projeto de resolução omitia-se quanto a exigência da monografia jurídica, como trabalho final obrigatório para conclusão do curso, bem como omitia-se sobre o desenvolvimento obrigatório do estágio supervisionado, por meio do órgão interno dos cursos, o Núcleo de Prática Jurídica (Rodrigues, 2022). Os pedidos de reconsideração culminaram na não transformação do parecer em resolução (Rodrigues, 2022). O parecer, que continha uma minuta de resolução das DCNs, inovou no sentido de segmentar os conteúdos da formação jurídica em três, a formação fundamental (áreas do saber informativas do fenômeno jurídico), a formação profissional (disciplinas dogmáticas) e a formação prática (prática jurídica) e seguir o novo modelo normativo de diretrizes curriculares.

Após a realização de audiências públicas nacionais, lideradas pela OAB e pela ABEDi, o Conselho Nacional de Educação emitiu o Parecer CES/CNE nº. 211/2004, que logo transformado em normativa, redundou na Resolução nº. 09/2004, a normativa das Diretrizes Curriculares Nacionais do Direito. O documento versou sobre aspectos relativos à concepção dos cursos, os objetivos formativos inseridos numa perspectiva social, geográfica, política e institucional. Ademais, inovou ao dispor sobre a abordagem interdisciplinar, a extensão, os estágios supervisionados, a integração entre graduação e pós-graduação, a associação entre teoria e prática. Essa diretriz objetivou a formação de um perfil de bacharel em direito *com sólida formação geral, humanística e axiológica* (Machado, 2009) no sentido do discente pudesse *desenvolver uma certa capacidade valorativa em relação aos fenômenos jurídicos e também sociais, bem como a visão crítica e reflexiva, indispensável ao exercício da ciência do direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania* (Machado, 2009).

A estruturação curricular em eixos de formação fundamental, profissional e prática da Resolução de 2004 foi uma tentativa de rompimento com o modelo exclusivamente normativista e dogmático da educação. O modelo ultrapassado ensejou um profissional jurídico despolitizado, limitado pelo direito posto, como eixo central da formação jurídica. Contudo, logo após a entrada em vigência da Resolução 09/2004, as discussões prosseguiram no campo. A aproximação da OAB e MEC tem como marco o ano de 2004 com a instituição do Grupo de Trabalho pelas Portarias n. 3381, de 20 de outubro de 2004 e nº. 484, de 16 de fevereiro de 2005; com a missão de elaborar nova política pública que congregasse expansão, qualidade e inclusão social. O GT foi criado dentro da conjuntura do governo de

Luiz Inácio Lula da Silva e Fernando Haddad (MEC), na gestão da educação brasileira, com notório reconhecimento ao papel da OAB no campo jurídico-educacional (regulação e normatização), apesar das estratégias do governo Lula terem se consolidado na conciliação de interesses, por vezes, de grupos antagônicos como agentes profissionais, políticos e econômicos no espectro de um governo neodesenvolvimentista. A educação não ficou fora desse quadro, como será possível analisar

3.2 CARTOGRAFIAS INSTITUCIONAIS E NORMATIVAS: O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO COMO ARENA PÚBLICA DE FORMULAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL

O direito, as instituições jurídico-políticas, o Estado moderno, e as sociedades nacionais encerram um conjunto de representações sociais, um modo específico de compreender a realidade, que muito se assemelha ao que intenciona fazer um mapa cartográfico, ao representar em linhas, fronteiras, escalas e áreas, o imaginário do espaço geográfico. O direito e as instâncias estatais podem ser lidos como uma cartografia, pela metáfora espacial, pois territorializam um espaço pela qual a prática é construída e reconstruída nas relações sociais. O privilégio da metáfora espacial para compreender a prática social, contudo, não pode descuidar de considerar que o espaço está em constante relação com o tempo. Espaço-tempo se complementam. O espaço representado é condicionado por configurações circunscritas temporalmente. As representações, os movimentos políticos, as tomadas de decisão, as normas, as lutas políticas, todos esses conceitos têm, no mesmo instante, simbioticamente, uma marcação temporal e uma *contextura espacial, física e simbólica* (Santos, 1988, p. 141), que nos cabe recompor.

O direito, como o direito educacional, o direito curricular, o direito regulatório, equivalem a um modo de representação da normatividade educacional, concebida como padrões de conduta universalizantes e obrigatórios, que, por sua vez, imperam num determinado espaço social. O direito imagina, desenha, fronteiriça formas, divisas, competência de instituições, sistemas formais de ensino, conteúdos, valores, nos vários campos da complexidade social. Portanto, há grande semelhança no que faz o direito com os mapas cartoriais procuram cumprir: em ambos os sistemas se operam a construção de uma realidade imaginária. Ambos criam alegorias do espaço-tempo; como cria um artista ao transpor a tela as suas visões do objeto retratado. As visões do espaço retratado são condicionadas pelas preferências do tempo presente ou passado. Parte-se, por uma escolha teórica, da observação do direito como um mapa, o direito que desenha fictamente,

simbolicamente, uma realidade espaço-temporal. A síntese conceitual do espaço-tempo dá acesso a dimensão modal.

Parece interessante, recorrermos ao conceito de *cartografia simbólica do direito* (Santos, 1988), que aponta para uma estratégia teórica análoga àquelas conduzidas pela cartografia, área específica das ciências geográficas, para compreender em profundidade os meandros da tarefa de construção do espaço social. Da mesma maneira que os mapas não conseguem representar a territorialidade inequivocamente, porquanto não absorvem toda complexidade do objeto retratado, o direito também não consegue. Os mapas[154] são, por assim dizer, um mecanismo redutor de complexidade, deformante, de distorção da realidade. O realce aos mecanismos deformantes não quer imprimir a eles apenas um sentido negativo, mas também de utilidade. Os mapas fixam suas deformidades[155] mas atuam produtivamente em conformidade aos usos que conduzem a sua formulação e interpretação.

Aqui é relevante anotar que esse conceito de cartografia simbólica do direito, proposta por Boaventura de Sousa Santos, e a teoria do espaço social de Pierre Bourdieu se complementam, apesar das distâncias teóricas. Enquanto a primeira permite considerar o tempo-espaço, a outra permite aprofundar o conhecimento do espaço-tempo pela via relacional. A teoria do espaço social implica uma ruptura com a propensão objetivista de considerar os fenômenos enquanto substância, evitar os substancialismos, para perceber o mundo por meio de relações que o constitui; o pensamento relacional. Isso leva a considerar que a redução do campo social a um movimento uníssono é um exercício teórico que ignora as lutas simbólicas perpassadas nos campos sociais, que se centraliza na disputa da própria representação tecida sobre esse mesmo universo social; sobretudo a promoção de lógicas que impõem sistemas de hierarquização no interior de cada campo, bem como de hierarquizações entre variados campos.

A categoria do espaço social serve como uma topologia social por ser um instrumento à serviço da sociologia para representar o mundo social em suas variadas dimensões. O espaço

---

[154] Os mapas distorcem a realidade por meio de três mecanismos autônomos e interdependentes, a escala, a projecção e a simbolização (Santos, 1988, p. 143).

[155] O primeiro mecanismo deformante dos mapas é a noção de escala, que compreende o grau de pormenorização da representação (Santos, 1988, p. 144). As grandes e pequenas escalas de representação advém da decisão sobre quais utilidades e funcionalidades serão cumpridas pelos mapas. Os usos que deles se farão e que permitirão ao intérprete as análises qualitativas que objetiva fazer. Assim, cada fenômeno é representado por uma escala específica que permite desvendá-lo, interpretá-lo e representá-lo em suas potencialidades e possibilidades. Mudar a escala é mudar o próprio fenômeno como objeto cognoscível. A escala é um mediador entre intenção e ação. O poder também opera na dimensão de escala, ao circunscrever numa maneira de representação o mundo, "a realidade social e física numa escala escolhida pela sua virtualidade para criar os fenômenos que maximizam as condições de reprodução do poder. A representação/distorção da realidade é um pressuposto do exercício do poder" (Santos, 1988, p. 145).

social por sua vez é regido por princípios de diferenciação e de distribuição que constituem as propriedades atuantes no espaço social considerado (Bourdieu, 1989, p. 133). As propriedades atuantes do campo são apropriadas pelos agentes que nele atuam e lhe conferem força e poder. O peso dos agentes e coletivos de agentes é determinado pelas posições relativas - região específica - que assumem nesse espaço social. Quer dizer que cada agente está situado numa posição ou classe que é determinada igualmente pelas outras posições do espaço. O espaço social também pode ser definido como um campo de forças, como *um conjunto de relações de forças objetivas impostas a todos os que entrem nesse campo e irredutíveis às intenções dos agentes individuais ou mesmo às interações diretas entre os agentes* (Bourdieu, 1989, p.134). Os princípios de construção do espaço social nada mais são que espécies de poder e capital comuns em cada campo.

Na perspectiva da cartografia simbólica do direito, procura-se esboçar uma cartografia do espaço institucional do Ministério da Educação (MEC). O MEC, como arena pública da construção da política de educação brasileira, que agencia e organiza os debates sobre a regulação do campo, em todos os seus níveis e modalidades e é uma espacialidade institucional que não pode ser interpretada sem dimensioná-la ao tempo das discussões das normativas curriculares sob análise, por isso escolhemos os anos de 2013 a 2018, interregno que guiará a narrativa textual. Na análise dos atos normativos editados em toda a linha do tempo de formulação das DCNs do Direito, se compreende que a forte produção normativa no âmbito da espacialidade do Ministério da Educação demonstra como o MEC se tornou, no desenho legal e constitucional de 1988, mediador e/ou organizador da arena pública de discussão sobre o direito regulatório, voltados à normatização e avaliação da educação superior, que se dá pela relação interinstitucional com atores específicos dos vários campos de conhecimento manejados no espaço educacional. O quadro a seguir permite perceber a longa trajetória de gestação das diretrizes e como a construção das DCNs ocorre por intermédio da organização do debate pela edição de atos normativos do MEC.

Tabela 7. Cronologia e Atos Normativos produzidos no âmbito do Ministério da Educação na organização do debate e do processo de definição das DCNs em vigor.

Ato Normativo	**Síntese**
Resolução CC-PARES/SERES/MEC 5, de 15 de julho de 2013	Cria a Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória do Ensino Jurídico
Resolução CC-PARES/SERES/MEC 3, de 13 de março de 2014	Altera a composição da Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória do Ensino Jurídico

Relatório Final da Câmara de Política Regulatória do Ensino Jurídico MEC, 04/2013	Análise e sugestões para revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Direito
Indicação CNE/CES 1, de 29 de janeiro de 2015	Propõe a criação de comissão para revisar a Resolução CNE/CES n° 9/2004, que institui as DCNs dos Cursos de Direito
Portaria CNE/CES 1, de 4 de fevereiro de 2015	Designa os membros da comissão para revisar as DCNs.
Portaria CNE/CES 13, de 4 de outubro de 2016	Recompõe comissão para revisar as DCNs
Portaria CNE/CES 6, de 22 de março de 2017	Recompõe comissão para revisar as DCNs
Parecer CNE/CES 635, de 4 de outubro de 2018	Pronunciamento da Comissão de Revisão das DCNs com aprovação do Projeto de Resolução.
Portaria MEC nº. 1.351, de 14 de dezembro de 2018	Homologa o parecer CNE/CES 635/2018.
Resolução CNE/CES 5, de 17 de dezembro de 2018	Institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais
Portaria CNE/CES, 18, de 13 de setembro de 2019	Revoga a comissão de revisão das DCNs por finalização dos trabalhos
Indicação CNE/CES 5, de 16 de outubro de 2020	Propõe a criação de comissão para atender ao Ofício nº 690/2020/GM do Ministro de Estado da Justiça e Segurança Pública, proposta de alteração das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito
Portaria CNE/CES 19, de 21 de outubro de 2020	Designa os membros da comissão para revisar as DCNs.
Parecer CNE/CES 757, 10 de dezembro de 2020	Pronunciamento para a Resolução 5/2018 incluir os conteúdos de Direito Financeiro e Direito Digital e outros.
Resolução CNE/CES 2, de 19 de abril de 2021	Altera a Resolução 5/2018 para inserir as disciplinas Direito Digital, Direito financeiro, letramento digital e práticas remotas de tecnologia e comunicação

Fonte: elaboração própria com base nos dados dos Processos Administrativos nº. 23001.00020/2015-61 e nº. 23001.000587/2020-02.

Pois bem, o Ministério da Educação é o órgão do estado, integrante da administração pública federal, que dirige com toda abrangência, a política educacional brasileira conforme as atribuições conferidas pelas Leis 4024/1961 e 9131/1995. Compete, de modo geral, a formulação, avaliação e execução das políticas públicas, em repartição de competência com estados e municípios, envolvendo a educação básica (infantil, fundamental e médio), a educação de jovens e adultos, a educação técnica-profissional, a educação à distância, especial, e a educação superior, com exceção do ensino militar, conforme as atribuições conferidas pelas Leis 4024/1961 e 9131/1995. Ademais, cumpre a missão de ensino, pesquisa

e extensão, do magistério, por meio de estabelecimentos escolares oficiais, que executam a educação escolar na ponta do sistema federal (Institutos Federais, Colégios Federais e Universidades), e também têm a missão de avaliação e prognóstico de indicadores educacionais, conforme o Decreto que o faz por meio de seus órgãos internos e de suas autarquias, fundações e institutos dependentes, com destaque ao INEP, FNDE e CAPES.

O INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, é uma autarquia que procura subsidiar o planejamento de políticas para garantia do direito à educação gratuito, público e inclusivo, e que atua em três frentes: *avaliações e exames educacionais; pesquisas estatísticas e indicadores educacionais; e gestão do conhecimento e estudos*[156]. O INEP é o órgão responsável pela realização anual dos censos da educação superior, e que agrupa dados regulatórios, quantitativos e qualitativos dos cursos de graduação oferecidos pelas IES públicas e privadas. O FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação[157], é outra autarquia federal vinculada ao MEC, que tem a finalidade de captação de recursos financeiros para financiamento do ensino e da pesquisa, além da garantia da alimentação escolar e de políticas de permanência e bolsas de estudo. As prioridades do FNDE são previstas nas regras fixadas pelos Planos Nacionais de Educação. Já a CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior é uma fundação pública vinculada ao MEC, que tem dupla missão: tanto atua na consolidação e expansão da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil (mestrados e doutorados acadêmicos e profissionais), como na formação de professores da educação básica. A atuação nuclear, no tocante à pós-graduação, envolve a avaliação de cursos e de publicações científicas, a concessão de bolsas e o fomento a cooperações científicas internacionais.

Nesse sentido, para além da estrutura administrativa do MEC, o primeiro elemento a se considerar são as configurações políticas do Governo Federal e do Ministério da Educação no decorrer da configuração das DCNs. A revisão foi iniciada no ano de 2013, durante a gestão de Dilma Rousseff, e finalizada no governo de Michel Temer, com a edição da Resolução CES/CNE nº. 05/2018. Depois de editada, a resolução das diretrizes ainda passou por uma reformulação, no governo seguinte, de Jair Bolsonaro, com o acréscimo dos conteúdos de direito digital e direito financeiro nos eixos formativos, esse último item pautado no discurso de necessidade de estudo sobre o controle orçamentário-financeiro e diminuição do Estado. Ao longo da gestação das DCNs do Direito, as orientações, as perspectivas

[156] As atribuições do INEP estão descritas na Portaria nº 986, de 21 de dezembro de 2017, que alterou a portaria nº 2.255, de 25 de agosto de 2003, que institui o regimento interno do INEP. Mais informações em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/sobre

[157] O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal criada pela Lei nº 5.537/68

normativas e os protagonismos de agentes foram influenciados pela conjuntura política. O quadro a seguir dimensiona a longa trajetória política de gestação das diretrizes curriculares atuais, que atravessaram três governos presidenciais.

Tabela 8. Gestores do Poder Executivo Federal durante a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Direito (2013 - 2020)

Presidentes da República							
Dilma Rousseff 01/01/2011 a 12/05/2016					Michel Temer 12/05/2016 a 01/01/2019		Jair Bolsonaro 01/01/2019 a 01/01/2023
Ministros da Educação							
Aloizio Mercadante	Henrique Paim	Cid Gomes	Renato J. Ribeiro	Aloizio Mercadante	Mendonça Filho	Rossieli Soares	Milton Ribeiro
24/01/2012 02/02/2014	03/02/2014 01/01/2015	02/01/2015 19/03/2015	06/04/2015 04/10/2015	05/10/2015 11/05/2016	12/05/2016 06/04/2018	06/04/2018 03/12/2018	16/07/2020 28/03/2022

Fonte: Adaptado de Rodrigues, 2022.

Destaca-se que o governo Dilma Rousseff se caracterizou pela busca do protagonismo do Estado na formulação das políticas da educação superior, representadas nos aportes financeiros destinados por meio dos financiamentos de cursos de IES privadas (FIES/PROUNI) e pela reestruturação e expansão regionalizada das IFES (REUNI). Pode ser caracterizado, por isso, como um governo de cunho *neodesenvolvimentista* ou *social-desenvolvimentista* (Nobre, 2013), no sentido de que procurou dirimir as desigualdades sociais e alcançar um projeto de desenvolvimento nacional por meio da coordenação e do planejamento do Estado[158]. Apesar de ser colocado como um governo *desenvolvimentista*, alguns autores, como Singer (2015, p. 42), preferem caracterizar o período dilmista enquanto um *ensaio desenvolvimentista,* na perspectiva de não concretização dos objetivos do governo, sobretudo a reindustrialização do país. Todavia, como foi um governo estabelecido na tradição do *lulismo-petismo*, assentado nos eixos do

[158] O conceito de desenvolvimentismo de Bielschowsky (2012, p. 07) "[...] a ideologia de transformação da sociedade brasileira definida pelo projeto econômico que se compõe dos seguintes pontos fundamentais: a) a industrialização integral é a via de superação da pobreza e do subdesenvolvimento brasileiro; b) não há meios de alcançar uma industrialização eficiente e racional no Brasil através das forças espontâneas do mercado; por isso, é necessário que o Estado a planeje; c) o planejamento deve definir a expansão desejada dos setores econômicos e os instrumentos de promoção dessa expansão; e d) o Estado deve ordenar também a execução da expansão, captando e orientando recursos financeiros, e promovendo investimentos diretos naqueles setores em que a iniciativa privada seja insuficiente"

crescimento econômico e redistribuição de rendas (caráter social); no investimento em obras infraestruturais (caráter industrializante) e na inovação (caráter modernizador) (Bielschowsky, 2012), entende-se que o governo Dilma almejou devotar ao Estado o papel desenvolvimentista, de articulador e executor de políticas públicas de crescimento e igualdade social e a política educacional não fugiu à regra.

No período dilmista, sucederam à frente do MEC, 4 ministros. O primeiro, Aloizio Mercadante[159], economista de formação (USP) e pós-graduado em teoria econômica pela UNICAMP, relevante quadro histórico da esquerda brasileira, oriundo do Partido dos Trabalhadores (PT), foi um ator com notável influência na pauta econômica e educacional dos governos do PT. Mercadante é quadro simpatizante da política de governo influenciada pelos ideais do social-desenvolvimentismo, que foram percebidos nos discursos que fez sobre a defesa da função do Estado no campo regulatório. No seu período de atuação, as políticas do MEC foram caracterizadas pela forte relação com agentes profissionais e acadêmicos, como a OAB, inclusive com concessões à entidade classista no cenário regulatório. Foi na gestão de Mercante que o MEC elevou o peso da OAB na análise dos pedidos de novos cursos de direito, em 2014, e deu o pontapé inicial na rediscussão das DCNs do Direito.

Mercante foi substituído pelo ministro Henrique Paim, que também é formado em Economia (Unisinos) e foi um ministro que representou uma continuidade da agenda política liderada pelo MEC na época de seu antecessor, especialmente quando se verifica a premência de agentes profissionais e acadêmicos nos debates de revisão das DCNs no MEC, por exemplo, como se verá adiante. Na análise da trajetória intelectual de Paim, se percebeu produção acadêmica voltada aos temas de desenvolvimento, financiamento público e captação de recursos internacionais, que indicam uma inclinação político-intelectual assemelhadas entre Mercadante e Paim, este último, inclusive, foi o ministro que provocou o CNE para iniciar a reformulação das diretrizes.

Ainda no governo Rousseff e no decorrer da configuração das DCNs, Cid Gomes também esteve à frente do MEC. Gomes é um quadro histórico de partidos centro-esquerda, oriundo do estado do Ceará, com formação em engenharia civil (UFC). Não foi um ator com notória trajetória no campo educacional, mas, no contexto da governança do MEC, se mostrou crítico à expansão da educação superior com financiamento público de cursos de baixa qualidade. Inclusive, defensor de um maior protagonismo regulatório do Estado no controle da qualidade dos cursos, no que enfrentou forte antagonismo político de

[159] BNDS (2023).

conglomerados econômicos do setor[160]. Não se constatou a participação/influência de Gomes no debate das DCNs, pelo curto tempo à frente do MEC. No tocante ao ministro Renato Janine Ribeiro, sucessor de Gomes, evidenciou-se, na análise de sua trajetória profissional/intelectual, um perfil do campo acadêmico, visto ser professor da USP, na área de ética e filosofia política. Acerca das políticas educacionais, se percebeu a postura crítica de Ribeiro na modelagem das políticas de financiamento público às IES privadas, sem direcionamentos e contrapartidas. Também pelo curto tempo no MEC, não foi possível perceber a participação/influência de Janine Ribeiro no debate das DCNs. Em todo o período do governo Dilma, o MEC se firmou como agente regulatório que pactualizou com amplo espectro de instituições do campo, contudo, houve maior protagonismo dos agentes profissionais e acadêmicos na configuração das DCNs do Direito, como se verá da análise dos participantes do debate.

O cenário da configuração das DCNs modificou-se com a entrada de Michel Temer na presidência da república, no pós-impeachment de 2016. A nova gestão demarcou uma ruptura no quadro de políticas públicas que elevaram a coordenação do Estado no campo educacional. Com aprofundamento das reformas educacionais voltadas à infundir a ideologias e políticas neoliberais na educação, p.ex., *a reforma do ensino médio e a BNCC* (Ortega; Militão, 2022) e nesse quadro, também infundido nas próprias DCNs do Direito, o governo de Michel Temer e de Mendonça Filho à frente do MEC representou, no debate das DCNs, uma aproximação do CNE com as instituições representativas de mantenedoras de direito privado e IES privadas. Mendonça Filho, quadro político histórico da direita brasileira, oriundo do PFL/DEM de Pernambuco, com formação em administração e consultor da educação/gestão pública para a *Fundação Lemann*[161], apresentou-se como agente fomentador dos interesses privados e de grandes corporações e articulador do projeto neoliberal no campo burocrático da educação. Foi sucedido por Rossieli Soares, no MEC, jurista e mestre em gestão e avaliação educacional pela UFJF; Soares atuou como membro do CNE/CEB e foi forte interlocutor para aprovação do Novo Ensino Médio (NEM) e da BNCC e sua gestão foi de continuidade com o alinhamento neoliberal iniciado na gestão anterior.

---

[160] "As declarações feitas pelo ministro da Educação, Cid Gomes, na noite de quarta-feira (21/01) derrubaram as ações das instituições privadas de ensino na quinta-feira (22/01). Kroton e Estácio registraram as maiores perdas: a primeira viu seus papéis caírem 6,89% e a segunda, 15,15%. O ministro afirmou que vai exigir mais rigor das universidades em relação ao Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e que não vai "iludir" jovens a fazer faculdades ruins. (ÉPOCA, 2015).

[161] Oliveira (2019) analisa como a Fundação Lemann atua junto ao campo burocrático da educação e nos espaços escolares para execução de um projeto neoliberal para a educação, de perpetuação de valores burgueses, no quadro de crise orgânica do capital.

O recurso à trajetória dos ministros vale para perceber que houve um movimento de transição do mote da política educacional, saiu-se de um modelo de construção das políticas públicas baseado no desenvolvimentismo de Estado, e na articulação com ampla base de atores do campo para um modelo de construção das políticas regulatórias baseado no neoliberalismo e no fechamento dos canais de diálogo com atores não alinhados ideologicamente-politicamente com o novo governo. Esse quadro político se associa ao dado estrutural da hegemonia comercial na educação. Retornando a construção curricular sob análise, perceber-se que as instâncias, as espacialidades específicas do MEC, em que as diretrizes foram lançadas como objeto de discussão e formulação legislativa, não podem ser compreendidas sem se perceber as orientações macroeconômicas informadas nas gestões presidenciais e ministeriais. No tocante às instâncias de debate, foram duas: a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES), órgão subordinado diretamente ao Ministro da Educação, e o Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão de assessoramento normativo e deliberativo do ministério. A localização espacial-temporal da configuração normativa-curricular é imprescindível para se perceber os agentes, as composições, a conjuntura, que concretizaram as maneiras de se compreender as atribuições dos órgãos referidos em cada momento histórico.

No período de Dilma, houve um esforço para qualificação da regulação do setor educacional. A criação de um órgão dentro do MEC responsável pelas ações de regulação pode ser interpretada dentro desse cenário. A SERES foi criada por meio do Decreto 7480/2011, e a ela competiu a formulação das políticas de regulação e supervisão das IES públicas e privadas pertencentes ao sistema federal de educação, em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE). É da competência da SERES, a emissão de atos administrativos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu.* O órgão também é responsável pela emissão de pareceres relativos a credenciamento e recredenciamento de IES, por meio do acompanhamento do cumprimento da legislação educacional[162].

A secretaria foi criada numa quadratura histórica de forte expansão do setor educacional, sobretudo o setor privado, numa dinâmica de concentração empresarial e oligopolização de estabelecimentos escolares. Aloizio Mercadante, à época, comandava o MEC e o ordenamento governamental do ministério, como já exposto, passou pelos esforços de ampliação do controle regulatório do poder público nas instituições, que perpassa, de

[162] O MEC realiza a supervisão e controle regulatório pelo sistema público de informações e-MEC, que reúne informações cadastrais de cursos e instituições nacionais

igual forma, na aparelhagem de instâncias estatais responsáveis no aperfeiçoamento e otimização dos processos de supervisão, regulação e avaliação. A SERES estruturou-se em três diretorias: i) Política Regulatória, ii) Supervisão da Educação Superior e iii) Regulação da Educação Superior, que por sua vez se subdividiram em coordenadorias voltadas a legislação e normas, supervisão da educação superior e à distância e voltadas aos fluxos de reconhecimento e credenciamento de cursos e IES, respectivamente.

A criação e organização da SERES, também, pautou-se pela articulação com instituições nacionais, internacionais, bilaterais e multilaterais, que atuam no setor educacional, visando a participação de organismos da sociedade civil na formulação de políticas públicas de regulação, em atendimento às demandas de escuta dos atores proeminentes do próprio campo. A competência da SERES foi compreendida, nesse período do governo de Dilma Rousseff, como uma instância de atuação ampliada no quesito das políticas para a educação. A SERES assumiu atribuições em sentido lato no campo, ou seja, não circunscrita apenas ao quesito de regulação do setor, mas o papel interveniente na própria concepção do processo formativo à nível superior, consoante a Portaria nº. 1342, de 14 de novembro de 2012, que definiu a missão da SERES, na perspectiva de *propor as ações de concepção e atualização dos referenciais e das diretrizes curriculares dos cursos superiores de graduação*[163].

Nos anos dos governos do PT, Lula e Dilma, se processaram transformações importantes na definição de políticas públicas, ações, programas na educação superior.[164]Ambos governos adotaram uma plataforma assemelhada no tocante à educação superior, sobretudo de i) expansão das IFES, por meio de investimentos públicos com novas IES e ampliação das existentes, ii) na organização de instrumentos de avaliação de qualidade com a instituição do SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, além iii) da modificação das estruturas acadêmicas e administrativas das instituições públicas,

[163] Portaria nº. 1342, de 14 de novembro de 2012, instituiu o Regimento Geral da SERES/MEC.

[164]Podemos destacar a "Lei nº 10.861/2004, que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes); Lei de Inovação Tecnológica, que trata de incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo; Lei nº 11.079/2004, que regulamenta as normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública, permitindo ao governo federal contratar parcerias público-privadas; Decreto nº 5.205/2004, que regulamenta as fundações de apoio privadas no interior das instituições federais de ensino superior; Lei nº 11.096/2005, que cria o Programa Universidade para Todos (Prouni) e normatiza a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; Decreto nº 5.800/2006, que dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB); Decreto nº 5.773/2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de IES e cursos superiores; Decreto nº 6.096/2007, que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni); e Decreto nº 7.234/2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil". Ademais, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), e o Programa Ciências Sem Fronteiras e o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies). (Rothen; Silva, 2014)

diversificação de modalidades e cursos de graduação, ampliação de vagas e iv) do considerável financiamento público da expansão das IES privadas através de programas de crédito estudantil e renúncias fiscais.

Nesse período, o MEC também reestruturou as suas agências órgãos do MEC para melhor aparelhar o controle regulatório do Estado no domínio econômico da educação. Para além da criação da SERES, visando melhorar a assessoria da secretaria, criou-se o *Programa de Aperfeiçoamento dos Processos de Regulação e Supervisão da Educação Superior - PARES*. O programa criado pela Portaria nº. 1.006, de 10 de agosto de 2012, e procurou democratizar as escolhas regulatórias do campo, por meio da ampliação da *participação da sociedade na regulação das universidades*[165]. De fato, naquele período, ocorreu uma abertura ao controle social e à transparência das políticas setoriais da pasta. O PARES, então, objetivou aprimorar as orientações internas para eficiência e efetividade do órgão, com a escuta de amplo espectro de atores do campo educacional, consoante os objetivos destacados ao programa, no sentido de *aprimorar mecanismos e canais de participação da sociedade no processo de regulação, sobretudo por meio de consultas e audiências públicas*[166].

Como já anotado, no escopo de atuação da SERES e do programa de assessoria, PARES, o Ministério da Educação desenhou as atribuições para além dos requisitos regulatórios. Procurou enveredar no âmbito do debate interno do ministério e com os interlocutores legítimos acerca das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação. O PARES, como programa sob coordenação e execução do Gabinete do Secretário da SERES, contou com uma instância diretiva, responsável pela condução de trabalhos, o Conselho Consultivo (CC-PARES), cuja composição ficou a cargo do ministro da educação a partir da composição multi-institucional e intersetorial, que garantiu um representante para cada instituição governamental da área educacional, além de IES públicas, privadas e

---

[165] MEC cria programa para aperfeiçoar supervisão do ensino superior. (EXTRA, 2012).

[166] Portaria nº 1006 de 10/08/2012 / MEC - Ministério da Educação (D.O.U. 13/08/2012). Institui o Programa de Aperfeiçoamento dos Processos de Regulação e Supervisão da Educação Superior - PARES. Art. 3o São objetivos específicos do PARES: I - aprimorar os instrumentos normativos e organizacionais necessários ao efetivo exercício das atribuições de regulação e supervisão da educação superior; II - coordenar e promover estudos e pesquisas relacionados aos procedimentos de regulação e supervisão da educação superior; III - identificar e propor a adoção de instrumentos, metodologias, parcerias e soluções tecnológicas capazes de ampliar e fortalecer a capacidade regulatória do MEC; IV - viabilizar a incorporação de metodologias de análise de impacto regulatório e de supervisão baseada em risco no âmbito da atividade regulatória da educação superior; V - promover a institucionalização, a uniformização de procedimentos e a desburocratização, de modo a tornar mais eficiente e transparente a condução dos processos de regulação e de supervisão; VI - sistematizar e qualificar os subsídios técnicos, administrativos e jurídicos destinados ao processo de tomada de decisão; VII - promover a cooperação com os órgãos de defesa da concorrência e defesa do consumidor; VIII - aprimorar mecanismos e canais de participação da sociedade no processo de regulação, sobretudo por meio de consultas e audiências públicas; IX - instituir uma agenda regulatória, a ser revista e renovada periodicamente, de forma transparente e participativa, em conjunto com a sociedade.(Brasil, 2012).

confessionais. Ao diretor de Política Regulatória da SERES, coube a presidência do conselho, que foi integrado ainda por um representante, respectivo, das diretorias de regulação e de supervisão da educação superior da SERES, além de outros representantes de órgãos governamentais, integrantes da arena pública da educação, ciência e tecnologia, como INEP, CAPES, MCTI - Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação; além de representantes das instituições federais de educação superior, instituições privadas de educação superior com fins lucrativos e privadas comunitárias e confessionais[167].

A composição do Conselho Consultivo do PARES, indica como o ministério preocupou-se com a formação de uma ampla base de interlocutores, no âmbito governamental, público e privado, ao positivar uma composição paritária[168]. Os participantes dos órgãos governamentais eram indicados por ato dos dirigentes de cada órgão. Os representantes das IES públicas e privadas foram escolhidos pelo ministro após envio de listas tríplices elaboradas pelas entidades representativas de cada segmento. No caso das IES públicas, a indicação recaiu na ANDIFES e, nas privadas, no Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular. Dentre as atribuições do CC-PARES, chama atenção a ênfase do programa em recompor o marco regulatório do campo para induzir uma elevação nos padrões de qualidade do campo educacional. Nesse sentido, ao PARES, foi delegado, à semelhança das atribuições da SERES, o dever de apresentar *sugestões para as ações de concepção e atualização dos referenciais e das diretrizes curriculares dos cursos superiores de graduação e tecnológico* (Brasil, 2012), bem como indicar *sugestões de referenciais de qualidade para a educação a distância, considerando as diretrizes curriculares da educação superior e as diversas tecnologias de informação e comunicação* (Brasil, 2012), no sentido de construir parâmetros curriculares que fixassem um padrão de qualidade para os cursos EaD, visto que a modalidade estava à época e, ainda continua, em vertiginosa expansão de oferta.

A efetivação da composição do Conselho Consultivo foi definida pela Portaria nº. 1219, de 01 de outubro de 2012, quando o ministério estava sob a gestão de José Henrique Paim Fernandes. A presidência do conselho coube ao diretor de regulação da SERES,

[167]“ I - Diretoria de Política Regulatória da SERES, que o presidirá; II - Diretoria de Regulação da Educação Superior da SERES; III - Diretoria de Supervisão da Educação Superior da SERES; IV - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP; V - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES; VI - Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação; VII - Instituições Federais de Educação Superior; VIII - Instituições de Educação Superior Privadas com fins lucrativos; e IX - Instituições de Educação Superior privadas comunitárias e confessionais.

[168] No ano de 2016, através da Portaria MEC nº. 1.092, de 28 de setembro de 2016, após o impeachment da presidente Dilma Rousseff, na gestão do ministro Mendonça Filho, MEC, a composição do Conselho Consultivo foi alterada, deixando de ser paritária, ao elevar o número de representantes das instituições particulares de um para dois membros e acrescentar representante da rede federal profissional.

Adalberto do Rego Maciel Neto[169], e à época dos trabalhos das diretrizes curriculares para os cursos de direito, a composição foi alterada, em 07 de fevereiro de 2014, pela portaria nº. 100[170]. As mudanças de composição recaíram na pessoa de Maria Rosa Guimarães Loula, titular da diretoria de regulação da SERES, além da entrada de Tatiana Aranovich, importante interlocutora no debate como suplente da cadeira da diretoria de supervisão da SERES, além da indicação do Ministério da Ciência e Tecnologia e do representante das instituições privadas confessionais e comunitárias. A Portaria nº. 382, de 7 de maio de 2013, publicada no ministro Mercadante, aprovou o regimento interno do Conselho Consultivo, que sistematizou as reuniões e organização do colegiado e possibilitou ao conselho instituir internamente *Câmaras Consultivas Temáticas,* para estudo, análise e emissão de parecer em assuntos específicos direcionados pelo plenário ou presidente, como os assuntos sobre diretrizes curriculares e instrumentos de avaliação, como dois marcos regulatórios principais da educação superior. É dentro desse quadro que emerge a revisão das DCNs do Direito na CCT-PARES.

---

[169] Art. 1º Ficam designados os seguintes membros, titular e suplente, dos órgãos e entidades que compõem o Conselho Consultivo do Programa de Aperfeiçoamento dos Processos de Regulação e Supervisão da Educação Superior - CC - PARES: I - Diretoria de Política Regulatória da SERES/MEC: a) Titular: ADALBERTO DO REGO MACIEL NETO; b) Suplente: LUANA MARIA GUIMARÃES CASTELO BRANCO MEDEIROS II - Diretoria de Regulação da Educação Superior da SERES/MEC: a) Titular: ANDREA DE FARIA BARROS ANDRADE ; b) Suplente: FRANCISCO FECHINE BORGES III - Diretoria de Supervisão da Educação Superior da SERES/MEC: a) Titular: MARTA WENDEL ABRAMO; b) Suplente: SARA DE SOUSA COUTINHO IV - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP: a) Titular: CLÁUDIA MAFFINI GRIBOSKI; b) Suplente: SUZANA SCHWERZ FUNGHETTO V - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES: a) Titular: LIVIO AMARAL; b) Suplente: JOÃO CARLOS TEATINI DE SOUZA CLÍMACO VI - Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação - MCTI: a) Titular: RUBENS DE OLIVEIRA MARTINS; b) Suplente: LEILA DE MORAIS VII - instituições federais de educação superior: a) Titular: DIVINA DAS DORES DE PAULA CARDOSO; b) Suplente: NÍDIA MAJEROWICZ VIII - instituições de educação superior privadas com fins lucrativos: a) Titular: MAURICIO GARCIA; b) Suplente: RODRIGO CAPELATO IX - instituições de educação superior privadas comunitárias e confessionais: a) Titular: MARCELO FERREIRA LOURENÇO; b) Suplente: PEDRO RUBENS FERREIRA OLIVEIRA.

[170] I - Diretoria de Política Regulatória da SERES/MEC: a) Titular: ADALBERTO DO RÊGO MACIEL NETO b) Suplente: THIAGO DE CARVALHO E SILVA DO VAL II - Diretoria de Regulação da Educação Superior da SERES/MEC: a) Titular: MARIA ROSA GUIMARÃES LOULA b) Suplente: LUANA MARIA GUIMARÃES CASTELO BRANCO MEDEIROS III - Diretoria de Supervisão da Educação Superior da SERES/MEC: a) Titular: MARTA WENDEL ABRAMO b) Suplente: TATIANA DE CAMPOS ARANOVICH IV - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP: Titular: CLÁUDIA MAFFINI GRIBOSKI Suplente: SUZANA SCHWERZ FUNGHETTO V - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES: Titular: LIVIO AMARAL Suplente: JOÃO CARLOS TEATINI DE SOUZA CLÍMACO VI - Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação - MCTI: Titular: LEILA DE MORAIS Suplente: LÉA CONTIER DE FREITAS VII - Instituições Federais de Educação Superior: Titular: DIVINA DAS DÔRES DE PAULA CARDOSO Suplente: NÍDIA MAJEROWICZ VIII - Instituições de educação superior privadas com fins lucrativos: Titular: MAURÍCIO GARCIA Suplente: RODRIGO CAPELATO IX - Instituições de educação superior privadas comunitárias e confessionais: Titular: LEILA PAGNOZZI Suplente: SÔNIA MARGARIDA GOMES SOUSA

3.2.1 A Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória do Ensino Jurídico como espaço de consensualização no campo jurídico-educacional

O advento do debate de revisão das DCNs, desta forma, ocorreu no interregno das gestões dos ministros Aloizio Mercadante e Henrique Paim à frente do MEC. O período foi marcado pela aproximação do poder público com os atores da arena educacional e, no caso dos cursos jurídicos, houve uma aproximação produtiva entre o Ministério da Educação (MEC) e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). O novo ciclo institucional de discussão sobre o currículo dos Cursos de Direito tem como advento o dia 19 de fevereiro de 2013[171], quando o ministro Mercadante e o advogado Marcus Vinícius Furtado Coelho, presidente do Conselho Federal da OAB, anunciaram a intenção de elaboração de uma nova política pública para os cursos jurídicos no país; sob o lema da necessidade de aperfeiçoamento da regulação no âmbito da educação jurídica. O encontro originou-se do esforço conjunto no sentido de instituírem novas regras para criação, funcionamento e acompanhamento dos cursos, em aspectos curriculares e regulatórios; desde a abertura de novos cursos; passando pela adoção de critérios como da necessidade sócio-regional para a ampliação de vagas, e culminando nos aspectos da formação jurídica e questões de qualidade no ensino.

Do referido encontro, percebeu-se uma dinâmica de aproximação entre a estrutura burocrático-estatal de então com a gestão superior da OAB, no sentido de exercerem um controle regulatório (avaliativo e supervisão) mais acentuado em relação às instituições superiores e os seus cursos de Direito. Evidenciou-se, nesse contexto, uma conexão política inédita entre o Ministério da Educação e a OAB, que fora acentuada pelos próprios representantes das entidades como o da OAB, o advogado Eid Badr, ao concluir que *esta união de intenções e experiências só pode resultar em benefícios para a educação jurídica no país*[172], no sentido de realçar o trabalho em regime de parceria entre as instituições. O presidente da OAB Marcus Vinícius ressoou o discurso de parceria interinstitucional, sob enfoque de um combate articulado a uma notória *má qualidade* na prestação da educação jurídica no campo, segundo o presidente *para que a educação jurídica não seja um estelionato em nosso país, para que as pessoas não sejam induzidas em erro, participando de cursos de Direito que não preparam minimamente para o exercício profissional*[173]. A

[171] Participaram do referido encontro Jorge Rodrigo Araújo Messias, secretário de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres/MEC); além de Eid Badr, presidente da Comissão Nacional de Educação Jurídica do CFOAB.
[172]MIGALHAS (Brasil). OAB e MEC estudam nova política regulatória de ensino jurídico. 2013. Disponível em: https://www.migalhas.com.br/quentes/172852/oab-e-mec-estudam-nova-politica-regulatoria-de-ensino-juridico. Acesso em: 20 maio 2023.
[173]*Op. cit*. nota de rodapé 172.

articulação discursiva entre uma educação deficitária e a parca preparação profissional já era um dos motes de defesa da OAB para postular seu protagonismo no debate e pautar a recorrente necessidade de reforma na formação e regulação do setor. Nesse sentido, a OAB pautou o debate inicial reforçando seu peso no campo, no sentido de que, enquanto entidade nacional, presente em vários estados, por meio dos conselhos seccionais, teria vasta experiência junto ao mercado e às instituições de ensino superior. O destaque ao trabalho de acompanhamento da educação jurídica da OAB foi um dos elementos para reforçar o papel proeminente da entidade nos processos regulatórios dos cursos de Direito, com a emissão de pareceres consultivos em atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos. A defesa da OAB pode ser interpretada como uma orientação da entidade para densificar a participação no jogo regulatório no MEC, que vai além do interesse sobre os assuntos curriculares, mas, ao pretender ver alterado o caráter opinativo dos pareceres da CNEJ/OAB, como uma ambição externalizada pelo próprio presidente *transformar os pareceres em um ato vinculativo é uma aspiração da OAB e esta pode ser uma das consequências práticas desse acordo*[174].

A parceria foi formalizada no Termo de Cooperação de 22 de março de 2013, no sentido de estabelecer novos critérios para autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento; além de reforçar o exercício fiscalizatório, do quantitativo e do aspecto qualitativo dos bacharelados na área. A cooperação técnica orientou, ainda, a criação de um órgão colegiado com representação do MEC, de especialistas, profissionais das carreiras jurídicas, professores e instituições públicas e privadas, visando a definição de indicadores de melhoria dos cursos de direito no país. No ato de assinatura da cooperação, um ponto fundamental foi debatido: o aprimoramento do campo de estágio profissional; pois, para o ministro Aloizio Mercadante, os cursos de direito careceriam da comprovação de estágios efetivos, pois sem controle regulatório por parte do MEC, seria necessário a otimização do *acompanhamento, fiscalização, controle, exigência de qualidade nos estágios*[175]dada a relevância dos estágios curriculares obrigatórios no processo formativo dos alunos, tendo em vista o peso do componente curricular nos cursos, que somam mais de 20% da carga horária total dos cursos, na regulação das diretrizes de 2004. Outro ponto recorrente na fase inicial dos debates entre OAB/MEC, que envolve o campo de prática profissional, foi o

[174]*Op. cit*. nota de rodapé 172.
[175]BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **MEC e OAB assinam acordo para aprimorar cursos de direito**. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/18533-mec-e-oab-assinam-acordo-para-aprimorar-cursos-de-direito. Acesso em: 20 maio 2023.

condicionamento levantado pelo ministro para abertura de novos cursos e vagas, de que teria *que estar associada a locais com fóruns, ministério público, promotorias, defensorias, para que o estudante possa acompanhar de perto o exercício da profissão*[176]. Nesse aspecto, o discurso do marco regulatório compreenderia a adoção de um critério de necessidade social/regional condicionante de criação de cursos e da estreita correlação entre formação teórica e campo de prática, visto o desenho normativo aludido de uma vinculação entre a capacidade instalada nas cidades-sedes de campo de prática para cumprimento dos estágios supervisionados e a ampliação de cursos/vagas.

A preocupação elaborada por Mercadante da qualidade formativa convergiu para a defesa do presidente da OAB, Marcus Vinícius, que compreendia que a parceria estabelecida entre as entidades seria uma forma de garantir que a expansão dos cursos jurídicos fosse feita com qualidade. O presidente da OAB, situou o marco regulatório dos cursos como um dos temas prioritários da OAB e que a participação da OAB se revestia na defesa da cidadania, que a defesa institucional seria para além da questão corporativa, como *uma forma de proteger os cidadãos e jovens estudantes*[177]. Na mesma reunião, atendendo a pedido da OAB, o MEC definiu que não iria mais autorizar a abertura de novos cursos de graduação em direito[178], enquanto não houvesse a edição de uma nova regulamentação para a educação jurídica, como claro gesto de deferência a Ordem. O ministro Mercadante refutou o movimento de expansão empresarial dos cursos, pois, não haveria urgência, pois mesmo à época havendo mais de 100 processos de novos cursos à espera, a ociosidade no preenchimento das vagas iniciais ofertadas girava em torno de 25% do total já liberado.

Dentro desse cenário, é que o MEC firmou o referido termo de cooperação e instituiu, pela Resolução nº. 05, de 15 de julho de 2013, a *Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória do Ensino Jurídico* (CCT-PARES). A câmara teve a missão de elaborar sugestão para a reformulação dos processos regulatórios dos cursos de direito, tanto no tocante às diretrizes curriculares, quanto em relação aos instrumentos de avaliação dos cursos. A Câmara

---

[176] *Op. cit*. nota de rodapé 175.
[177] *Op. cit*. nota de rodapé 175.
[178] No dia 05 de dezembro de 2013, o ministro Mercadante anunciou a suspensão do ingresso de estudantes em 38 cursos de direito, como medida inserida na parceria sacramentada entre as duas entidades, Marcus Vinicius, "vivemos um momento em que a mercantilização do ensino e a criação indiscriminada de cursos sem qualquer estrutura, cria a falsa ideia de que haja um verdadeiro preparo dos alunos. Infelizmente não é o que vemos". O secretário Jorge Rodrigo Messias, durante audiência pública, frisou o papel da entidade, "a OAB com a sua amplitude nacional possibilita que esse debate seja levado para todos os estados do país e em seu papel constitucional, tem auxiliado na promoção desse debate em outros setores do ensino jurídico, sendo fundamental ao ensino do país". ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (Brasil). **Parceria entre OAB e MEC suspende 38 cursos de Direito**. 2013. Disponível em: https://www.oab.org.br/noticia/26428/parceria-entre-oab-e-mec-suspende. Acesso em: 20 maio 2023.

foi incluída nas atividades do *Conselho Consultivo do Programa de Aperfeiçoamento dos Processos de Regulação e Supervisão da Educação Superior (CC-PARES*) e contou com diversos setores envolvidos, no total de 21 membros[179], oriundos da própria administração pública, universidades, especialistas, profissionais juristas, entidades da sociedade civil e representantes de instituições privadas. Repise-se que a composição da comissão refletiu a política institucional de pactuação com amplos setores sociais na formulação e execução das políticas públicas. Desta forma, os membros representantes da CCT-PARES foram sistematizados, conforme a tabela abaixo. Na análise dos vínculos institucionais e as categorias administrativas, por meio do acesso aos currículos da plataforma Lattes, foi possível situar a trajetória institucional de cada um.

Tabela 9: Membros da Câmara Consultiva Temática – CCT de Política Regulatória do Ensino Jurídico

NOME	TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL	VÍNCULO INSTITUCIONAL	CATEGORIA ADMINISTRATIVA	CAPITAL
Adalberto do Rego Maciel Neto	Procuradoria-Geral do Conselho Administrativo de Defesa Econômica (Procade). Formação Jurídica **Temas de Interesse**: políticas públicas, gestão pública, ciência, tecnologia, propriedade intelectual e inovação. Função social da propriedade	Diretor de Política Regulatória da SERES/MEC e presidente CCT-PARES	Pública	Capital burocrático; Capital Jurídico
Cinara Dias Custódio	Servidora de carreira do MEC. Mestre em Educação pela UFMG. Formação em Educação. **Temas de Interesse**: Competências de Liderança, Formação de Leitores e Gestão da Educação	Diretoria de Política Regulatória - SERES/MEC	Pública	Capital burocrático
Rodolfo de Carvalho Cabral	Doutor em Direito pela Universidade de Brasília - UnB. UFPE. Coordenador do Grupo de Pesquisa "Direito e Educação" (UnB). INEP. AGU **Temas de Interesse:** Política Regulatória da Educação Superior. Qualidade. Reforma Agrária	Diretoria de Política Regulatória - SERES/MEC	Pública	Capital burocrático Capital acadêmico Capital jurídico
Maria Rosa Guimarães Loula	UERJ, AGU. COAF. DRCI/MJ, FUNAD. Formação Jurídica. **Temas de Interesse**: Direito Internacional Privado e Cooperação Jurídica Internacional e MERCOSUL.	Diretoria de Regulação da Secretaria de Regulação e Supervisão - SERES/MEC	Pública	Capital burocrático Capital acadêmico Capital jurídico
Luana Maria Guimarães Castelo	UFPI, formação jurídica. Servidor de carreira em Políticas Públicas Gestão Governamental do Ministério do Planejamento	Diretoria de Regulação - SERES/MEC	Pública	Capital burocrático Capital jurídico

[179] A resolução nº. 03, de 13 de março de 2014, alterou a composição da Câmara Consultiva Temática - CCT de Política Regulatória do Ensino Jurídico.

Branco Medeiros	**Temas de Interesse**: Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da ES.			
Rafael Arruda Furtado	UnB. Formação jurídica. Servidor de carreira. CADE, MEC. **Temas de Interesse**: Linguagem, Hermenêutica. Política exterior. Atuação Estatal e interesse público	Diretoria de Regulação - SERES/MEC	Pública	Capital burocrático Capital jurídico
Pedro Carvalho Leitão	MPU, PGR. Formação Jurídica UFRJ. **Temas de Interesse**: Orçamento público	Diretoria de Supervisão - SERES/MEC)	Pública	Capital burocrático Capital jurídico
Tatiana Aranovich	UFGRS, PUCRS, Formação Jurídica. Servidor de carreira em Políticas Públicas e Gestão Governamental do Ministério do Planejamento. **Temas de interesse:** Cooperação internacional.Defesa da concorrência e teoria da dependência.	Diretoria de Supervisão - SERES/MEC)	Pública	Capital burocrático Capital jurídico
Loussia Penha Musse Félix	UnB. Formação Jurídica. **Temas de interesse:** educação jurídica e redes acadêmicas nacionais e internacionais nas áreas de Direito e Educação Superior	Secretaria de Educação Superior - SESu/MEC e Professora UnB	Pública	Capital burocrático; Capital acadêmico Capital jurídico
Ademar Pereira	Secretário da CNEJ/OAB. Universidade Presbiteriana Mackenzie. Temas de interesse: Gestão Universitária, Ensino Jurídico, Regulação.	OAB	Sociedade Civil	Capital Social Capital jurídico
Eid Badr	Universidade do Estado do Amazonas.. Consultor em Direito Educacional. Presidente da CNEJ-OAB **Temas de interesse**: Os Limites Constitucionais à Liberdade das Instituições Privadas de Ensino Superior	OAB	Sociedade Civil	Capital Social Capital jurídico
Luiz Cláudio Chaves	Vice-presidente do CFOAB. **Temas de interesse:** Processo civil	OAB	Sociedade Civil	Capital Social Capital jurídico
Luiz Guilherme Arcaro Conci	PUC-SP. **Temas de interesse:** Constitucionalismo latino-americano. Direito Internacional dos Direitos Humanos.	OAB	Sociedade Civil	Capital Social Capital jurídico
Giovana Ferreira Martins Nunes Santos	UniCeuB. **Temas de interesse:** Análise econômica do direito.	OAB	Sociedade Civil	Capital Social Capital jurídico Capital acadêmico
Luiz Felipe Lima de Magalhães	Advogado liberal.	OAB	Sociedade Civil	Capital Social Capital jurídico

Gustavo Henrique de Souza Balduíno	Secretário da ANDIFES. Participação em fóruns e articulação interinstitucional em prol dos interesses das IFES	ANDIFES	Sociedade Civil	Capital Social
Gregório Assagra de Almeida	PUC-SP. Procurador de Justiça, - MPMG. **Temas de interesse:** direitos coletivos e acesso à justiça	SRJ/MJ	Pública	Capital político; Capital Jurídico
Igor Lima Goettenauer de Oliveira	UNESP. UnB. Formação jurídica. **Temas de interesse:** Trabalho escravo, discurso jurídico. Sociologia jurídica.	SRJ/MJ	Pública	Capital político Capital Jurídico
Alexandre Veronese	UnB. UFRJ. UFF. **Temas de interesse:** Sociologia do Direito, Estudos de Internet & Sociedade, Direito & Telecomunicações, Ciência, Tecnologia e Inovação	ABEDI e UnB	Sociedade Civil	Capital Acadêmico; Capital Social Capital Jurídico
Otávio Luiz Rodrigues Júnior	USP. AGU, Consultor Jurídico. **Temas de interesse**: Direito dos Contratos e relações entre direitos fundamentais e autonomia privada	ABEDI e USP	Sociedade Civil	Capital Acadêmico Capital Social Capital Jurídico
Ivan Dias da Motta	PUC-SP. UniCesumar. **Temas de interesse:** educação, direitos da personalidade, direito educacional, políticas públicas e direito à educação	Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular	Privada	Capital Social; Capital Econômico

Fonte: elaboração própria.

A despeito de que em cada conjuntura política agentes se tornam mais protagonistas do que outros, há um modelo consociativo de deliberação no âmbito das DCNs. As instituições externas que os membros ocuparam quando participaram do debate das DCNs, identificam que as visões, discursos e práticas sociais sobre a política educacional são socialmente referenciadas na elaboração das diretrizes curriculares. Compreendemos que os membros estão imbricados com os interesses de seus campos de atuação e com um novo cenário institucional de transformação das balizas normativas que regulam a educação superior, que vem numa crescente após a política de reforma do aparelho de estado de 1990.

No tocante às atividades da Câmara Consultiva Temática do Ensino Jurídico, elas ocorreram entre 28 de junho e 23 de setembro de 2013, e foram divididas em duas subcomissões. Uma primeira para tratar a revisão das DCNs, sob a coordenação de Otávio

Luiz Rodrigues Junior (ABEDi), e uma segunda para discutir os instrumentos de avaliação[180], sob a coordenação de Eid Badr (OAB). A Subcomissão de Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito, então, foi composta pelos seguintes membros, Otávio Luiz Rodrigues Junior (Coordenador), Ademar Pereira (suplente de Coordenador), Gregório Assagra de Almeida, Luana Maria Guimarães Castelo Branco Medeiros e Tatiana de Campos Aranovich. A subcomissão, espelhou a composição intersetorial, e o protagonismo de agentes do campo, sobretudo da OAB, ADEBi e no campo governamental, a presença das diretorias de regulação e de supervisão da SERES/MEC.

A tabela acima, reúne os membros da CCT-CC-PARES, designados pelas resoluções 05/2013 e 03/2014, da CC-PARES/SERES/MEC. O levantamento procurou apontar as organizações e as categorias administrativas a que estavam vinculados os membros do Càmara. A afiliação institucional e a natureza jurídica, permitiram identificar os capitais (ativos) que cada um dos membros portava, que foram extraídos a partir das missões institucionais dos órgãos que representavam e também a partir das trajetórias profissionais e acadêmicas dos representantes. Essa estratégia visou realizar uma leitura acurada da posição dos agentes no jogo simbólico sobre a configuração das diretrizes curriculares, ademais, no intuito de elucubrar sobre as posições de classe (blocos de agentes) constituída pela aproximação e distanciamento entre os agentes e as tomadas de posição assinaladas.

Desta maneira, compreende-se que os ativos que são portadores os agentes do campo, são espécie de capital simbólico, no qual, sabe-se que é sempre fundado sobre atos de conhecimento e reconhecimento (ou no crédito, atenção e respeito) que é atribuído pelo conjunto de pares-concorrentes no interior do campo social (Bourdieu, 2004a). É a complexidade das relações entre os atores do campo que define o reconhecimento desse capital. O campo é um objeto de luta tanto em sua representação quanto em sua realidade, então, temos que cada ator disputa um modelo formativo, ou seja, cada ator carrega seus capitais e posições no jogo, que projetam suas representações da educação jurídica e consequentemente do marco regulatório. São essas representações que se antagonizam no interior do campo. As regras do jogo no campo estão elas próprias postas em jogo pois a historicidade é elemento basilar para a situacionalidade de cada agente (Bourdieu, 2004a).

Os atores destacados acima, carregam várias espécies de capital simbólico, que decorrem do poder político – poder institucional – ocupação de posições importantes nas

[180] A Subcomissão de Avaliação foi composta por Eid Badr (Coordenador), Alexandre Veronese (Suplente do Coordenador); c) Cinara Dias Custódio; d) Igor Lima Goettenauer de Oliveira; e) Luiz Cláudio Chaves; f) Gustavo Balduíno; g) Pedro Carvalho Leitão; h) George Browne Rego.

instituições sociais, acadêmicas e econômicas de produção (contratos, créditos) e reprodução (poder de nomear, fazer carreiras), bem como decorrem do poder pessoal – que é a uma manifestação da dotação de capital a partir do reconhecimento pelos pares, seja de uma instituição ou de um sujeito específico (Bourdieu, 2004a). Diante desse cenário do campo, *os agentes sociais estão inseridos na estrutura e em posições que dependem do seu capital* (Bourdieu, 2004a, p.29), no qual são desenvolvidas por esses atores *estratégias que dependem, elas próprias, em grande parte, dessas posições, nos limites de suas disposições* (Bourdieu, 2004a, p.29). Como espécies de capital simbólico, foram anotados a presença dos capitais burocrático, político, acadêmico, jurídico e social, a partir dos dados levantados e dos conceitos bourdieusianos.

O capital burocrático decorre da própria ideia de Estado, que impõe uma cultura burocrática como um sistema legítimo de classificação e organização das relações matizadas pelo Estado. O Estado é, portanto, um espaço social de concentração e exercício de poder simbólico, por meio do monopólio da violência simbólica legítima (instrumentos de coercibilidade e de informação) (Bourdieu, 2014, p. 490), que é exercida por agentes e instituições, que exteriorizam a autoridade sobre uma comunidade política localizada num território. A legitimidade do Estado advém da ilusão/crença representada (simbólica), do fetiche político, de que a esse ente é conferido o atributo de organização da vida social (imposição de um sentido de sociabilidade). O Estado é assim um meta-campo de concentração de variadas espécies de capitais, decorrentes do meta-capital simbólico, que faz com que o Estado tenha poder de interferência em diferentes campos sociais na luta pelo monopólio de poder, que ocorre, também no campo burocrático, que lhe é inerente. O capital burocrático é assim um ativo concedido pelo Estado, ou seja, um capital decorrente da assunção da representação do Estado, aqueles sujeitos que atuam na sociedade em nome do Estado, que podem falar como porta-vozes da estatalidade. O capital burocrático corresponde ao poder de organização da burocracia e da normalização. O capital burocrático foi objetivado na tese, pela análise dos cargos, vinculações institucionais dos representantes, junto aos poderes públicos educacionais.

Ainda no campo estatal, o capital político é uma espécie de ativo relacionado à capacidade de mobilização, influência, que advém da delegação de poder de uma instituição detentora de poder político concentrado: o Estado. O capital político foi objetivado a partir dos agentes que fazem parte da política governamental, fora do campo burocrático-educacional, mas pertencente a estrutura do sistema político.

O capital acadêmico, ou capital científico, é um ativo nomeado que se origina do

capital cultural como espécie de meta-capital simbólico, que é objetivado ao considerar a presença de prestígio científico e notoriedade intelectual (Bourdieu, 2004a) e no domínio de saberes, da linguagem, títulos, diplomas, resultados de um acúmulo de aprendizagem. O capital acadêmico é percebido nas trajetórias de representantes dos agentes nos espaços acadêmicos e de instituições universitárias, que, no caso do capital acadêmico nos espaços jurídico-escolares, estão associados também a acumulação de capital jurídico, objetivados, na análise, a partir das formações em direito dos representantes dos agentes. O capital jurídico é um ativo resultado do monopólio do saber e das técnicas jurídicas, do discurso jurídico, moldados na ideia de formalismos e codificação (Bourdieu, 1989). Já o capital social é um capital devotado às relações sociais, interinstitucionais, as conexões associativas à uma rede e pertencimento a um grupo, que podem ser verificados a partir do capital objetivado pelo reconhecimento angariado no seio social como instituição relevante no campo social analisado.

De antemão, é relevante reforçar que a CCT-PARES contou com composição multisetorial, pois agregou, mesmo que com pesos distintos, a representação de diversos segmentos públicos, privados e da sociedade civil. O esforço da escuta ao campo indicou a dinâmica de trabalho em regime de coalizão de interesses adotado naquele momento pelo MEC. O ministério da educação, apesar de contar com autonomia e poder nas deliberações sobre as escolhas regulatórias, democratizou o processo decisório, a organização das suas atividades, ao criar mecanismos legais, conforme já anotados, de escuta dos segmentos interessados na política educacional, segundo um modelo de deliberação consensual. A CCT-PARES demarcou um perfilamento do então governo à tradição política brasileira marcada pelo *presidencialismo de coalizão*, por abranger estratégias de negociação e concessão, uma espécie de *democracia de negociação* (Lijphart, 2003) para formação de maioria, com o poder decisório sobre questões envolvendo interesses difusos. O modelo consociativo para formação democrática de maiorias políticas é uma tradição do sistema político brasileiro, que se assenta no multipartidarismo e pluralismo político-ideológico. Nesse sistema, há uma divisão equilibrada de atribuições entre os poderes do estado, executivo, legislativo e judiciário e a boa consecução do poder governamental se dá pela conciliação de grupos de interesses com visões plurais, que estão em livre concorrência entre si. Dessa maneira, é relevante compreender quem são os representantes dos agentes relevantes no jogo simbólico das DCNs, ou mesmo as classes de agentes, que tiveram seus discursos considerados e protagonismo reconhecido ao compor a Câmara Temática.

Inicialmente, se percebe a presença de atores governamentais, que cuidam das atividades de regulação e supervisão do próprio MEC. Essa presença demonstrou que os agentes da CCT-PARES, eram portadores de capital burocrático como agentes do campo regulatório. Dos 21 membros mapeados, 9 eram portadores de capital burocrático. O presidente da CC-PARES, Adalberto Rego Maciel Neto, que também exercia a função de diretor de Política Regulatória da SERES/MEC, tem trajetória profissional igualmente ligada a advocacia pública de Instituições federais de ensino (AGU), por isso a indicação do capital jurídico, como integrante das carreiras jurídicas. Atuou, ao tempo das atividades da câmara, como subchefe adjunto de Políticas Econômicas da Presidência da República. No quesito de formação, verificou-se que é mestre na área de análise econômica do direito. Ademais, percebeu-se agentes burocráticos ligados a outros órgãos setoriais do próprio MEC, especialmente os agentes regulatórios INEP e CAPES, e que por isso dotados de capital burocrático, no sentido de externarem as suas reflexões voltadas ao campo da gestão administrativa da política educacional.

Outros membros com suas trajetórias ligadas ao serviço público podem ser destacados, como Loussia Musse, representante da SESu/MEC, que também atuava como professora da UnB, além do mais, Alexandre Veronese, representante da ABEDi, e igualmente professor da UnB, ambos ostentam a presença do capital acadêmico no debate, como professores de cursos de direito e pesquisadores da temática da educação jurídica.

Destacou-se a participação de outro órgão do Estado, o Ministério da Justiça, por meio da Secretaria de Reforma do Judiciário, órgão criado para pautar melhorias no sistema de justiça brasileiro e no acesso à justiça. Representou os interesses do órgão, Gregório Almeida e Igor Goettenauer, que, apesar de comporem órgão da administração federal, não se tratava de agentes do campo regulatório, e a participação deles pode ser compreendida pela articulação intersetorial do tecido no interior do próprio governo e do capital político ostentando por seus agentes. A presença de tais agentes públicos se soma ainda à representação da ANDIFES, com Gustavo Balduíno, que à época, assumia a secretaria-geral da entidade. A associação defende os interesses das instituições públicas federais, atuando no *lobby* e na negociação dos interesses junto ao poder público. Apesar de representar o interesse público, é uma associação da sociedade civil, e assim considerada em composição com outros agentes, como ABEDi, OAB e Fórum das Entidades Particulares de Ensino, que, ao se considerar as missões institucionais e relações tecidas com o governo, ostentam capitais sociais relevantes e, a última entidade, também capital econômico. Dos 21 membros da

CCT-PARES mapeados, 10 ostentavam capital social, em forma de prestígio e consideração a participarem do debate.

Da análise do funcionamento e da composição da Câmara Temática, evidenciou-se a ABEDi - Associação Brasileira de Ensino do Direito e a OAB - Ordem dos Advogados do Brasil .O protagonismo conferido à ABEDi e OAB se fez sentir não apenas na coordenação das subcomissões da câmara, como também se fez notar na organização do debate nacional sobre o marco regulatório, liderança reconhecido inclusive no relatório final produzido pela CCT-PARES ao abordar o compromisso da entidade *a OAB sensível à necessidade de aplicação democrática da discussão sobre o marco regulatório, [...] [realizou] audiências públicas em todas as unidades da federação, bem como uma audiência pública nacional, [....] como forma de garantir do caráter democrático dos debates*[181].O protagonismo da OAB, notado pelos agentes burocráticos da Câmara, se concretizou no sentido de mobilização operada pela OAB na organização do amplo conjunto da sociedade, e dos setores profissionais, educacionais e jurídicos[182], que participaram de fóruns de debates nacionais coordenados pela ordem[183]. O amplo debate fez com que a OAB sistematizasse o documento P*ropostas para Aprimoramento do Marco Regulatório da Educação Jurídica*, que será mais bem analisado no capítulo seguinte. A entidade gozou de prestígio, na forma de capital social, naquela quadra histórica, tendo em vista não apenas a consideração ostentada discursivamente, mas ao peso conferido ao parecer da entidade nos processos regulatórios, visto que no dia 22/12/2014 o MEC atribuiu um tom vinculativo ao parecer da CNEJ/OAB no âmbito dos pedidos administrativos de abertura de novos cursos que obtiveram conceito de curso igual a 3[184].

A ABEDi[185], outra entidade com ativos acadêmicos e sociais considerados, que potencialmente participou da configuração das DCNs, inclusive, publicou em julho de 2013, o documento *Carta Aberta,* em que apresentou as proposições no âmbito da discussão no sentido de ampliar a participação de *representantes de todas as diferentes áreas das profissões*

---

[181] Relatório final CCT-PARES. 2014.
[182] Ao dispor sobre o conjunto de audiências públicas organizadas pela OAB, o relatório CCT-PARES, consignou "com a participação de mantenedoras, Instituições de Ensino Superior - IES, docentes e discentes e seus respectivos representantes, associações de mantenedoras,
[183] A OAB realizou 32 audiências, com público de mais de 4 mil envolvidos. Por meio de suas unidades seccionais, a OAB realizou audiências públicas estaduais e uma audiência nacional entre os dias 28 de junho a 23 de setembro de 2013 (Oab, 2014).
[184] Conjur (2014).
[185] O documento foi assinado por Evandro Menezes de Carvalho (Presidente), Solange Moura (Vice-Presidente), Alexandre Veronese (Secretário Geral), Fernando Fontainha (Diretor financeiro), José Garcez Ghirardi (Diretor de Formação Docente), Otávio Luiz Rodrigues Júnior (Diretor de Relações Institucionais), Ângela Araújo da Silveira Espindola (Diretora científica), Bruno Lewicki (Diretor de Comunicação) e Frederico Almeida (Diretor de Relação Discente).

jurídicas no debate. O discurso elaborado pela ABEDi era uma crítica direcionada ao protagonismo da OAB naquele instante e como alternativa, a própria ABEDi sugeriu que fosse instituído *colegiado amplo e perene, consultivo junto ao Ministério da Educação, formado por especialistas, com a participação de representantes da sociedade civil e da comunidade jurídica – e não somente da advocacia – para opinar sobre em processos regulatórios como a abertura e o credenciamento de cursos* (Abedi, 2013, p.02), que pode ser considerado como uma narrativa tecida para atenuar o peso da OAB por meio da democratização do debate.

No tocante aos participantes externos, ou seja, não membros, mas que tiveram participação evidenciada na definição das DCNs, na CCT-PARES, e da construção da primeira minuta de resolução de diretrizes, se verificou a presença majoritária de agentes científicos-acadêmicos, professores, com vínculos institucionais ligados às IES públicas, portadores de capital acadêmico, ademais, de especialistas jurídicos que participam historicamente do debate curricular desde os anos de 1970/1980 e que também ostentam capital em forma de prestígio, capital cultural. Além do mais, notou-se a presença de agentes, também professores, de IES privadas, que ostentam capital acadêmico e de entidades classistas como a Associação dos Magistrados de São Paulo, com capital cultural e de membros do Poder judiciário, que além do capital cultural detém a posse de considerável capital jurídico, por serem vozes autorizadas no debate de construção do saber jurídico e do direito nacional.

Tabela 10: Participantes Externos das atividades da Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória.

NOME	VÍNCULO INSTITUCIONAL	CATEGORIA ADMINISTRATIVA	PARTICIPAÇÃO	CAPITAL
Ignacio Poveda	USP	Pública	Especialista	Capital Acadêmico
Celso Campilongo	USP	Pública	Especialista	Capital Cultural; Capital Acadêmico
Martônio Mont'Alveme Barreto Lima	CAPES	Pública	Agente Regulatório	Capital burocrático
Ingo Wolfgang Sarlet	PUC RS	Privada	Especialista	Capital Acadêmico
José Geraldo de Sousa Júnior	UnB e OAB/CNEJ	Pública e Sociedade Civil	Especialista	Capital Acadêmico; Capital cultural
Eduardo César Silveira Vita Marchi	USP	Pública	Especialista	Capital Acadêmico
Edson Alvisi Neves	UFF	Pública	Especialista	Capital Acadêmico

Alexandre Cunha	INEP	Pública	Agente Regulatório	Capital burocrático
Eduardo Tomasevicius	USP	Pública	Especialista	Capital Acadêmico
Maria Paula Dallari Bucci	USP	Pública	Especialista	Capital Acadêmico
Antonio Gomes de Magalhães	USP	Pública	Especialista	Capital Acadêmico
Carlos Alberto Dabus Maluf	USP	Pública	Especialista	Capital Acadêmico
Solange Moura	Estácio	Privada	Especialista	Capital Acadêmico
António dos Santos Justo	Universidade de Coimbra	Pública	Especialista	Capital Acadêmico
Bernardo Bissoto Queiroz de Moraes	USP	Pública	Especialista	Capital Acadêmico
José Garcez Ghirardi	FGV-SP	Privada	Especialista	Capital Acadêmico
Antonio Gidi	University of Houston	Privada	Especialista	Capital Acadêmico
Julia Ximenes	IDP	Privada	Especialista	Capital acadêmico
Dircêo Torrecillas Ramos	Comissão de Ensino Jurídico da OAB-SP	Sociedade Civil	Especialista	Capital Cultural
Carlos Vieira von Adamek	Academia Paulista de Magistrados	Sociedade Civil	Especialista	Capital Cultural
Luís Felipe Salomão	Superior Tribunal de Justiça	Pública	Especialista	Capital jurídico; capital cultural
Humberto Martins	Superior Tribunal de Justiça	Pública	Especialista	Capital jurídico; capital cultural

Fonte: elaboração do autor.

Da análise dos participantes externos no debate da CCT-PARES, notou-se a presença majoritária de agentes que ostentam capital acadêmico, seguido de agentes com capital jurídico, por serem professores e profissionais e dos sistemas de justiça ligados ao campo jurídico e capital cultural na presença de especialistas no tema educacional, como Celso Campilongo e José Geraldo Sousa Júnior. Tal cenário demonstrou a multiplicidade dos grupos de interesse partícipes da elaboração das diretrizes curriculares, inclusive, a presença no jogo simbólico de agentes do campo acadêmico internacional, como foi o caso das contribuições recebidas e avaliadas pela CCT-PARES de dois professores oriundos de IES estrangeiras: da Universidade de Coimbra, Portugal, e da Universidade de Houston, Estados Unidos.

As discussões na Câmara Consultiva Temática do Ensino Jurídico[186] findou com a elaboração do relatório final, que se configurou como uma reflexão aprofundada de pontos deficitários do ensino jurídico, relativos aos instrumentos de avaliação de cursos e das IES e aos modelos de formação jurídica. Os trabalhos da CCT-PARES podem ser observados como um trabalho qualificado de discussão sobre o modelo formativo, visto que produzido por atores acadêmicos e jurídicos protagonistas dos campos jurídico e educação jurídica, que elucubraram sobre aspectos conceituais e organizacionais do curso a partir das vivências observadas pelos atores que estão na ponta da política educacional-jurídica, com o consideração de agentes com capitais relevantes do campo, sobretudo os capitais jurídicos, acadêmicos e burocráticos. Nesse contexto da CCT-PARES houve uma participação tímida de agentes do campo econômico, tendo em vista que só se notou a participação de um representante das IES privadas, originário do Fórum de Entidades Particulares de Ensino Superior. Portanto, o relatório final da CCT-PARES tornou relevante na medida em que serviu de subsídio, para o então ministro José Henrique Paim Fernandes[187], provocar e encaminhar as sugestões da Câmara, acompanhadas de uma minuta de resolução, ao Conselho Nacional de Educação, à época presidido por Gilberto Garcia. O ministro Paim considerou *a competência desse Conselho [...] para deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação para os cursos de graduação* (BRASIL, 2014).

O documento foi encaminhado, ainda, com a proposta da Comissão Nacional de Educação Jurídica (CNEJ) da Ordem dos Advogados do Brasil, no documento intitulado *Para aprimoramento do marco regulatório do Ensino Jurídico*, com minuta de resolução da OAB, datados de fevereiro de 2014; além de proposta da Secretaria de Reforma do Judiciário, do Ministério da Justiça atinentes às diretrizes e ao Enade. A minuta de resolução elaborada pela CCT-PARES foi bem semelhante às DCNs então em vigência, a Resolução 09/2004, com poucas alterações.

3.2.2 Aproximações e distanciamento dos agentes na Comissão de Revisão das Diretrizes do Direito no Conselho Nacional de Educação

Como exposto, o encaminhamento das propostas, relatório conclusivo e minuta de resolução, se deu em razão de uma imposição legal, visto que, apesar da SERES/MEC ter

[186] Cabe esclarecer que o art. 5º, do Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019, determinou a extinção de alguns colegiados, no qual o Conselho Consultivo do Programa de Aperfeiçoamento dos Processos de Regulação e Supervisão da Educação Superior - CC-PARES se enquadrava (ver decreto na integra https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9759.htm).
[187] O relatório da CCT-PARES e minuta de resolução foram encaminhadas ao CNE por meio do Ofício 215/2014-GAB/MEC, de 23 de dezembro de 2014

liderado, inicialmente, a rediscussão dos termos das DCNs, o espaço institucional apto para deliberação sobre alteração de diretrizes curriculares no ensino básico, superior e profissionalizante é o Conselho Nacional de Educação, conforme competência prevista no art. 9º, § 2º, a, da Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (alterado pela Lei nº. 9.131/1995). Em 26 de dezembro de 2014, a secretaria executiva do CNE deu ciência à Câmara de Educação Superior, para providências. O Conselho Nacional de Educação foi instituído pela Lei nº. 4024/1961, alterada pela Lei nº. 9131/1995, com a missão precípua de deliberar sobre as diretrizes curriculares nacionais da educação básica e dos cursos de educação superior, além de acompanhar a implementação do Plano Nacional de Educação. As atribuições do Conselho Nacional de Educação estão estabelecidas na Lei 9131/1995, além daquelas competências estabelecidas pelo Decreto nº. 9235/2017[188], que estrutura regimentalmente o Ministério da Educação e indica as competências do CNE. Ademais, o Regimento Interno do conselho instituído pela Portaria MEC nº 1.306 de 02/09/1999, resultante da homologação do Parecer CNE/CP nº. 99, de julho de 1999, também esmiúça as suas atribuições os instrumentos normativos versam sobre a organização interna do conselho e suas competências na política de estado da educação. O conselho é composto por um conselho pleno, que reúne a totalidade dos membros para as deliberações do órgão. O conselho pleno, por sua vez, é dividido em duas câmaras, a Câmara de Educação Básica (CEB), e a Câmara de Educação Superior (CES), a que compete a primeira câmara dispor sobre as políticas normativas da educação especial, ténica, infantil, fundamental e médio e a segunda dispor sobre a educação superior.

Importa destacar que as nomeações dos conselheiros do CNE e a composição das câmaras do conselho, se dão no contexto político-governamental de negociações, consensualização e conflitos, bem como obedece a um complexo normativo. Os conselheiros têm trajetórias individuais de formação intelectual, representam, por vezes, interesses das

[188] Art. 6º Compete ao CNE: I - exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação nos temas afetos à regulação e à supervisão da educação superior, inclusive nos casos omissos e nas dúvidas surgidas na aplicação das disposições deste Decreto; II - deliberar, por meio da Câmara de Educação Superior, sobre pedidos de credenciamento, recredenciamento e descredenciamento de IES e autorização de oferta de cursos vinculadas a credenciamentos; III - propor diretrizes e deliberar sobre a elaboração dos instrumentos de avaliação para credenciamento e recredenciamento de instituições a serem elaborados pelo Inep; IV - recomendar, por meio da Câmara de Educação Superior, providências da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação, quando não satisfeito o padrão de qualidade para credenciamento e recredenciamento de universidades, centros universitários e faculdades; V - deliberar, por meio da Câmara de Educação Superior, sobre a inclusão e a exclusão de denominação de curso do catálogo de cursos superiores de tecnologia, nos termos do art. 101; VI - julgar, por meio da Câmara de Educação Superior, recursos a ele dirigidos nas hipóteses previstas neste Decreto; e VII - analisar e propor ao Ministério da Educação questões relativas à aplicação da legislação da educação superior. Parágrafo único. As decisões da Câmara de Educação Superior de que trata o inciso II do caput serão passíveis de recurso ao Conselho Pleno do CNE, na forma do art. 9º, § 2º, alínea "e", da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e do regimento interno do CNE.

instituições que passaram, que influenciam o delineamento das políticas educacionais constituídas no MEC. O conselho é integrado por 24 conselheiros indicados pelo presidente da república, com dois membros natos, originários da estrutura direta do MEC. Na CEB há a cadeira fixa do Secretário de Educação Básica (SEB), do MEC, e na CES a cadeira fixa é ocupada pelo Secretário de Educação Superior (SESu). Cada câmara do CNE é composta por 12 conselheiros. A Lei 9131/1995 disciplinou[189] que a escolha de metade dos membros das câmaras do conselho, deverão ser realizadas por meio de consulta a entidades civis da educação e obedecer a critérios de representatividade das regiões administrativas do país. Os mandatos dos conselheiros do CNE são de quatro anos, podendo ser reconduzido para um período posterior, e os mandatos nas câmaras são de dois anos, o que pressupõe renovação periódica.

O Conselho, pelo processo de composição, é um órgão que ostenta uma relativa autonomia institucional junto ao ministério da educação, em comparação a independência da SERES. Enquanto a SERES se insere na estrutura da administração central do MEC, diretamente sob controle do ministro da educação, e assim, se subordinando às decisões e deliberações do ministro, inclusive, às contingências políticas e governamentais; o CNE, como um órgão normativo, deliberativo e de assessoramento do MEC, conta com composição regulamentada em lei, por meio de mandatos fixos de seus presidentes, que muitas vezes, não correspondem aos períodos de governos, e que, por isso, gozam de uma autonomia parcial em relação ao MEC, apesar da indicação de sua composição (conselheiros) ficar à cargo do presidente da república, em consulta à sociedade civil. Apesar da autonomia, o CNE também é impactado pelas conjunturas de mudanças governamentais.

---

[189] Art. 8º A Câmara de Educação Básica e a Câmara de Educação Superior serão constituídas, cada uma, por doze conselheiros, sendo membros natos, na Câmara de Educação Básica, o Secretário de Educação Fundamental e na Câmara de Educação Superior, o Secretário de Educação Superior, ambos do Ministério da Educação e do Desporto e nomeados pelo Presidente da República. § 1º A escolha e nomeação dos conselheiros será feita pelo Presidente da República, sendo que, pelo menos a metade, obrigatoriamente, dentre os indicados em listas elaboradas especialmente para cada Câmara, mediante consulta a entidades da sociedade civil, relacionadas às áreas de atuação dos respectivos colegiados. [...] § 3º Para a Câmara de Educação Superior a consulta envolverá, necessariamente, indicações formuladas por entidades nacionais, públicas e particulares, que congreguem os reitores de universidades, diretores de instituições isoladas, os docentes, os estudantes e segmentos representativos da comunidade científica. § 4º A indicação, a ser feita por entidades e segmentos da sociedade civil, deverá incidir sobre brasileiros de reputação ilibada, que tenham prestado serviços relevantes à educação, à ciência e à cultura. § 5º Na escolha dos nomes que comporão as Câmaras, o Presidente da República levará em conta a necessidade de estarem representadas todas as regiões do país e as diversas modalidades de ensino, de acordo com a especificidade de cada colegiado. § 6º Os conselheiros terão mandato de quatro anos, permitida uma recondução para o período imediatamente subseqüente, havendo renovação de metade das Câmaras a cada dois anos, sendo que, quando da constituição do Conselho, metade de seus membros serão nomeados com mandato de dois anos. § 7º Cada Câmara será presidida por um conselheiro escolhido por seus pares, vedada a escolha do membro nato, para mandato de um ano, permitida uma única reeleição imediata."

O procedimento de composição do CNE, pela antiga lei de 1961, prescrevia que a escolha se daria por ato discricionário do presidente da república a partir de *pessoas de notável saber e experiência, em matéria de educação [...] devidamente representadas as diversas regiões do País, os diversos graus do ensino e o magistério oficial e particular*, antigo art. 8º,§ 1º. O artigo foi alterado pela Lei de 1995, que condicionou a escolha *a consulta a entidades da sociedade civil, relacionadas às áreas de atuação dos respectivos colegiados,* no sentido de diversificar os segmentos consultados, inclusive os setores da indústria e comércio. A ampliação significou um rompimento com a escuta limitada aos atores com representatividade no campo educacional, ao legitimar a participação de atores privados, como entidades mantenedoras, fóruns de instituições particulares, e setores econômicos (Negreiros, 2022).

O Ministério da Educação promulga portarias que regulamentam e listam as entidades consideradas aptas na consulta para elaboração das listas tríplices objetivando a composição das câmaras (CEB e CES), do CNE. Na época de chegada das propostas de alteração das DCNs do Direito, a Portaria MEC nº. 323, de 09 de abril de 2014, era a que definia o grupo, composto de 36 entidades legitimidade no processo de escuta[190]. Não foi possível localizar as entidades responsáveis por cada indicação dos membros da CES/CNE, durante todo os anos de 2014 a 2018. À época do início dos debates das diretrizes do direito, 2014, a Câmara de Educação Superior do CNE era composta, por Arthur Roquete de Macedo, Luiz Fernandes Dourado, Gilberto Gonçalves Garcia (também Presidente do CNE), José Eustáquio Romão,

[190]1 - Academia Brasileira de Ciências 2 - Academia Brasileira de Educação 3 - Academia Brasileira de Letras – ABL 4 - Academia Nacional de Medicina 5 - Associação Brasileira de Avaliação Educacional - ABAVE 6 - Associação Brasileira de Educação a Distância - ABED 7 - Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo - ABEA 8 - Associação Brasileira de Ensino de Biologia 9 - Associação Brasileira de Ensino de Direito - ABEDi 10 - Associação Brasileira de Ensino de Engenharia - ABENGE 11 - Associação Brasileira das Universidades Comunitárias - ABRUC 12 - Associação dos Geógrafos Brasileiros - AGB 13 - Associação Nacional de Centros de Pós-Graduação em Economia - ANPEC 14 - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES 15 - Associação Nacional de História 16 - Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE 17 - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED 18 - Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia - ANPOF 19 - Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Ciências Sociais - ANPOCS 20 - Associação Nacional de Pós-Graduandos - ANPG 21 - Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração - ANGRAD 22 - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE 23 - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE 24 - Conselho Nacional dos Secretários de Educação - CONSED 25 - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - CONIF 26 - Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular 27 - Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação 28 - Sociedade Brasileira de Física - SBF 29 - Sociedade Brasileira de Matemática - SBM 30 - Sociedade Brasileira de Psicologia - SBP 31 - Sociedade Brasileira de Química - SBQ 32 - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC 33 - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas - UBES 34 - União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME 35 - União Nacional dos Estudantes - UNE 36 - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

Erastos Fortes, Luiz Roberto Curi, Paulo Monteiro Vieira Braga Barone, Joaquim José Soares Neto, Márcia Angela da Silva Aguiar e Yugo Okida[191].

Foi dentro desse quadro compositivo iniciou-se o itinerário da elaboração das DCNs do Direito no CNE. O relatório final, minutas e demais documentos produzidos na CCT-PARES foram acolhidos pela CES/CNE, que no ano de 2014 foi presidida pelo frei Gilberto Garcia e sucedido por Erasto Fortes Mendonça. O presidente Erasto, já em 2015, designou como relator da proposta o conselheiro Luiz Roberto Curi, que, em conjunto com o conselheiro Paulo Barone, foram os responsáveis por analisar o pedido de providências do ministro Paim. Os conselheiros emitiram a Indicação CNE/CES nº. 01/2015, em 26 de janeiro de 2015, com a sugestão de criação de uma comissão específica para tratar da revisão das Diretrizes de 2004[192].

O ato normativo da Indicação, no caso a de nº. 01/2015, da CES/CNE, se reveste normativamente, de acordo com o Regimento Interno do CNE, como um ato propositivo específico do CNE, que deve ser subscrito por um ou mais conselheiros da câmara ou do conselho pleno, *contendo sugestão justificada de estudo sobre qualquer matéria de interesse do CNE*[193]. Na análise do ato em referência (Brasil, 2015), percebe-se que a recomendação de constituição de comissão de revisão, pautou-se nos argumentos para concluir a desatualização da normativa então em vigor: a) primeiramente no *interesse da sociedade da área e no fato da longevidade que o atual currículo vige* (2015, p.01); b) na imperiosidade de revisão periódica, sob a suposta necessidade de *verificação da atualidade de conteúdos, seja em relação ao desenvolvimento da área de conhecimento, seja em relação aos requisitos sociais e econômicos das atividades profissionais do(a)s egresso(a)s, bem como a articulação interdisciplinar e as diversas articulações entre as possibilidades curriculares e sua articulação com pesquisa, extensão e gestão de conteúdos* (2015, p.01) e c) na existência de desafios na política educacional, sobretudo ligada *ao processo de expansão, governança institucional, avaliação e, sobretudo a gestão de conteúdos, estratégias curriculares e organização da pesquisa que deverão impactar diretamente sobre os egressos e seu desempenho na sociedade* (2015, p.01).

---

[191]BRASIL. Decreto de 10 de setembro de 2014. Reconduz conselheiros ao CNE. . Brasília, DF, Disponível em: https://www.afeesmig.org.br/publicado-no-diario-oficial-da-uniao-o-decreto-com-os-nomes-dos-conselheiros-reconduzidos-e-designados-para-compor-as-camaras-do-cne/. Acesso em: 03 ago. 2023.

[192] Na indicação não houve a manifestação da análise dos instrumentos de avaliação encaminhados pelo MEC, que só foram excetuados da análise, pois não afeitos a competência do CNE, na reunião de 05/10/2015.

[193] RI-CNE/MEC. Art. 18 – O Colegiado, por seu Conselho Pleno e por suas Câmaras, manifesta-se por um dos seguintes instrumentos: I - Indicação – ato propositivo subscrito por um ou mais Conselheiros, contendo sugestão justificada de estudo sobre qualquer matéria de interesse do CNE;

Os argumentos expostos pela CES/CNE indicavam, sinteticamente, que havia um aceno do campo educacional-jurídico pela atualização dos conteúdos curriculares, que se consubstancia na ideia de uma desatualização pelo longo tempo de vigência das diretrizes de 2004, na ideia de atraso dos conteúdos normativos frente às exigências contemporâneas do exercício das profissões jurídicas. A indicação, ao fim, recomendou a *abertura de processo de revisão das Diretrizes Curriculares de Direito.* Os conselheiros subscritores da indicação evocaram o discurso de modernização das diretrizes sob argumento da *necessidade de ajustar a estrutura destes cursos ao atual momento histórico, considerando as perspectivas do país no que diz respeito ao desenvolvimento da sociedade e à sua presença no contexto global*. (Brasil, 2015, p.02). A indicação foi recepcionada pela presidência da CES/CNE, que instituiu a Comissão de Revisão, e designou os membros, a teor da Portaria CNE/CES, nº. 01, de 4 de fevereiro de 2015.

Tabela 11. Composição da 1ª Comissão de Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais - membros

NOME	TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL	VÍNCULO INSTITUCIONAL	CATEGORIA ADMINISTRATIVA	CAPITAL
Erasto Fortes Mendonça (Presidente)	UnB, Unicamp, SDH-PR, SRE-SEDF **Temas de interesse:** política educacional, gestão democrática da educação, educação em direitos humanos, militarização de escolas públicas.	CNE	Pública	Capital burocrático; Capital acadêmico
Luiz Roberto Liza Curi (Relator)	CAPES, Unicamp, CNPq, INEP, Cargos em comissão em governos de SP e organismos científicos como CIATEC, CGEE **Temas de interesse:** Educação Empreendedora, Educação à Distância, Planejamento Estratégico Escolar, Universidades e Patentes, Política Educacional.	CNE	Pública	Capital burocrático Capital cultural
José Eustáquio Romão (Relator)	UFJF, Uninove, IPF **Temas de interesse:** Reforma Educacional e Políticas de Equidade e Inclusão, Pensamento Paulo Freireano, Poder local e educação, Avaliação dialógica.	CNE	Pública	Capital burocrático Capital acadêmico
Paulo Monteiro Vieira Barone	UFJF **Temas de interesse:** : Física Atômica, Estrutura Eletrônica de Compostos de Interesse biológico. Expansão da educação superior, Inovação e desenvolvimento tecnológico	CNE	Pública	Capital burocrático; Capital acadêmico
Gilberto	UFRJ, USF, UCB, ABRUC, CRUB.	CNE, UCB	Pública;	Capital

Gonçalves Garcia	PUC-GO **Temas de interesse:** filosofia contemporânea, fenomenologia, antropologia, complexidade, extensão, educação comunitária		Privada	burocrático; Capital cultural
Arthur Roquete de Macedo	UNESP, FMU, LAUREATE, CESGRANRIO **Temas de interesse:** Cirurgia médica, crítico das políticas de inclusão na ES.	CNE, Laureate	Pública; Privada	Capital burocrático; Capital econômico

Fonte: elaboração própria.

A recomposição do itinerário relacional entre os agentes presentes na comissão de revisão do CNE para perceber como os capitais, as disposições, estratégias e as posições dos agentes foram delineados no novo campo burocrático-estatal do CNE. O campo é uma categoria socialmente edificada, em que os agentes estão em posições diferenciadas por elementos sociais, econômicos e institucionais. O campo é um espaço social, apesar das diferenças, em que todos estão inseridos numa relação de concorrência; que se perpassa por um trabalho de agregação de interesses ou de tensionamento direto para a construção das representações da educação, do direito educacional e ao fim, da representação das próprias profissões jurídicas. Aqui realça que há inicialmente no campo um combate para se determinar quem merece e quem faz parte do jogo simbólico de definição das DCNs (Bourdieu, 1989, p. 41-42), *é uma luta pela definição legítima, do direito de entrada no campo é uma característica dos campos em sua universalidade*. (Bourdieu, 1989, p. 42).

Nesse novo campo burocrático, foi possível verificar que a comissão de revisão do CNE foi designada em fevereiro de 2015, e nesse mês realizou uma reunião ordinária, de cunho preparatório, no dia 09. Na oportunidade, a comissão foi empossada, seguida de distribuição do material recebido da CCT-PARES. Os conselheiros agendaram outra reunião preparatória, no mês subsequente, a fim de os membros apresentarem lista com os atores relevantes da arena para serem ouvidos, bem como pensar num esboço de calendário de funcionamento da comissão[194]. Nessa mesma reunião da comissão das diretrizes, o CNE, por meio de comissões bicamerais (CEB e CES) pautaram debates voltados a temas educacionais emergentes naquele contexto como base comum nacional, plano nacional de educação, ensino noturno, formação de professores educação à distância, implementação da política de educação integral e sistema socioeducativo que deve ser refletido no sentido de contextualizar a adoção das DCNs num movimento relacional com as concepções educacionais também compartilhadas em outros instrumentos normativos de regulação do campo.

[194] Ata nº. 05, de 09 de fevereiro de 2015.Participação, Erasto Fortes, Gilberto Garcia, José Romão, Luiz Curi e Paulo Barone.

Em seguida, a comissão se reuniu em outro encontro preparatório, visto que foi realizada reunião ordinária no dia 09de março[195] daquele ano. Os membros se limitaram a realizar uma leitura compartilhada dos documentos encaminhados pela CCT-PARES e, em seguida, elaboraram a listagem de especialistas e organizações nacionais do campo jurídico para serem ouvidos formalmente pela comissão. A terceira reunião[196] ordinária da comissão só foi realizada após o transcurso de 04 meses, no dia 31 de agosto de 2015. A comissão deliberou que faria uma nova reunião no dia 05 de outubro, em dois turnos, pela manhã, reunião interna para comparação das diretrizes de 2004 e a minuta da CCT-PARES e a tarde faria uma reunião de escuta de especialistas. Foram definidos ao todo 05 especialistas, José Geraldo de Sousa Júnior (UnB), Cláudia Roesler (UnB e Coordenadora da Área do Direito da CAPES), Antônio Moreira Maués (UFPA e Coordenador Adjunto da Área do Direito da CAPES) e mais um professor da USP que seria indicador pelo conselheiro Luiz Curi e outro da UFPE indicado pela conselheira Márcia Ângela Aguiar. As duas instituições UFPE e USP foram listadas, pois os conselheiros consideraram relevante ouvir as instituições que são as que têm os dois primeiros cursos jurídicos do país. A preocupação com a escuta da USP/UFPE e dos especialistas revelam a influência dos capitais acadêmicos e sociais nesse novo campo burocrático. A comissão definiu também, no âmbito do cronograma de atividades, que em novembro de 2015, faria uma reunião ampliada com as entidades nacionais, profissionais e ligadas ao ensino jurídico para escuta.

De fato, a 4ª reunião[197] ordinária foi realizada no dia 05/10/2015, nos turnos manhã e tarde. No início dos trabalhos, no período matutino, houve uma dinâmica de fixação dos pressupostos teóricos das diretrizes e das regras de funcionamento da comissão de revisão. Importa destacar que nesse primeiro momento de debate da comissão sobre as diretrizes, em

---

[195] Ata nº. 07, de 09 de março de 2015. Participação, Erasto Fortes, Gilberto Garcia, Luiz Curi, Paulo Barone. O CNE, nessa mesma reunião, pautou a discussão sobre educação profissional e tecnológica de nível médio, gestão democrática, programas de formação de professores - PARFOR, educação à distância e educação em tempo integral.

[196] Ata nº. 28, de 31 de agosto de 2015. Participaram: Erasto Fortes, Gilberto Garcia, José Romão e Luiz Curi. Na mesma reunião, o CNE pautou temas de emergência, como educação profissional e tecnológica, discriminação, identidade de gênero, orientação sexual nas escolas, BNCC e sistema nacional de educação e regime de colaboração

[197] Ata nº. 30, de 05 de outubro de 2015. Participaram: Erasto Fortes, Arthur Macedo, José Romão, Luiz Curi, Paulo Barone e os convidados, Cláudio Roesler (UnB/CAPES), Antônio Maués (UFPA/CAPES), Felipe Chiarello (Mackenzie), Oscar Vilhena (FGV) e Daniela Godoy (Coordenadora Geral de Legislação e Normas da SERES/MEC). Na mesma reunião, o CNE pautou o debate sobre políticas de expansão e formas de acesso à educação superior de qualidade, revisão da normativa geral sobre as DCNs, relações internacionais e integração com o MERCOSUL e BNCC. Sobre a instituição de uma "diretriz das diretrizes", uma normativa que disciplinasse a formulação de diretrizes curriculares específicas dos cursos, os conselheiros estavam realizado o debate no CNE, no sentido de aprofundamento da concepção de "diretrizes dentro de uma nova lógica; preocupação em construir novas pedagogias". Reunião de 02/05/2016.

que a comissão se deparou com a participação de vários atores da arena; a questão da trajetória pessoal dos conselheiros foi afiançada na tentativa de os próprios conselheiros destacaram que, apesar de nenhum deles ter formação na área do direito, ostentavam trajetórias pessoais que os autorizava a participar do debate na qualidade de elaboradores de uma nova política normativa e como organizadores do debate público.

Essa preocupação, ficou evidenciada nas falas de apresentação dos conselheiros na referida reunião. Aqui se destaca uma descontinuidade dos atores que lideraram a construção das minutas de resolução entre o CCT-PARES/SERES e o CNE. Enquanto a CCT-PARES foi ocupada por agentes burocráticos do MEC e por membros, e participantes externos, representantes de agentes do campo jurídico (OAB, judiciário, SRJ/MJ) e do próprio campo formativo em direito (ABEDi e Conpedi, IES); no CNE esses mesmos agentes protagonistas na CCT-PARES passaram a figurar como meros participantes externos do debate/definição. Essa diferença demarcou a influência de agentes com capitais jurídicos e acadêmicos na composição e liderança na CCT-PARES; capitais que não tiveram o mesmo peso na composição da comissão de revisão, que decorre, essencialmente de uma limitação legal, visto que a composição das câmaras do CNE não permite a participação de agentes externos como membros, apenas dos conselheiros que compõem o CNE, por isso, as comissões de revisão do CNE, na maioria das vezes, retratam uma composição pluralista à nível de formação acadêmica e não se constituiu como uma colegiado de especialistas na área profissional sob escrutínio, mas percebeu-se um esforço discursivo dos próprios conselheiros para legitimar as suas participações na área jurídico-educacional.

Nesse sentido, o conselheiro José Romão[198] defendeu a legitimidade de sua participação ao destacar que já havia lecionado a disciplina de teoria geral do estado para cursos de direito, e que mesmo não sendo especialista no direito, seria um interessado nos temas de interface entre a educação e as áreas profissionais, que o gabaritou a participar do debate. Já o presidente da Comissão, Erasto Fortes, ao discorrer já ter atuado como professor da Faculdade de Educação da UnB e trabalhado na Secretaria de Direitos Humanos da PR, destacou que sua expertise o habilitava a processo de definição das DCNs, tendo em vista defender e pesquisar sobre a inserção da educação em direitos humanos para a educação básica e educação superior. No mesmo sentido, referendou o conselheiro Luiz Curi, que frisou ter formação de sociólogo e doutorado na área de economia, com histórico profissional de

[198] O conselheiro frisou que lecionou 30 anos na UFJF-MG, aposentado, especialista em história das ideias políticas, Coordenador de mestrado e doutorado em IES privada em São Paulo, diretor de relações internacionais do Instituto Paulo Freire

atuação em instituições públicas e privadas. Defendeu que a comissão teria um momento privilegiado para o debate sobre o currículo jurídico, com sua participação, tendo em vista considerar que foi, ele, um importante ator nesse processo de mudança da concepção de normativa curricular, de superação do modelo de currículo mínimo, antes instituído por lei, nos idos de 1995. O conselheiro Arthur Roque Macedo, médico por formação, informou que tinha expertise na área educacional, pois com as experiências que atuou, no cargo de reitor da UNESP e no exercício do comando da FMU, entidade privada, o habilitavam a participar do debate das diretrizes. O conselheiro Paulo Barone, engenheiro de formação, defendeu sua participação no sentido de perfilar sua trajetória com a educação científica e gestão universitária, e que o debate das DCNs redundaria numa discussão generalista, visto que todos os cursos de graduação são regulados por uma mesma visão de diretriz, visto que *características universais que são compartilhadas em vários processos formativos*[199]

Como esse elemento da trajetória se mostrou como um aceno para se observar o campo empírico, percebeu-se que a observação da composição da comissão e a origem institucional dos conselheiros seria um dos elementos necessários para a singularização das espécies de capitais simbólicos que são portadores, e a partir disso, os interesses que representam para se compreender em que condições de interesse/influência se deu a tomada de posição dos agentes. Na tabela 11, foram apontadas os capitais que os membros da comissão são portadores, em consideração, especialmente, aos vínculos institucionais que tinham à época. Percebeu-se que os conselheiros, agentes governamentais, ostentavam, sobretudo o capital burocrático, como mediadores do debate público e fazedores da normativa. Contudo, há a presença de outras capitais relevantes, sobretudo o capital acadêmico e o capital econômico, objetivados a partir das vinculações institucionais acadêmicas e profissionais dos conselheiros da comissão.

Da análise, verifica-se que o presidente da CES/CNE, e também presidente da Comissão de Revisão, tem itinerário acadêmico voltado aos temas de educação em direitos humanos, tendo atuado como professor da Faculdade de Educação da UnB. Esse aspecto é relevante, pois verifica-se uma propensão do presidente da comissão para perspectivas educacionais e pedagógicas alinhadas com o pensamento crítico e emancipatório. Trajetória similar foi percebida no conselheiro José Eustáquio Romão, tendo formação à nível de História e Educação, foi fundador do Instituto Paulo Freire, tendo atuado também em universidade privada, Uninove, e em instituições estrangeiras, desenvolvendo pesquisas voltadas ao pensamento de Paulo Freire. Os elementos conduzem para a inferência de que o

[199] Áudio da Reunião CES/CNE de 05/10/2015.

conselheiro tinha um pensamento mais voltado a uma concepção de educação dialógica e horizontalizada, aproximado da corrente crítica freireana.

No mesmo norte, o conselheiro Paulo Barone revelou uma trajetória ligada, exclusivamente, ao setor público na área das ciências exatas, desenvolvendo pesquisas sobre a expansão da educação superior. Já o conselheiro Curi, numa análise de sua trajetória, percebeu-se ligação com vários órgãos de regulação da educação superior (CAPES, CNPq, INEP e CNE), além da participação em projetos da área de ciência e tecnologia e o desenvolvimento de estudos voltados ao empreendedorismo, a inovação e a educação à distância, que demonstram um perfilamento com os discursos de produtivismo, flexibilização e liberalidade comercial entronizados no campo educacional a partir dos anos de 1990. O conselheiro Gilberto Garcia, conhecido por Frei Gilberto, por sua trajetória, demonstrou, entretanto, uma ligação ao campo educacional religioso, por meio de instituições educacionais como ANEC, PUC, USF e ABRUC, além da gestão de entidades nacionais ligadas aos gestores de IES e por isso, percebeu-se produção mais voltado à defesa da educação comunitária de fundo confessional. E por fim, o conselheiro Arthur Macedo, demonstrou trajetória ligada às IES privadas, sobretudo em conglomerados como a FMU e *Laureate International Universities*, que indica uma posição mais voltada aos interesses do campo econômico-educacional.

Ademais, a determinação dos ativos, ou melhor, dos capitais específicos de cada membro é relevante para determinar as posições de cada ator no jogo simbólico sobre o direito curricular e explicitar como as instituições públicas não são uníssonas, perpassam dinâmicas de pactuação. A própria assunção do encargo de conselheiro do CNE revela um movimento de participação, negociação e confluência de interesses das instituições a que pertenciam e pertencem os conselheiros. Apesar de todos ostentarem o capital burocrático, como integrantes da CES/CNE, a trajetória institucional, seus vínculos históricos, e os temas de interesse mapeados, destacam uma composição de comissão com diversidade de representações e de interesses político-ideológicos, tanto provenientes do campo público, como o confessional e o empresarial. Ademais, essa diversidade se espraia para as compreensões proferidas sobre o itinerário formativo, seja em perspectiva crítica, seja em perspectiva condicionada aos discursos liberais de formação educacional. Essa trajetória pessoal e intelectual também deve ser considerada quando se observa a definição da metodologia de trabalho que a comissão adotou. Por exemplo, na reunião do dia 05/10/2015, a comissão definiu pontos fundamentais de seu funcionamento, e fixou a adoção, como paradigma de trabalho, a construção das DCNs dos Cursos de Medicina, que, segundo o

conselheiro Curi, guiou-se pelo espírito de *ampla participação de atores proeminentes do campo* e produziu uma diretriz *modernizada*[200].

No debate sobre a solicitação do MEC, de revisão das DCNs, os conselheiros verificaram que dois assuntos foram encaminhados no relatório da Câmara CCT-PARES, o instrumento de avaliação e a proposta de revisão das diretrizes. Dado a competência de definição dos parâmetros curriculares, a comissão deliberou que trabalharia apenas sobre esse ponto; reconheceram que a minuta elaborada pela Câmara pouco diferia da resolução então em vigência. O conselheiro Curi, na reunião de 05/10/2015, asseverou que as diretrizes deveriam combinar *conjuntura e elementos estruturais*, por isso os trabalhos da comissão deveria realizar *uma reflexão crítica dos limites imanentes da formação jurídica*; analisar se é a sociedade ou as escolas jurídicas que balizam o conservadorismo, entender quais incômodos são gerados às escolas pela atual organização dos cursos. Para o conselheiro Curi, a perspectiva interdisciplinar, governança institucional, deveria ser um ponto de referência nas novas diretrizes, pois as diretrizes visariam a finalidade de atender à sociedade, por isso, defendeu que nos trabalhos da comissão não se deveria *atender a comunidade do direito e sim a sociedade*[201], no sentido de reconhecer a comunidade jurídica como ator proeminente, mas não o principal. No tocante a OAB, o conselheiro Curi, manifestou que entendia o peso da ordem, que teria uma interface com agências de formação jurídica, mas não só a entidade, outras organizações também e que deveriam ser consideradas. Nesse aspecto, se revelou o incômodo gerado pelo papel de destaque da OAB na CCT-PARES e, em geral, na condução das reflexões mais gerais da formação jurídica. O incômodo foi percebido recorrentemente nos trabalhos da comissão de revisão da CNE, e serão detidamente analisados neste capítulo, pois revelam como os atores se aproximam uns dos outros na estratégia de supressão da relevância e/ou do peso dos capitais relevantes acumulados pelos agentes.

No período da tarde, ainda na reunião de 05/10/2015, percebeu-se a participação de representantes de outros órgãos públicos do campo educacional, da estrutura organizacional do MEC, que demonstrou como os agentes portadores de capital burocrático foram considerados como relevantes interlocutores do debate. A participação da SERES, SESU, INEP e a CAPES, todos órgãos vinculados ao MEC, ainda no primeiro encontro de discussão das DCNs, demonstrou a concentração de capital relevante nos agentes governamentais. Os membros da comissão de revisão, inclusive, deliberaram que os referidos órgãos teriam participação permanente no debate, por trabalharem com a temática da educação superior,

---

[200] Áudio da Reunião CES/CNE de 05/10/2015.
[201] Inserções textuais provenientes do Áudio da Reunião CES/CNE de 05/10/2015.

terem uma *importância pedagógica*, dentro do campo burocrático do estado responsável pela formulação e implementação da política educacional. Os atores legitimados e reconhecidos pela comissão como interlocutores privilegiados, tiveram na fala de Cláudia Roesler[202], coordenadora de área de Direito da CAPES, a representação do potencial do campo burocrático. A representante discorreu sobre o processo de transformação no campo da pós-graduação *stricto sensu* em direito com a ampliação de cursos e a figura do mestrado profissional, apontou como cenário de futuro a aproximação do campo acadêmico com o campo profissional, que foi referendado pelo prof. Antônio Maués, docente da UFPA, na área de direito constitucional e direitos humanos, gestor de curso de pós-graduação, que também era integrante do comitê assessor da área do direito no CNPq e na CAPES.

Pela análise dos trabalhos da comissão de revisão do CNE, percebeu-se o convite a outros atores também como relevantes da arena, visando colher apontamentos sobre deficiências da formação jurídica, especialmente de especialistas na área de pesquisa dos currículos jurídicos. Os atores foram legitimados e reconhecidos pelos organizadores da arena discursiva como agentes com discursos relevantes a serem ouvidos. Ainda na reunião do dia 05/10/2015, percebeu-se a participação de Oscar Vilhena, docente da FGV, entidade privada com forte protagonismo no debate sobre a educação jurídica. O professor era proveniente do curso de direito da FGV e destacou ser aquele momento privilegiado para as DCNs experimentarem inovações na formação jurídica como tecidas no âmbito da própria FGV. Outro especialista, o professor Felipe Chiarello, da Mackenzie, outro ator representante de entidade privada, foi notado nos debates iniciais. Chiarello também era responsável pela classificação de livros jurídicos na CAPES, fixou a fala na defesa da ampliação das competências voltadas ao ensino e à pesquisa em direito. No final da reunião do dia 05/10/2015, os conselheiros do CNE compreenderam a necessidade também de escuta de entidades nacionais que lidam com a questão, exarando convite à OAB e a ABEDi.

Em seguida, na 5ª reunião ordinária, do dia 09/11/2015, a análise dos áudios do encontro que definiu a metodologia/cronograma de trabalho da comissão, percebeu-se a participação de um ator relevante na arena de regulação, João Paulo Bachur[203], que à época exercia o encargo de diretor de política regulatória da SERES/MEC. A presença de João

---

[202] Roesler ainda atuava como professora da UnB na área de filosofia e argumentação jurídica, ou seja, portadores de capital jurídico e acadêmico.

[203] O convidado, importante ator no campo da regulação e supervisão da educação superior e no campo das políticas públicas e gestão governamental. Foi chefe de gabinete do ministro da educação (2008-2011), diretor de política regulatória da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação (2015) e subchefe adjunto do núcleo social da Subchefia de Análise e Acompanhamento de Políticas Governamentais da Casa Civil da Presidência da República (2016)

Bachur, é importante de ser considerada, pois demonstrou um forte entrosamento entre o setor regulatório da SERES/MEC e abertura do setor normativo da CNE/MEC na fixação do calendário e no processo de escuta da comissão revisional. O conselheiro Curi, sobre o assunto, defendeu que a comissão deveria organizar um roteiro, rascunho das diretrizes e montar uma agenda de trabalho, que passasse pela escuta de especialistas indicados pelos membros e que procurasse dar relevo aos agentes que tenha a compreensão das diretrizes numa ideia geral de flexibilização dos cursos de direito, e que a comissão deveria se atentar às preocupações atinentes aos limites impostos ao perfil de egressos dos cursos, pois esses limites poderiam, ao fim, impedir anseios de transformação do itinerário formativo. Na fala do conselheiro Curi, percebeu-se, o primeiro momento de filtragem e discussão sobre o mérito da participação dos atores no debate. O conselheiro apontou que o cenário conservador da formação jurídica se dava muito ao papel exercido pela OAB, que supostamente *prolonga o conservadorismo reinante no campo*[204]. Ademais, o conselheiro disse perceber a pouca inserção tecnológica, pouca exploração da atuação profissional e uma tradição cartorial muito forte e que esses elementos deveriam ser observados pela comissão ao se indagar sobre o papel social da formação do direito no século XXI e por isso, entendia por bem convidar o professor Joaquim Falcão, como interlocutor autorizado. O professor Joaquim Falcão é integrante da tradição da sociologia jurídica e um crítico do dogmatismo dos cursos. A sinalização da comissão do CNE, indicou o peso do capital social e acadêmico no debate na arena do MEC.

Com relação ao convidado João Paulo Bachur, integrante do MEC, um dado revelou algo interessante. O convidado na reunião de 09.11.2015, comunicou à comissão que a SERES/MEC estava recebendo pressões mercadológicas para reabertura do protocolo com pedidos de novos cursos de direito, mas que a intenção do ministério seria abrir o protocolo após a edição da nova resolução curricular. O MEC sob a gestão de Mercadante, pareceu refrear a pressão do capital econômico, apesar da relevância dada ao campo. Nessa reunião, após a exposição de João Bachur[205], SERES/MEC, os conselheiros fixaram urgência[206] na revisão das DCNs. O conselheiro Curi então defendeu que o campo jurídico e a universidade fossem ouvidos, por isso a importância do chamamento de especialistas. Os conselheiros

[204] Áudio da Reunião CES/CNE de 09/11/2015.

[205] O convidado Bachur recomendou ainda que a comissão verificasse se seria factível concluir o trabalho em 06 meses, para votação do parecer e minuta de resolução com a atual composição da comissão, que teria mandado finalizado em julho do ano seguinte, 2016.

[206] A reunião seguinte do mês de dezembro seria para apresentação das teses atinentes a essa reformulação, com apresentação do relatório final para o mês de maio do ano subsequente, de 2016. Os conselheiros discutiram a possibilidade de inovação na estrutura/segmentação do texto das DCNs, que apontaram serem necessárias modificações na estrutura curricular.

externaram incômodo com a interferência da OAB na política educacional da educação jurídica, que foi percebida sobremaneira nas falas do conselheiro Barone, que a OAB estaria agindo no sentido de interferência nas agências de formação, apesar de reconhecer o papel histórico da OAB na formação intelectual do Brasil. Contudo, ao fim da reunião, os conselheiros deliberaram sobre os especialistas que seriam convidados, tanto do campo profissional como do acadêmico; ao que o conselheiro Curi, reforçou o chamamento de pessoas com assemelhadas *visões do processo formativo*, o que revela uma preocupação da comissão com a hegemonia de suas visões como campo burocrático do CNE e a mitigação de disputas no correr dos trabalhos.

A comissão levantou os nomes de especialistas a participarem do debate, e foram destacados, Sérgio Salomão Shecaira (USP), Joaquim Falcão (UFPE), Roberto Fragale Filho (UFF), Gilberto Bercovici (USP)[207] e José Geraldo de Sousa Júnior (UnB). A comissão referiu que a ideia de ouvir a USP, em maior número, sob o argumento de ser *a escola mais tradicional em vigência*. O reconhecimento da relevância da escuta do campo acadêmico e mais especialmente dos especialistas na pauta de educação jurídica, leva a crer a reiteração constante dos conselheiros de que o capital acadêmico/cultural desses agentes tinha um peso considerável no debate. O conselheiro Gilberto Garcia frisou, ainda, a necessidade de se convocar as representações estudantis, ao menos, a que seria a mais representativa do corpo discente; surgindo a sugestão da FENED - Federação Nacional dos Estudantes de Direito. Apesar do reconhecimento da FENED, como se verá adiante, o peso da entidade, decorria do capital social, enquanto instituição representativa dos estudantes, mas as suas considerações e/ou participação revelaram pouco destaque da entidade no debate do CNE, que pode indicar que os conselheiros deram prevalência aos atores ligados ao corpo docente e instituições representativas das IES e das profissões em detrimento da classe estudantil.

A reunião do dia 25/01/2016, contou com a participação exclusiva de atores governamentais do próprio MEC. Nessa reunião, a 6ª ordinária[208], estiveram presentes, dentre outros, os seguintes representantes governamentais: Luciana Garcia, diretora de política regulatória substituta da SERES/MEC; Sueli Macedo, coordenadora do INEP; Martônio Barreto (UNIFOR e CAPES), representando a coordenadora do Direito CAPES, Cláudia

[207]Contudo, o nome de Gilberto Bercovici foi declinado após o convidado João Bachur situar que ele teria *"perfil rígido", sem "jogo de cintura*". Reunião de 09/11/2015.

[208] Ata nº. 01, de 25 de janeiro de 2016. Participaram: Luiz Curi, como presidente, excepcional, Gilberto Garcia e convidados Luciana Garcia (SERES/MEC), Montônio Barreto (CAPES), Alexandre Magno Dias Silvino e Sueli Macedo Silveira (INEP). Temas debatidos pelo CNE no mesmo dia: revisão da norma geral que define as diretrizes curriculares para toda a graduação, organização e impactos institucionais e formativos, BNCC, orientação sexual, identidade de gênero e discriminação nas escolas.

Roesler (UnB). Nessa reunião, percebeu-se a continuidade nas relações aproximadas do CNE com os demais órgãos regulatórios do MEC, sobretudo aqueles que cuidam na ponta da política normativa da educação superior, explicitando o relevo contínuo do campo/capital burocrático. A representante Luciana Garcia, inclusive, em fala, endossou o histórico de sua participação no debate preliminar, no âmbito da CCT-PARES e que o documento enviado pela CCT-PARES/SERES/MEC ao CNE continham informações produzidas num momento de forte influência da discussão curricular pela OAB. Apesar de destacar a influência da ordem no debate das DCNs, Luciana, pontuou ainda a participação de outros agentes do campo jurídico, como as associações de magistrados como a AMB, AMT, ANATRA e a FGV-SP com seu observatório do ensino jurídico. O dado revelado por Luciana Garcia, expõe que houve um movimento de agenciamento dos órgãos de carreiras do campo judicial, em razão do impacto da formação superior jurídica na atuação dos juízes e promotores.

Nos parece adequado inferir que nessa etapa dos trabalhos da Comissão de revisão do CNE, havia a preocupação recorrente em ampliar os atores em diálogo. Por exemplo, o conselheiro Curi, em 09/11/2015, como relator da revisão, reiterou que no desenvolvimento dos trabalhos, a necessidade de *escuta à comunidade*, no sentido de *integrar atores proeminentes da arena*[209] para entender os limites da atual DCNs, a partir dos especialistas; visto que observou que a resolução 06/2004 não tinha sofrido grandes alterações na minuta da CCT-PARES sob influência da ordem dos advogados. A fala do conselheiro se destacou, pois Curi se mostrou um protagonista do debate no âmbito da CNE, sobretudo no seu esforço de legitimação do processo de formulação das DCNs ao reforçar o aceno ao convite de especialistas e outras organizações do campo jurídico-educacional. Ainda na visão do conselheiro Curi, externada no dia 09/11/2015, apesar da separação de atribuições de regulação (SERES) e normatização (CNE), no âmbito do MEC, haveria importância da participação dos órgãos governamentais do MEC, pois compreendia que as novas DCNs, induziram um novo tipo de formação e que as DCNs deveriam ensejar novos instrumentos de avaliação, para não reduzir seu papel transformador, sobretudo a instituição de uma avaliação específica para os cursos de direito a ser elaborada pela SERES. Essa relação entre diretriz e avaliação foi manejada para justificação da presença/relevo destacado dos agentes governamentais no debate junto com a comissão.

---

[209]Na reunião de 02/07/2018, o conselheiro Curi destacou que ao CNE caberia "avaliar as políticas públicas de educação superior a partir da escuta e mobilização da sociedade, dos autores proeminentes da arena ou partícipes, seus participantes da política pública, que é para a sociedade, empregadores e empregados, famílias, pessoas", "expectativa de desenvolvimento dinâmico, adequado, competitivo, civilizado [...]. É visando o conjunto da sociedade que o CNE trabalha"

Cumpre anotar que até esse momento do debate da comissão de revisão, a OAB não havia participado. Nessa mesma 6ª reunião, o papel da OAB no debate também foi reiterado em pauta. Numa crítica geral, os conselheiros aduziram, reiteradamente, que a OAB interferia demais no campo educacional ao ponto de dispor de normas internas e de formulário próprio para avaliação dos cursos, no âmbito do seu direito de parecer nos processos regulatórios dos cursos jurídicos. A convidada Luciana Garcia (SERES/MEC), frisou que geralmente a OAB apresenta pareceres padronizados, inclusive que há comissões da entidade que realizam visitas *in locu*, e que há uma discussão no MEC, sobre os limites de atuação dos conselhos profissionais em questões pedagógicas e regulatórias; ao que foi complementada pelo convidado Martonio Barreto, que informou que a CAPES não tem atuação limitada pela OAB, pois a entidade não participaria das discussões da pós-graduação stricto sensu.

A preocupação, naquele instante, com o comportamento da OAB, quando convocada ao debate, era recorrente. O conselheiro Curi[210] ressaltou que a preocupação da comissão residia no intuito de encontrar um ambiente acordado de elaboração das DCNs e que por isso, via com maus olhos, os interesses das entidades profissionais, que geralmente n*ão tem a compreensão com a sociedade, mas com interesses corporativos* e que, por isso, defendia ser imperativo *uma repactuação dos papéis dos atores relevantes na área da educação jurídica*. Os representantes da SERES/MEC, informaram que no tocante ao *lobby* da OAB, que o ministro da educação, havia paralisado o processo de abertura dos novos cursos jurídicos, como uma decisão política do ministério. Segundo, a SERES informou que o MEC tinha pendente 89 processos de autorização recebidos entre os anos de 2012 a 2014; incluindo solicitações de cursos de direito na modalidade EaD. Houve a constatação de um descompasso de tratamento dos órgãos do MEC com a OAB.

As falas de estranhamento do papel da OAB exaradas no âmbito da Comissão de Revisão das DCNs na CES/CNE, revela a assincronicidade de relações tecidas pelo conselho profissional com os diversos órgãos que compõem o MEC. Se a OAB encontrava resistência no CNE, um cenário completamente diferente encontrava-se no gabinete do MEC. O ministro Mercadante, além de atender a OAB na retomada dos debates curriculares, em 2013, também demonstrava sua deferência com a entidade ao participar, naquele mesmo mês de janeiro, da solenidade da 5ª edição do selo *OAB recomenda*, ocorrido no dia 13/01/2016; anote-se, evento ocorrido poucas semanas anteriores a 6ª reunião da comissão do CNE. O estreitamento de laços entre a OAB e o MEC, revelou como os movimentos institucionais do CNE e da gestão central do MEC, envolvendo a OAB, eram diferentes, denotando as instituições como espaços

[210] Áudio da Reunião CES/CNE de 09/11/2015.

plurais e, por vezes, antagônicos dentro de si. O ministro Mercadante, no evento referenciado, frisou a parceria entre as entidades, que caminharia na garantia de qualidade na formação jurídica, que incluiria a limitação de abertura de novos cursos e aumento de vagas e a criação de critérios rígidos dos sistemas de avaliação, a despeito de reconhecer a existência de pressões empresários para flexibilização do poder regulatório do estado.

A fala[211] do ministro Mercadante deu relevo a atribuição regulatória do estado, que deveria se situar dentro de um projeto de nação na regulação do campo, ou seja, não se submeter integralmente aos interesses empresariais, nos seus dizeres, a *pressão do mercado era muito forte, mas educação não pode ser só mercado, tem de ser um projeto de nação, tem de ser política pública, tem de ter critério de qualidade, regulação. O estado tem obrigação de respeitar o mercado, mas estabelecer limites e induzir a políticas que aprimorem o desenvolvimento da nação*". O ministro apontou a necessidade de alteração do cenário dos cursos, visto que, segundo Mercadante, aumentava-se o número de cursos à medida que se elevavam os índices de reprovação no Exame da OAB. A constante relação do panorama dos cursos jurídicos com a aprovação da OAB e com o quadro mercadológico, denota como se constituiu um discurso do ministro Mercadante voltado a conferir legitimidade à entidade advocatícia no âmbito do setor, ao reforçar, inclusive, a relevância do selo da OAB para o MEC, bem como atenuar o peso do mercado educacional na definição dos rumos do setor. O discurso do presidente da OAB, Marcus Vinicius foi no sentido de enfatizar a relação interinstitucional e postular o papel proeminente da entidade na qualificação dos cursos jurídicos no campo da educação jurídica[212].

---

[211] O caminho desenhado pelo ministro foi de uma política mais exigente de expansão, no sentido de só reconhecer cursos com nota 4, com estrutura de biblioteca, campo de prática, estágios, regime de trabalho adequado, corpo docente bem remunerado, projeto pedagógico bem definido. Segundo Mercadante, "bloqueamos a criação de novos cursos de direito apesar de todo tipo de pressão, o que mostra que o MEC não se pauta pelas pressões corporativas de qualquer natureza ou empresariais, mas tem por uma visão de desenvolvimento do Brasil pra construir um pacto de qualidade. Curso de direito agora é igual medicina, só com nota 4. Tem de ter estrutura, corpo docente, professor titular dando aula, regime de trabalho adequado, tem de ter projeto pedagógico, biblioteca, campos de práticas e estágios assegurados pros estudantes que estão se formando" (MEC, 2016). Não é possível continuar formando estudante que depois não passa no exame da ordem como se nada tivesse acontecendo no Brasil. Nós estabelecemos um caminho seguro e prudente" (MEC, 2016).

[212] Marcus Vinícius discorreu que o selo não vai contra as faculdades que não recebem, mas vai a favor do estímulo de que todos um dia possam receber. "Na medida em que valorizamos os cursos jurídicos de qualidade, estamos empreendendo os novos esforços para a melhoria da qualidade, o aperfeiçoamento dos que vão exercer o estado de direito na prática, aqueles que irão exercer as funções essenciais à justiça, aqueles que irão interpretar e aplicar o ordenamento jurídico em nosso país". Trecho de fala oriundo do vídeo constante em MEC, 2016.

Na retomada dos trabalhos, 7ª reunião ordinária[213], 07/03/2016, a comissão também contou com a participação dos organismos de governo da pasta educacional, como participantes permanentes, reconhecidos pelo campo burocrático, INEP, CAPES, SESu e SERES, bem como houve a participação de outros segmentos nacionais como a OAB, FENED, CONPEDI e ABEDi, que foram convidadas pela comissão para escuta das demandas da sociedade civil e do próprio MEC para as DCNs. Esse foi o primeiro momento pelo qual a comissão se deparou com entidades mais específicas do campo jurídico. O conselheiro Curi, em 07/03/2016, abriu os trabalhos, e destacou que a comissão não adotou uma ideia de currículos mínimos, superada inclusive com a atuação do próprio conselheiro desde 1995, e sim uma concepção no sentido de flexibilizar os currículos na linha da liberdade institucional e vocação regional. Essa fala inicial do conselheiro intencionou alertar as entidades do campo jurídico a concepção curricular a comissão estaria a tratar e reforçar às entidades que o cabedal conferido por sua trajetória pessoal na normatização dos currículos dos cursos de graduação, o colocava como ator relevante na formulação.

Também em alusão ao cenário de aproximação com outros atores da arena da educação jurídica, a diretora Luana Guimarães, diretora de regulação do MEC, falou, no encontro de 07/03/2016, da importância da DCNs para orientar a melhoria da formação jurídica no país, e que o interesse de secretaria era que as novas DCNs orientasse novos processos regulatórios adotados na SESu, SERES e INEP, em referência aos instrumentos de avaliação e aos mecanismos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos jurídicos. Aqui destaca-se o aceno discursivo, constantemente presente nas reuniões ordinárias da comissão, consolidava a importância da opinião de outros agentes do campo e do alinhamento entre elas, na perspectiva de consecução das transformações normativas para outras esferas do marco regulatório da educação jurídica.

Esse esforço discursivo do CNE revelou uma certa limitação do conselho, pois percebeu-se uma propensão a pactuação limitada com instituições governamentais, profissionais e acadêmicas do campo jurídico-educacional, no sentido de exclusão da consideração de outros agentes, que foram escanteados no jogo simbólico das DCNs. Dentro do campo social há também espaço para ações de desconhecimento, ou melhor, de não-reconhecimento da opinião de determinados atores. Apesar do convite recebido pela

[213] Ata nº. 05, de 7 de março de 2016. Participaram: Erastos Fortes, Gilberto Garcia, José Romão, Luiz Curi, Paulo Barone. Convidados: Alexandre Veronese (ABEDi), Daniela Godoy (SESu/MEC), Felipe Sarmento (OAB), Gabriel Henrique Muller (FENED), José Barroso Filho (CONPEDI), Loussia Felix (CAPES), Luana Guimarães (SERES/MEC), Otávio Rodrigues Junior (ABEDi), Rogério Varela (OAB) e Tarcizo Nascimento (OAB).

Federação Nacional dos Estudantes de Direito - FENED, para participar da reunião do CNE, não foi percebida uma participação recorrente e notou-se, por assim dizer, uma desconsideração da entidade, uma vez que não foram notadas inserção, nas discussões das diretrizes entre os conselheiros, da 1ª comissão do CNE, das ponderações exaradas oralmente pela federação. Exemplo disso, pôde ser percebida por meio da desconsideração da fala do estudante Gabriel Muller, Centro Acadêmico Cadir Caliandra/UnB e representante da FENED. Na reunião de 07/03/2016, o representante da FENED, demonstrou uma preocupação legítima, mas pouco considerada pelo campo burocrático, no sentido de que o *ensino jurídico deveria ser olhado pelo olhar do aluno*, e uma preocupação com as políticas de permanência estudantil, numa alusão à necessidade de se pensar a realidade e os anseios dos discentes no momento de reconfiguração do direito curricular. Na mesma reunião do dia 07/03/2016, o partícipe Rogério Varela, representante da OAB e professor na Paraíba, também destacou a necessidade de abertura das discussões para que outros agentes participassem da construção das DCNs, além do eixo educacional e jurídico das regiões sul e sudeste, ao defender uma abertura aos atores do nordeste. Apesar do aceno discursivo, a comissão do CNE[214] pouco incorporou esses tensionamentos dos atores partícipes do debate.

A comissão voltou a se reunir no 04/04/2016[215] numa reunião operativa interna (8ª reunião). E no dia 02 de maio de 2016, em sua 9ª reunião[216]. Na oportunidade, o presidente Erastos Fortes informou que o MEC havia fixado que a solicitação de abertura de novos cursos se daria após 45 dias da edição das DCNs revisadas e que, por isso, almejava concluir a elaboração das diretrizes até o mês de dezembro daquele ano, 2016, num gesto de interposições entre os agentes do campo burocrático-governamental do MEC nas atividades de construção das DCNs. Nessa reunião ficou latente a preocupação dos membros da comissão com a possível entrada de Michel Temer na presidência da república na dinâmica de

[214] Nessa reunião de 07/03/2016, a comissão deliberou que no mês de abril de 2016 haveria uma recepção de sugestões pelo MEC de atores e sujeitos do campo jurídico-educacional, entretanto, pelo que foi possível averiguar, não foi aberta essa consulta pública.

[215]Na 8ª reunião, de 04/04/2016, encontro sem a escuta de partícipes externos, o presidente Erasto Fortes informou que o conselheiro Curi estaria finalizando seu mandato no CNE e que um novo membro seria indicado, com a assunção da relatoria das diretrizes pelo conselheiro Barone. O presidente ainda versou que entendia a necessidade de audiência pública e que observara uma certa convergência dos atores do campo na defesa dos marcos curriculares das DCNs de 2004. Ata nº. 8, de 4 de abril de 2016. Participaram: Erasto Fortes, José Romão, Paulo Barone. Debates também realizados pelo CNE, BNCC, Pro-funcionários, questões de orientação sexual, gênero e nome social na educação. Durante o debate os conselheiros fizeram discussões sobre a instituição de uma "diretriz das diretrizes", uma normativa que disciplinasse a formulação de diretrizes curriculares específicas dos cursos, pois o debate do CNE estava aprofundamento a concepção de "diretrizes dentro de uma nova lógica; preocupação em construir novas pedagogias".

[216] Ata nº. 11, de 02 de maio de 2016. Participaram: Erasto Fortes, Arthur Macedo, Gilberto Garcia, José Romão e Paulo Barone. Na reunião do CNE, foram ainda debatidos temas sobre diretrizes curriculares para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, educação profissional e tecnológica, e o credenciamento e recredenciamento institucional.

impeachment de Dilma Rousseff. Os conselheiros entendiam que a situação política impactaria o trabalho da comissão das diretrizes e que poderia haver modificações na composição da comissão, por novas indicações de conselheiros no CNE, diante do novo arcabouço político-ideológico do possível governo. Naquela conjuntura, o país estava na iminência do afastamento, que seria, inicialmente, provisório, pois após a tramitação na Câmara dos Deputados, a ainda cabia ao Senado Federal finalizar o impeachment com o afastamento definitivo, e diante das manifestações públicas de entidades do governo; os membros decidiram por proibir a comissão de revisão e o próprio CNE de se manifestarem publicamente sobre o impeachment. Os conselheiros, de modo consensual, entenderam que o silêncio dos conselheiros importaria na preservação do conselho - CNE diante do futuro governo, inclusive sob o argumento que o conselho seria impedido de realizar manifestação pública por ser um órgão de estado e não de governo. Contudo, os conselheiros manifestaram preocupação, pois entendiam, que a nova conjuntura poria desafios ao CNE, pois o cenário futuro indicava a ampliação do *poder de agência* [217]do congresso, majoritariamente conservador, no campo das políticas educacionais.

Nesse encontro do dia 02/05/2016, se percebeu o início de uma mudança de postura dos conselheiros em relação à OAB. Os conselheiros refletiram sobre o lobby da OAB e verificaram que haveria uma centralidade da atuação da entidade mais voltada ao aspecto regulatório da abertura de novos cursos do que uma ação direcionada à normatização das diretrizes nacionais em si, ou seja, do conteúdo da formação jurídica. Esse entendimento foi manifestado após o encontro inaugural entre o CNE e a OAB, ocorrido na reunião de março de 2016. Os conselheiros consentiram em fixar os limites do que é pauta regulatória, avaliativa e a pauta formativa quando das reuniões da comissão, no sentido de esvaziar quaisquer debates que envolvessem a proliferação de cursos, queda de qualidade, regionalização e aumento de vagas, pois, esses pontos escapariam do debate das diretrizes. Essa consensualização representou outro momento de fixação dos limites do debate, sobretudo em relação aos temas pautados pela OAB.

Ainda no mês de maio, na 10ª reunião extraordinária, do dia 24/05/2016, já no contexto de afastamento provisório da presidente Dilma Rousseff, que ocorreu duas semanas antes, no dia 12 de maio, os conselheiros debateram a urgência na apreciação das diretrizes, pois segundo o conselheiro Romão, a gestão anterior do ministério havia editado portaria limitando a autorização de novos cursos só depois de editada as novas DCNs. Os conselheiros também versaram sobre a possibilidade de audiência pública para escrutínio de uma versão da

[217] Áudio da Reunião CES/CNE de 02/05/2016.

nova resolução e o cenário de reformulação curricular em alusão ao impeachment em curso. A reunião de 24/05/2016, contou com a participação de Thaís Passos, secretária executiva do CNE, que fez uma análise da proposta da CCT-PARES e que representou uma crítica do conselho às escolhas feitas no campo burocrático anterior. Segundo a secretária Thaís, a minuta da CCT-PARES apresentava confusões no texto que poderiam criar dificuldades e que basicamente se limitaram a inserir novos ramos do direito nos conteúdos disciplinares. Thaís Passos recomendou que a comissão mantivesse a ideia de eixos de formação e não ciclos, porquanto o segundo termo daria acesso a uma ideia de currículo estanque, de fases que são sequenciais e não intercambiáveis[218].

Na referida reunião, o conselheiro José Romão voltou a criticar a influência da OAB no processo de definição curricular, aduzindo que nas deliberações da CCT-PARES para minutagem de proposta de resolução das DCNs, o coletivo *ouviu todo mundo, menos o conselho*[219]; mas que, apesar disso, que entendia essa não escuta como algo positivo, pois não caberia ao CNE participar de uma arena deliberativa fora da competência do conselho, como órgão responsável pela elaboração das diretrizes nacionais. O conselheiro José Romão, ainda reforçou o esforço argumentativo de atenuação do papel da OAB no campo, ao criticar a defesa corporativa da entidade, no sentido de que a OAB só envidaria negociação para introduzir novos critérios, como de necessidade social, visando fechar o mercado educacional, a ampliação de novos cursos e vagas, e interferir nas atividades do MEC, nos processos avaliativos e regulatórios. A crítica no abrandamento das contribuições da OAB no debate das DCNs também foi notada quando o conselheiro Romão, que disse haver pouco contributo nas questões curriculares e pedagógicas.

Nessa reunião, do dia 24/05/2016, após as críticas reforçadas, outros conselheiros partiram para desaprovação do contributo da comissão mista e paritária (CCT-PARES), oriunda da parceria OAB/MEC e que, ao fundo, também representava uma condenação ao destaque dado a OAB. Segundo o conselheiro Curi[220], a câmara temática não teria tido nenhum ganho político, sem *benefício político*, pois, tanto a proposta das DCNs da CCT-PARES teria sido somente inspirada nos interesses corporativos da OAB, quanto o ministro Mercadante teria cometido um grave erro ao privilegiar um ator da arena em

[218] Nessa reunião, a secretária Thais Passos se manifestou sobre outros pontos das DCNs, que entendia que a comissão do CNE deveria averiguar se há uma confusão entre prática jurídica e prática real, essa última realizada fora da faculdade e versou ainda sobre a Resolução 02/2007 que disciplinava a carga horária total dos cursos de direito, em 3700 horas e com 05 anos de duração. Sobre o Trabalho de curso, que deveria ser uma pesquisa a ser devolvida durante o curso e não só ao final da graduação. Áudio da Reunião CNE/CES de 24/05/2016.
[219] Áudio da Reunião CNE/CES de 24/05/2016.
[220] Áudio da Reunião CNE/CES de 24/05/2016. O conselheiro Curi entendia que a CCT-PARES absorveu, na minuta, toda pressão direcionada pela OAB ao MEC.

detrimento dos demais. Para o conselheiro Curi, essa aproximação equivocada teria se iniciado na gestão de Tarso Genro (2004/2005) à frente do MEC, e que o papel da OAB no impeachment revelou o que ministro Mercadante, do governo Dilma, teria sido *traído pelos acontecimentos*, tendo em vista o apoio formal do CFOAB ao impedimento do governo naquele momento. O discurso do conselheiro Curi, revela, na noção bourdieusiana, uma ação prática de desconsideração, uma movimento e aprofundamento da descapitalização de ativos relevantes, do capital social e capital jurídico da Ordem, pela desmontagem do acúmulo de capital em razão do protagonismo da OAB no debate inicial, na feitura da minuta de resolução na CCT-PARES. Ao firmar que caberia à comissão do CNE proteger-se da pressão institucional da OAB, fala do conselheiro Curi, revelou-se um ataque, um tensionamento direto na disputa simbólica de concorrência firmada entre os atores do campo.

Cumpre anotar, que esse antagonismo percebido no campo de lutas do espaço jurídico-educacional explicita como a estrutura do campo é resultante da correlação de forças entre os agentes e instituições envolvidas na luta simbólica pelo monopólio da autoridade de dizer o direito regulatório legítimo. Esse tensionamento de forças, perpétua ou modifica a distribuição do capital específico em cada campo ou mesmo parte para desconsiderar algumas espécies de capital, que são operadas pelos atores que concentram maior poder decisório (Sckell, 2016). O agente relevante no campo burocrático-educacional é o CNE, que ocupa posição social central no campo por organizar a entrada e saída de agentes partícipes no jogo de forças e poder pelo que se reconhece como legítimo normativamente. A inclusão se dá pelo compartilhamento de disposições assemelhadas. A constante preocupação com a OAB, que segundo os conselheiros, teria uma visão conservadora do processo das DCNs é um ato relevante, pois expõe o grau de heteroreconhecimeno do campo, agentes que se reconhecem por pares e se desconhecem, além do autoconhecimento em que os próprios agentes atuam para tornarem-se relevantes no campo. A dinâmica de aceitação ou não da entrada de novos agentes se dá pelo compartilhamento com as lógicas pré-existentes no campo e em razão das suas disposições, numa equação em que os interesses lançados no campo social são legitimados como essenciais pelos demais agentes do campo que anuem com suas regras de funcionamento (Bourdieu, 1983). Assim, verificamos tanto dinâmicas de autoconhecimento dos atores em se legitimar como partícipes do processo, como também atos de não-reconhecimento, sob uma pretensão de não compartilhamento de disposições (visões do processo regulatório) no jogo das DCNs entre a OAB e o CNE.

Contudo, a estrutura de um campo é o produto histórico, de cada momento em que os agentes se firmam em luta (Bourdieu, 1983) e as dinâmicas de desconsideração dos capitais da

OAB não se firmaram da mesma forma no decurso da configuração das DCNs, como será mais bem descrito, visto que mesmo nos recorrentes atos de desconsideração do CNE, a OAB se firmou como ator relevante, mesmo em conjunturas político-governamentais distintas, apesar da recorrência do discurso de rejeição.

Com relação aos outros atores do campo presentes, percebeu-se uma composição heterogênea, apesar da participação majoritária dos órgãos governamentais, como INEP, CAPES, SERES e SESu/MEC. Na compilação dos dados alusivos aos participantes externos, que concorreram nas atividades da primeira comissão de revisão, se notou, o peso/consideração do capital burocrático, que foi representado não só pelo grau de heteroreconhecimento manifestado nas falas dos conselheiros na consideração como relevantes atores que trabalham com execução do marco regulatório do campo educacional, bem como pela presença majoritária de partícipes no quadro de convidados. Ademais, a participação de membros da OAB, mesmo com o antagonismo sentido, revelam o peso do capital jurídico e social nos trabalhos dessa primeira comissão; seguido de agências acadêmico-científicas do campo, representado pelo CONPEDI e ABEDi, como pode ser verificado a seguir.

Tabela 12. Participantes externos da 1ª Comissão de Revisão das Diretrizes Nacionais.

NOME	VÍNCULO INSTITUCIONAL	CATEGORIA ADM.	PARTICIPAÇÃO	TIPO DE CAPITAL
Daniela Helena Godoy	Sesu/MEC	Pública	Agente Regulatório	burocrático
Claudia Griboski	INEP/MEC	Pública	Agente Regulatório	burocrático
Loussia Musse Felix	CAPES e UnB	Pública	Especialista; Agente Regulatório	burocrático; acadêmico
Luana Guimarães	SERES/MEC	Pública	Agente Regulatório	burocrático
Luciana Garcia	SERES/MEC e UnB	Pública	Agente Regulatório; Especialista	burocrático acadêmico
Martonio Barreto	CAPES/UNIFOR	Pública; Privada	Agente Regulatório; Especialista	burocrático acadêmico; jurídico
Sueli Macedo Silveira	INEP/MEC	Pública	Agente Regulatório	burocrático
Antonio Gomes Moreira Maués	UFPA/CAPES	Pública	Agente Regulatório; Especialista	burocrático acadêmico; jurídico
Cláudia Rosane Roesler	CAPES e UnB	Pública	Especialista Convidado; Agente	burocrático acadêmico; jurídico

			Regulatório	
João Paulo Bachur	SERES/MEC	Pública	Agente Regulatório	burocrático acadêmico; jurídico
Joaquim de Arruda Falcão Neto	FGV	Privada	Especialista Convidado	acadêmico; jurídico
Felipe Chiarello de Souza Pinto	Mackenzie	Privada	Especialista Convidado	acadêmico; jurídico
Oscar Vilhena Vieira	FGV	Privada	Especialista Convidado	acadêmico; jurídico
Adriana Ancona de Faria	FGV	Privada	Especialista Convidado	acadêmico; jurídico
Alexandre Magno Dias Silvino	INEP/MEC	Pública	Agente Regulatório	burocrático
Alexandre Veronese	ABEDI e UnB	Sociedade Civil; pública	Especialista Convidado; Entidade	social; acadêmico; jurídico; cultural
Felipe Sarmento	OAB	Sociedade Civil	Especialista Convidado	social; jurídico
Gabriel Henrique Nagaoka Muller	FENED	Sociedade Civil	Especialista Convidado	social; acadêmico
José Barroso Filho	CONPEDI	Sociedade Civil	Especialista Convidado	social jurídico
Otavio Luiz Rodrigues Junior	ABEDI	Sociedade Civil	Entidade; Especialista Convidado	social; acadêmico
Rogério Magnus Varela	OAB	Sociedade Civil	Entidade	social; jurídico
Sergio Guerra	OAB	Sociedade Civil	Entidade	social; jurídico
Tarcísio Nascimento	OAB	Sociedade Civil	Especialista Convidado; Entidade	social; cultural; jurídico

Fonte: elaboração pelo autor.

Retomando a análise do itinerário da 1ª comissão de revisão do CES/CNE, na mesma reunião do mês de maio de 2016, de 24/05/2016, no decurso do afastamento provisório da presidente Dilma Rousseff, percebeu-se que o cenário de presente alterou os rumos da discussão curricular e as falas do conselheiro Curi, detalhou bem a preocupação exarada no contexto da câmara de educação superior do CNE. Luiz Curi[221], exortou para que os conselheiros tivessem em mente que o *MEC de hoje não é o de ontem*, ao fazer referência a alteração conjuntural da política governamental e que o *MEC poderia não manter os entendimentos dos compromissos antigo*s, pois o presidente Temer daria cara a política educacional do seu governo. Naquele momento, os conselheiros externaram a inquietação

[221] Áudio da Reunião CNE/CES de 24/05/2016.

generalizada com o futuro do ministério da educação e com os trabalhos de revisão, apesar de se perceber indícios discursivos de uma possível acomodação no novo cenário, sobretudo representado pela decisão de não manifestação do CNE sobre o mérito do processo de impedimento presidencial. Nessa reunião, a primeira subsequente ao golpe de 2016, os conselheiros manifestaram preocupação com a notícia de que o ministro nomeado por Temer, Mendonça Filho, iria rever as nomeações do CNE com base numa autorização da AGU.

Na reunião de 24/05/2016, o MEC perpassava um movimento de substituição dos cargos ocupados na antiga gestão. As mudanças ocorreram sobretudo na SERES/MEC, órgão regulatório e com forte ligação ao mercado educacional. A fala do conselheiro Curi, que externou sua sensação de *quem vai estar na secretaria estará condicionado a outros interesses,* concretizou uma preocupação voltada à independência do CNE em relação às pressões externas, inclusive do mercado empresarial. A fala de Curi foi replicada pelo conselheiro Gilberto Garcia que informou que naquela conjuntura a *SERES já tinha sido entregue ao mercado, a pessoa ligada aos grupos econômicos*[222]*,* explicitando a interferência do novo contexto político com a política educacional adotada. A comissão perpassava por uma turbulenta transição política e mesmo que os integrantes permanecessem em suas funções, até aquele momento, como o presidente da CES/CNE, Erasto Fortes, a estrutura do ministério passava por profundas alterações, decorrente de uma das primeiras ações do governo interino, que fundiu o MEC e o MinC, reorganizou a administração federal, ao lotear cargos públicos com a base parlamentar que referendou a usurpação de poder político de então. Segundo os conselheiros, a visão era de um MEC desaparelhado[223], que tinha havido solução de continuidade no órgão.

Porém, aqui se demarcou uma nova compreensão do papel da OAB no novo governo. No quesito da interferência da OAB na atividade da comissão, os conselheiros entenderem que pela participação ativa da entidade no endosso do processo de impeachment[224], a OAB continuaria com espaço na discussão regulatória/avaliativa/formativa. E que o desafio seria então encontrar qualidade nas DCNs, independente de conjuntura. A comissão defendia o

[222] Áudio da Reunião CNE/CES de 24/05/2016.
[223] Segundo as falas dos conselheiros, havia tido muitas exonerações de gestores antigos no MEC e muitos cargos vagos e que apenas contava nomeada a secretária da SERES e que praticamente todos os cargos diretivos estavam vagos, como do secretário da SESu, secretário executivo do ministério, chefia de gabinete etc. Áudio da Reunião CNE/CES de 24/05/2016.
[224] Sob a gestão de novo presidente, Cláudio Lamachia, o conselho federal da OAB manifestou concordância ao processo de impeachment. A decisão teve resistência de diversas seccionais da entidade, como da OAB-RJ, representada por Felipe Santa Cruz. G1, Portal. OAB decide apoiar processo de impeachment de Dilma no Congresso. 2016. Disponível em: https://g1.globo.com/politica/processo-de-impeachment-de-dilma/noticia/2016/03/oab-decide-apoiar-processo-de-impeachment-de-dilma-no-congresso.html. Acesso em: 02 ago. 2023.

discurso de que seu compromisso era com a qualidade das DCNs, no sentido de propor *orientações para fazer bons cursos*, nas palavras de Luiz Curi e que por isso deveriam formular primeira versão para submeter a uma audiência pública. Contudo, reconheceu a interferência do impeachment e a incerteza de futuro no trabalho da comissão e que assim, deveriam adiar o debate da DCNs, em audiência, para o porvir, quando normalizarem os efeitos das disputas político-partidárias de então e quando se pudesse fazer uma avaliação política e acadêmica realística para saber as composições da SERES e da Secretaria Executiva do MEC. As disposições referendadas pelo CNE demonstraram uma tática de acomodação, adaptação política, numa estratégia de blindagem política no sentido de permanência dos conselheiros nas funções do CNE mesmo que noutra conjuntura.

Cerca de um mês após a reunião extraordinária de maio de 2016, o CNE começou a sentir os efeitos da substituição da presidência da república. As análises antes realizadas pelos conselheiros começaram a se concretizar. O impeachment representou um atraso no debate das DCNs e uma forte intervenção na entidade. Apesar do CNE, como um órgão de assessoramento ao ministro, com composição regulamentada em lei, por meio de mandatos fixados e que não correspondem aos períodos de gestão governamental, houve, pelo vice-presidente, ainda na interinidade do cargo de presidente, uma inédita intervenção no CNE com a exoneração de antigos conselheiros e a nomeação de 12 (doze) novos conselheiros, em decreto assinado no dia 28 de junho de 2016[225]. Os conselheiros tinham sido nomeados por decreto assinado no dia 10 de maio, publicado no diário oficial no dia seguinte, 11, dia anterior ao afastamento da presidente Dilma Rousseff, ocorrido no dia 12. No âmbito da Câmara de Educação Superior, o decreto tornou sem efeito as nomeações de Luiz Roberto Curi, Maria Lúcia Neder e José Loureiro Lopes e anulou as reconduções de Luiz Fernandes Dourado e José Eustáquio Romão.

Como a escolha dos conselheiros é uma atribuição privativa do presidente da república, o ato foi considerado regular/legal, mas inédito, no sentido da primeira vez que houve revogação de mandatos de conselheiros habilitados e com tempo ainda a cumprir. A intervenção logo foi sentida pelo campo educacional. O presidente do CNE, Gilberto Garcia, que permaneceu no cargo, alardeou à imprensa a preocupação com a continuidade dos trabalhos, visto que havia 12 cargos de conselheiros vagos, do total de 24, e que, por essa razão, o CNE estava sem quórum de funcionamento e sem poder tomar decisões operacionais.

---

[225] BRASIL. Decreto de 27 de junho de 2016. Torna sem efeitos nomeações ao CNE MEC. Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=2&pagina=1&data=28/06/2016. Acesso em: 02 ago. 2023.

Apesar disso, pode ser sentido na fala do conselheiro uma certa normalização da situação, ao evidenciar uma postura acomodatícia à nova realidade, representada no reconhecimento da legalidade do ato anulatório diante da nova conjuntura política, ao conselheiro afirmar que *houve uma mudança de governo, mesmo que interinamente. Isso é um fato óbvio. É possível que nessa virada alguns decretos e portarias sejam revogados*[226].

O MEC, já na condução do ministro Mendonça Filho, alegou a regularidade do decreto de anulação da composição da Câmara de Educação Superior do CNE, sob embasamento nos pareceres emitidos pela AGU e nas manifestações da subsecretaria de assuntos jurídicos da presidência. O ministro justificou, ainda, que as nomeações foram realizadas *no apagar das luzes* do governo e que as *indicações foram feitas para impedir que o novo governo, dentro do cronograma normal, pudesse indicar novos membros do CNE. Isso é caracterizado como desvio de finalidade de acordo com a lei*[227]. A fala do ministro é indiciária no sentido de que, naquele momento, o governo interino não assumiu a presidência em definitividade, pois o processo de impeachment seguia curso e poderia determinar até a volta da presidente afastada ao exercício da função para o qual foi eleita. A postura do novo ministério decorreu de uma reorganização administrativa dos cargos de livre nomeação pelo presidente Temer, como os cargos de comissão e funções de confiança, mas apesar disso, transparece um movimento autoritário no sentido de confrontar a escolha anterior, que havia sido balizada pelas indicações feitas por 39 organizações da sociedade civil do campo da educação, segundo informou o ex-ministro Mercadante, em crítica ao ato, que apontou que *Dilma Rousseff, apesar de ter a prerrogativa legal de livre indicação para metade das vagas do CNE, adotou o critério republicano de acolher os nomes das listas técnicas encaminhadas pelas entidades civis ao Ministério da Educação*. A mudança foi criticada por instituições universitárias[228] e outras entidades nacionais, como a UNE[229], que destacaram que o movimento de intervenção

[226]BRASIL, Agência. Temer revoga a nomeação de 12 conselheiros de educação feita por Dilma. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-06/temer-revoga-nomeacao-de-12-conselheiros-de-educacao-feita-por-dilma. Acesso em: 01 ago. 2023.

[227]*Op. Cit*. Nota de rodapé 226.

[228] A professora Catarina de Almeida Santos, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) e coordenadora do Comitê DF da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, criticou a intervenção, pois ela estaria associada a um monumento maior de intensificação nos parlamentos de pautas conservadoras "e a defesa muito séria da negação de direitos de grupos historicamente excluídos, como no caso de questões de gênero, orientação sexual e raça". ATUAL, Rede Brasil. Entidades educacionais temem retrocesso com nova composição do CNE. 2016. Disponível em: https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/entidades-educacionais-temem-retrocesso-em-pautas-com-nova-composicao-do-cne-1732/. Acesso em: 01 ago. 2023.

[229] Nota sobre desmonte do Conselho Nacional de Educação. O movimento estudantil brasileiro, as entidades ligadas à área da educação e a sociedade civil em geral receberam com extrema preocupação a notícia do desmonte, promovido pelo governo interino de Michel Temer, do Conselho Nacional de Educação (CNE). O órgão, ligado ao Ministério da Educação e voltado ao acompanhamento social das políticas públicas educacionais no país, sofreu na última terça (28) grave intervenção com a anulação da nomeação de metade dos

no CNE preocupava diante da relevância das bases curriculares formuladas pelo CNE para a política democrática e de promoção dos direitos humanos.

No dia 1º de julho de 2016, ainda na interinidade, o vice-presidente Michel Temer nomeou para a Câmara de Educação Superior do CNE, Antônio Araújo Freitas Júnior, Antônio Carbonari Netto, Francisco César Sá Barreto, José Loureiro Lopes e Luiz Roberto Liza Curi. Chama atenção a nomeação de dois nomes já indicados na época de Dilma Rousseff, Curi e José Loureiro, o que pode indicar a adaptação dos conselheiros ao novo quadro governamental pós-impeachment, ou mesmo a permanência da influência indicativa das entidades educacionais no novo cenário. O presidente interino também nomeou conselheiros mais alinhados ideologicamente ao governo, percebida com a presença do conselheiro Antônio Carbonari Netto, empresário do ramo educacional. Anote-se que a participação do conselheiro Curi na CES/CNE, perpassou vários governos durante o interregno de debate das DCNs, no CNE, entre 2015/2018, o que pode revelar a efetividade das redes de interlocução/sociabilidades tecidas pelo conselheiro no cenário anterior e posterior a esse período de transição política.

É possível assim, compreender continuidades e descontinuidades nas alterações da conjuntura política-institucional e o alinhamento dos conselheiros com a plataforma político-governamental. A presença dos conselheiros indica a perpetuação de suas influências pessoais para a construção dos discursos jurídico-curriculares incorporados na elaboração das DCNs. Com a destituição dos integrantes nomeados no *apagar das luzes* do governo Dilma e a intervenção com a nomeação de integrantes pró-mercado, configurou uma clara opção do novo governo em interferir num órgão do estado, que teria a missão de debater, em arena multisetorial, a política educacional nacional, que perpassou por uma moldagem de suas escolhas sob o olhar do novo governo do PMDB, com forte influência neoliberal. As políticas de estado se confundiram com a política de governo de então. Diante dessa situação, a comissão de revisão ficou desmobilizada durante quase todo o ano de 2016.

---

seus membros. Foram anuladas as nomeações de quatro conselheiros da Câmara de Educação Básica e três membros da Câmara de Educação Superior, além de revogada a recondução de três membros da Câmara de Educação Básica e dois conselheiros da Câmara de Educação Superior. Além de representar um retrocesso alarmante e um ataque direto ao setor da Educação, a ação do governo golpista de Temer e do ministro Mendonça Filho é uma séria afronta à estrutura democrática do estado, respaldada pela participação popular nos Conselhos que garantem a representatividade da sociedade na fiscalização das políticas governamentais. Revela a baixíssima qualidade republicana dos que se ocuparam irregularmente do poder no país, assim como o medo que têm da democracia participativa. A União Nacional dos Estudantes e as demais entidades estudantis não assistirão impassíveis à escalada do desmanche da educação brasileira. Não permitirão o golpe covarde e ilegítimo sobre as conquistas de décadas na área educacional, fruto da reivindicação de muitas gerações que nos antecederam. A dissolução do CNE enfrentará a nossa mais enérgica oposição. Não passarão. União Nacional dos Estudantes. 29 de junho de 2016. *Op. Cit*. Nota de rodapé 228.

A desestruturação de políticas públicas no campo da educação foi uma tônica do período do governo de Michel Temer (PMDB), como gestor dos interesses do mercado que conduziram ao processo de afastamento do governo anterior. Os discursos voltados para a modernização, flexibilização, privatização e ajuste fiscal foram as estruturas da precarização de direitos sociais, como o direito à educação, que passaram a ser amplamente atacados sob um suposto combate ao comunismo, doutrinarismo, *ideologia de gênero*(sic) em que foram acusados docentes e trabalhadores da educação. Foi dentro desse contexto, que houve a amplificação do Movimento Escola Sem Partido, que defendia um suposto *filtro ideológico* (sic), das visões críticas-emancipatórias do processo formativo, e concebia a educação como um simplório instrumento de capacidade ao mercado de trabalho, uma educação tecnicista, instrumental e utilitária. O rescaldo cultural contaminou o novo governo e as concepções educacionais de cunho conservador e neoliberal impregnam os instrumentos normativos da educação produzidos naquele contexto, que pode ser percebido, com mais latência, na reforma do Ensino Médio e na Base Nacional Comum Curricular.

Esse cenário transicional afetou o trabalho da comissão de revisão das DCNs, que ficou desmobilizada, principalmente pela intervenção ocorrida no CNE, em suas câmaras temáticas e em toda a estrutura do MEC. A retomada do fluxo de revisão das DCNs se deu somente no dia 04 de outubro de 2016, com a renovação da comissão de revisão, por meio da Portaria CNE/CES nº. 13. A reunião de 05 de dezembro de 2016, 11ª reunião, marcou a retomada dos trabalhos. A relatoria da revisão das DCNs mudou e ficou à cargo do conselheiro Antônio Freitas. Essa alteração demarcou mudanças e continuidades na condução e orientação teórica das concepções adotadas pela comissão. A nova composição da comissão CES/CNE pode ser percebida na tabela abaixo:

Tabela 13. Composição da Comissão de Revisão das DCNs pós-impeachment de 2016

NOME	TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL	VÍNCULO INSTITUCIONAL	CATEGORIA ADMINISTRATIVA	CAPITAL
Luiz Roberto Liza Curi (Presidente)	CAPES, Unicamp, CNPq, INEP, Cargos em comissão em governos de SP e organismos científicos como CIATEC, CGEE **Temas de interesse**: Educação Empreendedora, Educação à Distância, Planejamento Estratégico Escolar, Universidades e Patentes, Política Educacional.	CNE	Pública	Capital burocrático; Capital cultural
Antônio de Araújo	ANPAD, FGV, ABE, World Academy of Art & Science - Fellow; Central and East	CNE	Pública	Capital burocrático;

Freitas Júnior (Relator)	European Management Development Association (CEEMAN) **Temas de interesse**: empreendedorismo, inovação, ensino para o trabalho, modernização dos currículos, educação continuada.			Capital cultural
Gilberto Gonçalves Garcia (Relator)	UFRJ, USF, UCB, ABRUC, CRUB. PUC-GO **Temas de interesse**: filosofia contemporânea, fenomenologia, antropologia, complexidade, extensão, educação comunitária	CNE; UCB	Pública Privada	Capital burocrático; Capital cultural
Antônio Carbonari Netto	Reitor do Centro Universitário Anhanguera, Diretor do SEMESP - Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Educação Superior do Estado de São Paulo.Diretor-Presidente da Anhanguera Educacional S.A. **Temas de interesse**: competências e habilitadas na educação superior; administração educacional	CNE, Anhaguera	Pública	Capital burocrático e Capital econômico
Arthur Roquete de Macedo	UNESP, FMU, LAUREATE, CESGRANRIO **Temas de interesse**: Cirurgia médica, crítico das políticas de inclusão na ES.	CNE, Laureate	Pública	Capital burocrático; Capital econômico.
José Loureiro Lopes	UNIPÊ, UFPB. Sócio Fundador dos Institutos Paraibanos de Educação (IPÊ) **Temas de interesse**: Educação continuada, política educacional, gestão democrática, administração de sistema de ensino e formação de professores	CNE, IPÊ	Pública Privada	Capital burocrático, Capital econômico.

Fonte: elaboração própria.

As mudanças e continuidades podem ser notadas pelos capitais valorizados no novo contexto, bem como nas disposições (*habitus*, tomada de posição) dos agentes. A principal continuidade se percebeu no quadro conceitual de moldura do novo marco regulatório (DCNs), conforme destacou o relator Freitas, na primeira reunião, ao referendar os fundamentos teóricos iniciais que ele e a nova comissão entendia ser aplicáveis ao processo de definição das DCNs e que foram assemelhados aos expostos pelo conselheiro Curi, relator anterior: i) o respeito às vocações diferenciadas de cada instituição de ensino; ii) a introdução de disciplinas ou componentes curriculares flexíveis, como “tópicos especiais” sem ementário para possibilitar a tematização de assuntos contemporâneos e atender demandas jurídicas regionalizadas e iii) a formação generalista para se fixar uma mesma proficiência técnica a

todos os bacharéis formados no país, sem dar relevo a preferências profissionais, vide a advocatícia[230].

Os tipos de capitais identificados na tabela nº. 13, acima, partiram da análise da trajetória institucional e dos temas de interesse de cada conselheiro nomeado para a comissão de revisão. Nesse quadro de mudança pós-impeachment, o capital econômico foi realçado no reconhecimento do campo econômico, com a entrada de representantes de conglomerados educacionais, na função de conselheiros do CNE. A tabela expõe a composição da comissão, pós-impeachment. Destaca-se a presença dos novos integrantes do colegiado, Antônio Freitas Júnior, Antônio Carbonari Netto e José Loureiro Lopes. Acerca do novo relator do projeto normativo das DCNs, Antônio Freitas, destaca-se a presença de outro ator fora dos campos jurídico e da educação jurídica, que se tornou protagonista do debate, como relator e participante destacado do processo de definição. O relator tem formação em engenharia de produção, titulado em instituições norte-americanas, como *Syracuse University, North Carolina State University* e a *University of Michigan*, bem como participante de organizações educacionais como a ABE, ABCA e a CLADEA. A presença do conselheiro Freitas, portador de capital burocrático, como membro da comissão da CES/CNE, ademais, com forte prospecção no campo educacional e das ciências duras e naturais, e com seus temas de interesse acadêmico, como empreendedorismo e modernização curricular, demonstraram um perfil mais afeiçoado às concepções de educação voltadas à formação tecnicista, instrumental, e propensão a incorporar mais disposições conceituais do mercado de trabalho

Outro conselheiro que foi nomeado na 2ª composição da comissão, foi o conselheiro Carbonari Netto[231]. Nome estreitamente ligado ao setor privado. Foi nomeado pelo presidente Temer em razão do seu nome ter sido o mais votado[232] pelas associações que integram o Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular, órgão que tem direito à indicação de possíveis nomes para composição do CNE. Com formação em matemática, Carbonari Netto é um nome ligado ao setor empresarial, pois proprietário e fundador da Universidade Anhanguera, que se tornou Grupo educacional, e relevante responsável pela expansão de IES privadas e ator destacado nos movimentos de aquisição/concentração educacional. Também atuou como Diretor do SEMESP - Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Educação Superior do Estado de São Paulo, ou seja, grande interlocutor do campo econômico-educacional no contexto das discussões das DCNs.

---

[230] Áudio da Reunião CES/CNE, 05/12/2016.
[231] PAULISTA, Centro do Professorado. Fundador da Anhanguera é novo integrante do CNE. Disponível em: https://cpp.org.br/fundador-da-anhanguera-e-novo-integrante-do-cne/. Acesso em: 01 ago. 2023.
[232] No capítulo 2 foram nomeadas as entidades que compõem o Fórum.

E, por fim, dá-se o relevo ao nome do novo integrante, o conselheiro José Loureiro Lopes. Com formação em educação, filosofia e teologia, a análise da trajetória de José Loureiro apresentou vasta atuação como gestor da educação à nível estadual e federal no estado da Paraíba, como secretário de educação do estado e pró-reitor da UFPB. que também representava os interesses não apenas do campo educacional, mas igualmente do campo econômico, tendo em vista também inserido no mercado empresarial da educação com sócio fundador dos Institutos Paraibanos de Educação e reitor do Centro Universitário de João Pessoa - UNIPÊ. A figura de José Loureiro, como integrante da comissão, pode ser compreendida como uma figura híbrida, tendo em vista os temas de interesse que foram mapeados na análise do currículo como, gestão democrática, educação de jovens e adultos e formação de professores, que permitem prospectar uma compreensão de processo formativo mais sistêmico e menos tecnicista.

Como já referido, essa nova composição representou mudanças na compreensão das balizas teóricas das DCNs, tendo em vista o perfil de seus integrantes, mas também refletiu a permanências que não se alteraram no cenário pós-impeachment, especialmente no sentido de intensificação, ao menos inicial, do antagonismo do CNE com o protagonismo da OAB no campo jurídico-educacional. O presidente da Comissão, Luiz Curi, nesse novo contexto, passou a atuar também como presidente da Câmara de Educação Superior/CNE. Na introdução dos trabalhos da comissão de revisão, Curi reforçou[233] que a OAB dominava os debates sobre os currículos dos cursos jurídicos, mas ratificou que a comissão deveria fixar os limites institucionais dos atores no debate, algo que o próprio conselheiro já tinha aventado na composição passada. O conselheiro entendia que o CNE é que seria, de fato, o protagonista do debate do processo de revisão das DCNs, numa clara estratégia de autoconhecimento do capital burocrático do CNE, visto que seria no CNE, o espaço público competente de deliberação, em razão da atribuição consultiva e normativa do conselho, sob o argumento de uma legitimidade decorrente da atuação sem subordinação técnica com a gestão do MEC.

O conselheiro relator Freitas, durante esse mesmo encontro de 05/12/2016, reconheceu a participação dos órgãos governamentais, pois, segundo Freitas, o setor regulatório deveria adaptar os instrumentos de avaliação, a prova do Enade, e até o exame da Ordem deveria adequar-se às novas DCNs, pois senão, corria-se o risco da avaliação "*matar*" as novas diretrizes. O reforço da consideração do capital burocrático foi outro elemento de permanência. Contudo, o novo cenário alterou o entendimento da tarefa da comissão, o conselheiro defendeu que o parecer da comissão deveria ser construído por *produtos* a serem

[233] Áudio da Reunião CES/CNE, 05/12/2016.

entregues pela formação jurídica; numa compreensão de formação como a integralização de subprodutos que compõem um produto, visão limitada de formação jurídica, que se distanciou, nesse aspecto, da perspectiva defendida pelo relator anterior Curi, que ainda acenava para um esforço sistêmico de formação. Contudo, as visões manifestadas foram complexas, pois apesar de uma compreensão das diretrizes como produtos, a preocupação do relator Freitas com o desafio de implantação das diretrizes, após a publicação das DCNs, revelou uma inquietação do conselheiro na concretização do espírito que guiou a elaboração das DCNs, em fazer com que cada curso e IES elaborem seus PPCs de modo diferenciado, diversificado com o mesmo referencial de diretriz, no sentido de evitar que houvesse um *pastelamento*, replicação de projetos pedagógicos idênticos.

A mudança de rumos se percebeu, de igual forma, nos novos atores introduzidos no debate, para além das instituições do governo e das entidades nacionais. Nessa reunião de dezembro de 2016, foi convidado Odim Brandão Ferreira, subprocurador-geral da república, que representou o MPF. A presença do MPF, revela não apenas a influência individual de Odim Ferreira, mas representava também o prestígio gozado pela procuradoria geral da república, naquela conjuntura de apoio à transição política pelo qual perpassou o país. Odim Brandão passou a ser um protagonista da configuração e a ter seus discursos considerados legítimos e reconhecidos pela nova comissão de revisão. Nesse momento, verificou-se um peso maior ao capital jurídico no debate, visto que o MPF é uma importante instituição do sistema de justiça que era então considerada. O representante do MPF também enfileirou o discurso de antagonização com a OAB, ou seja, desconsideração do peso dos capitais ostentados pela ordem, ao afirmar reconhecer que a *OAB é protagonista, mas não é dono da bola*[234], em referência a relevância da ordem, mas que haveria de se considerar a influência de outros atores na discussão.

Cumpre destacar que o cenário de mudança de conjuntura, não alterou o esforço continuado da OAB nas suas estratégias de autoconhecimento de valor e capital. O representante da OAB, Rafael Varela, defendeu a importância da OAB, sob a justificativa de que a participação regulatória da OAB não se daria como uma ação corporativa, mas em decorrência aos poderes conferidos pelo estatuto da entidade, no que caberia à OAB como instituição em defesa do estado democrático de direito, verificar a qualidade dos egressos dos cursos jurídicos, bem como de verificar nível de empregabilidade, nível de remuneração, avaliar a reputação de instituições de ensino, e de outras organizações da sociedade civil. O interessante é que ao fim da reunião de 05/12/2016, o conselheiro Curi referendou a

[234] Áudio da Reunião CES/CNE, 05/12/2016.

participação dos órgãos governamentais que participam da discussão, e do MPF, apontando como *núcleo de sustentação intelectual permanente*, evidenciando o prestígio dos referidos integrantes/partícipes nesse novo cenário, mas sem quaisquer referências a OAB.

Acerca do novo governo e do novo cenário do campo jurídico-educacional, importa destacar que o campo econômico foi privilegiado nas ações de autorização da SERES/MEC no sentido de abertura mercadológica. O MEC destravou o passivo retido de pedidos de novos cursos jurídicos, tendo em vista que, até aquele momento, seguia em vigência a Portaria MEC nº. 20/2014, que suspendeu a recepção de novos pedidos de cursos jurídicos pela SERES/MEC. Ainda em 2016, a portaria foi revogada, por meio da Portaria MEC nº. 12/2016, com a previsão de abertura do calendário de recebimento de novos pedidos para o ano seguinte, 2017, num claro aceno do governo à política de liberalização do campo educacional ao setor empresarial, que amargava três anos de contenção da expansão dos cursos.

Na análise do itinerário e cenário conjuntural percebeu-se a recorrência da participação de atores da composição passada. Na reunião de 23/01/2017, da comissão de revisão, a 12ª reunião[235] que se deu em forma de audiência pública, notou-se a participação de atores que já tinham feito parte das discussões das DCNs na CCT-PARES e na primeira Comissão de Revisão, respectivamente, Adriana Ancona (FGV), que naquele instante adquiria papel de destaque na minutagem do projeto de resolução das DCNs, juntamente com Sérgio Guerra, também da FGV, ou seja, notório respaldo a docentes de IES privada com devotado volume de capital acadêmico/cultural. Notou-se a presença de Paulo Barone, antigo conselheiro do CNE, que passou a ser secretário da SESu/MEC, adaptou-se, no contexto do governo Temer/Mendonça Filho. Essa reunião do dia 23/01/2017 marcou a reaproximação da comissão com os órgãos governamentais e com agentes da sociedade civil, alguns deles não presentes na reunião anterior. Nessa reunião, o relator Freitas também iniciou a sua fala ao apreciar a intenção da comissão em elaborar uma diretriz *moderna*, ligada às *novas tecnologias* e a *globalização* e que possam se adequar regionalmente dada a importância dos bacharéis para o funcionamento das instituições. Num momento inicial da reunião, houve uma saudação às instituições presentes e o relator Freitas, diante da presença da OAB, manifestou a contribuição da OAB fundamental ao processo e que o CNE seria uma entidade do "povo",

[235] Ata nº. 01, de 23 de janeiro de 2017. Participaram: Luiz Curi, Antônio Freitas Júnior, Gilberto Gonçalves, José Loureiro Lopes. Participantes externos: Paulo Barone (SESu/MEC), Adriana Ancona de Farias (FGV-RJ), Rogério Varela (OAB), Sérgio Guerra (FGV-RJ), Alline Nunes Andrade (INEP), Odim Brandão Ferreira (PGR-MPF), Simone Horta Andrade (SERES/MEC), Marisvaldo Cortez (OAB) e Tarcizo Nascimento (OAB). Além desses nomes, na análise do áudio da reunião, foi possível mapear a presença de Samuel (SERES); Rafael Furtado (SERES); Vinícius Horta (SERES).

"*lócus acadêmico*", aberta a ouvir as indicações da sociedade civil e que compartilha dos objetivos e sugestões que os demais atores compartilham; ao que foi seguido pelo conselheiro Loureiro, a salutar a participação da OAB na discussão, com a ressalva de que o perfil de profissional jurídico deveria atender a sociedade brasileira como um todo. As falas exaltadas pelos dois conselheiros demonstram que mesmo com a opinião pessoal antagonizada com a OAB, a entidade gozava de relevância na prática institucional do país, que imperava mesmo no cenário de não-reconhecimento.

Percebeu-se que a comissão também se reuniu no dia 02 de fevereiro de 2017, entretanto não foi possível localizar áudio ou ata da referida 13ª reunião. Outro encontro ocorreu no dia 13 de fevereiro de 2017, 14ª reunião[236]. A última atividade pública da comissão de revisão, ocorreu no *Seminário sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Direit*o, promovido e realizado na ABMES - Associação Brasileira das Mantenedoras do Ensino Superior, no dia 14 de março de 2017 e essa audiência foi indiciária do movimento de ocupação do mercado educacional no debate das DCNs dos cursos de direito e sobretudo no compartilhamento de disposições assemelhadas entre o CNE e a ABMES. O encontro contou com a participação de integrantes da comissão, a saber, Luiz Curi, Carbonari Netto (empresário educacional) e Antônio Freitas (relator), além de Patrícia Vilas Boas, diretora de regulação da SERES/MEC, Ivan Dias da Motta, consultor em direito educacional da ABMES, Bruno Coimbra, assessor da ABMES e o diretor-presidente da ABMES e proprietário do conglomerado/Grupo Ser Educacional, Janguiê Diniz.

Na análise dos áudios e vídeos do seminário, se percebeu que o encontro se deu num clima amistoso entre as instituições CNE/ABMES. A discussão sobre o peso da participação das entidades se fez sentir precipuamente. O presidente da Câmara de Educação Superior e da comissão de revisão, Luiz Curi, ao externar o espírito de condução dos trabalhos da comissão, o de pensar a organização acadêmica dos cursos jurídicos mais voltados a atividade profissional e vasto mercado de trabalho, de forma amplificada para além da atividade advocatícia, conduziu a crítica da participação/interferência da OAB, que no entender dele seria uma instituição feita para fiscalizar o exercício da advocacia, como os demais conselhos profissionais, e não deveria assumir a atribuição de avaliadores da educação superior, ao destacar que *o papel dos conselhos é criar mecanismos de acompanhamento dos egressos do*

[236] O conselheiro Curi iniciou os trabalhos ratificando que o modelo de DCNs atuais rompem com a ideia de currículos mínimos e proporcionam às IES autonomia interpretativa na construção dos seus PPCs, que garantam por sua vez, diversidade e competitividade e que a introdução de internacionalização e interdisciplinaridade ficaria associada às políticas institucionais e aos projetos de cada curso frente às exigências de suas instituições de ensino. O conselheiro Loureiro discorreu que as diretrizes indicam uma lógica, "*garante os mínimos adequados*". Áudio da Reunião de 13/02/2017.

Ensino Superior e o desempenho dos profissionais. O estabelecimento de regras e normas cabe ao MEC e demais órgãos que o compõem a partir do diálogo com todos os atores envolvidos[237]*. A* fala do conselheiro Curi revelou não apenas desconhecimento do papel legal da ordem junto ao Estado, mas uma minimização da interlocução do MEC com as agências profissionais no acompanhamento do processo formativo, para além da normatização. A fala do conselheiro em contraposição a participação da OAB no debate, no espaço restrito da ABMES, foi, na visão de Luiz Curi, uma preocupação pessoal em não enviesar as DCNs, pois segundo ele*, não se formula uma diretriz com base no interesse particular de um setor, seja ele representante de quem for. Nós temos que olhar para a sociedade, porque a diretriz é uma forma mais ampla de se garantir a efetividade, ou seja, o proveito social do processo profissional – ela é o veículo para isso*[238].

A fala contou com a concordância do presidente da ABMES, Janguiê Diniz, que engrossou críticas à presença da OAB no campo da educação jurídica, que segundo ele, não poderia se imiscuir nos assuntos educacionais de avaliação e supervisão do MEC, no que entendia ser a ordem anacrônica ao ser contrária aos cursos técnicos, tecnológicos e na modalidade à distância, como uma postura desarrazoada da OAB, pois entendia, que os cursos de direito poderiam ser perfeitamente migrados 100% ao ensino à distância. Percebeu-se, na análise da audiência, que o conselheiro Curi, em gesto de deferência à ABMES, comunicou que a entidade teria uma cadeira cativa no debate das DCNs no CNE e não mais a OAB. A aquisição e relevância de determinados ativos, capitais, é um processo dinâmico e variado no tempo, a ABMES, na discussão das DCNs, gozou de maior prestígio no campo, a partir do governo de Michel Temer, que é percebido com a maior participação e sincronia entre o CNE/ABMES, o que indica que a posse do capital econômico lhe gabaritou a um papel de destaque naquela conjuntura e reconhecimento por pares, sobretudo pelo campo burocrático do CNE, em razão do compartilhamento de disposições (habitus) e de posições aproximadas no jogo simbólico.

Ainda no encontro da ABMES se percebeu que a oposição à OAB se fez sentida não apenas no CNE, mas também na própria administração central do MEC. No encontro, houve a exposição de minuta de resolução das DCNs pela Adriana Ancona, seguido de comunicação da SERES/MEC, por intermédio da diretora Patrícia Vilas Boas, que informou que no mês anterior, fevereiro de 2017, o ministério havia publicado a Instrução Normativa nº. 01/2017,

---

[237]ABMES. **NOVAS DIRETRIZES PARA O CURSO DE DIREITO**. 2017. Disponível em: https://abmes.org.br/noticias/detalhe/2150. Acesso em: 15 jan. 2023.
[238] *Op. Cit*. Nota de rodapé 237.

que estabelecia os procedimentos das solicitações de abertura de novos cursos de direito, na modalidade presencial. A diretora informou que uma série de requisitos documentais haviam sido excluídos dos processos, no sentido de uma "*objetividade*", desburocratização[239] dos processos regulatórios, e que havia sido minimizada a influência do parecer da OAB nos pedidos de novos cursos, e que muitos processos negados sob o parecer negativo da OAB, poderiam ser novamente analisados pela SERES, em razão da consideração do peso opinativo da ordem.

Na tabela 14 abaixo, é possível conferir os participantes externos do debate, que foram sistematizados e que indicam permanências e ineditismos na participação dos sujeitos e representantes na comissão de revisão do CNE/CES. Os capitais mais frequentes - econômico, acadêmico, burocrático e social - foram objetivados a partir da identificação dos vínculos institucionais dos agentes e das categorias administrativas das entidades.

Tabela 14. Participantes externos da 2ª Comissão de Revisão das Diretrizes Nacionais.

NOME	VÍNCULO INSTITUCIONAL	CATEGORIA ADMINISTRATIVA	PARTICIPAÇÃO	TIPO DE CAPITAL
Adriana Ancona de Faria	FGV	Privada	Especialista Convidada	acadêmico
Alexandre Veronese	ABEDI e UnB	Sociedade Civil; pública	Entidade	social cultura; acadêmico
Aline Nunes	INEP/MEC	Pública	Agente Regulatório	burocrático
Bruno Coimbra	ABMES	Privada	Entidade	social; econômico
José Janguiê Dioniz	ABMES	Privada	Entidade	social; econômico; jurídico
Sergio Guerra	FGV	Privada	Especialista Convidado	Capital acadêmico
Loussia Musse Felix	UnB	Pública	Especialista Convidado	Capital acadêmico.
Francisco Schertel Mendes	IDP	Privada	Especialista Convidado	acadêmico; econômico
Odim Brandão Ferreira	PGR-MPF	Pública	Especialista Convidado	social; jurídico
Paulo Barone	SESu/MEC	Pública	Agente Regulatório	burocrático
Marisvaldo Cortes	OAB	Sociedade Civil	Entidade; Especialista Convidado	cultural, social; acadêmico
Rogério Varela	OAB	Sociedade Civil	Entidade	social; jurídico
Rubens Martins	SERES/MEC	Pública	Agente Regulatório	burocrático

[239] Segundo a diretora da SERES, variadas medidas de desburocratização haviam sido feitas, como atenuado o tempo para apresentação dos recursos contra os indeferimentos de novos cursos.

Tarcísio Nascimento	OAB	Sociedade Civil	Entidade; Especialista Convidado	cultural, social; acadêmico

Fonte: elaborado pelo autor.

A comissão de revisão foi recomposta pela Portaria CNE/CES nº. 06, de 22 de março de 2017, mantendo-se a composição semelhante à anterior, ou seja, com a presença de Luiz Curi, presidente, Antônio Freitas, relator, Gilberto Gonçalves e José Loureiro Lopes. Apenas houve a saída do conselheiro Arthur Macedo, por isso não se sistematizou a 3ª composição em tabela, pois a composição já foi analisada na tabela de membros da 2ª comissão. A 3ª comissão ainda realizou algumas atividades no ano de 2017. No dia 11 de abril de 2017, os conselheiros participaram de audiência pública para debater as propostas para reformulação das DCNs, em evento promovido pela Comissão Nacional de Educação Jurídica, CFOAB – CNEJ/GAC, em Brasília, o que reforçou o peso do capital social e jurídico da OAB no debate, a despeito da opinião pessoal dos conselheiros.

Na reunião de 05/06/2017, a aproximação do CNE com a ABMES, se fez sentir novamente pela introdução do representante da associação nas discussões no CNE A participação de Bruno Coimbra, assessor da ABMES, foi notada no reconhecimento exarado pelo presidente Curi, ao destacar que a ABMES seria integrante de um g*rupo estratégico*, além de outros partícipes[240], pois a ABMES, seria um importante interlocutor do processo visto que as instituições particulares concentrariam 80% do alunato nacional[241]. Nessa reunião, o conselheiro Curi voltou a destacar a CNE como *casa de mobilização* e que estaria disposta a ouvir e refletir sobre as propostas de todos os atores da arena, apesar de se constatar que nem todas as opiniões eram recepcionadas da mesma forma pela comissão, tendo em vista que as compreensões dos conselheiros sobre a concepção das DCNs e sobre as próprias mudanças da formação em direito sofreram resistências de incorporação. Nesse encontro, outro movimento de consideração de capitais, aproximação de atores pelo compartilhamento de disposições no campo, se percebeu quando o relator Freitas ressaltou que as diretrizes teriam o objetivo republicano de atender às exigências nacionais e não particulares, direcionando critica novamente a OAB, forte interlocutora, apesar de, paradoxalmente entabular discurso que no processo de construção das diretrizes houve uma "*belíssima integração*" entre o CNE, OAB, MPF e outras entidades partícipes. Inclusive, afirmou que o

[240] Ata nº. 17, de 5 de junho de 2017. Participaram: Luiz Curi, Antônio Freitas, José Loureiro Lopes e Maurício Eliseu Costa Romão, que apesar de ser conselheiro do CNE, não integrava a comissão. Participantes externos: Alexandre Veronese (ABEDi), Andréa Malagutti (SERES/MEC), Bruno Coimbra (ABMES), Sérgio Guerra (FGV), Rogério Varela (OAB), Robert O. Monteiro (OAB), Odim Brandão (MPF) e Marisvaldo Cortez (OAB).
[241] Áudio da Reunião CES/CNE de 05/06/2017.

conselho e a OAB atuaram como "*irmãs siamesas*" em referência à convergência de interesses entre as entidades. Nesse aspecto, percebeu-se, ao menos, no discurso dos conselheiros, uma mudança na interseção entre CNE/OAB. Inclusive que foi percebida na fala[242] do conselheiro Curi, ao ressaltar que considerava o debate salutar com a entidade, ao dispor ter tido um "*relacionamento superprodutivo com a entidade [OAB]*", que considerava uma "*nova OAB; [...] com preocupação com o conjunto da sociedade, com o conjunto da educação*" e que a OAB seria um "*órgão de vanguarda*".

A comissão esteve presente no dia 21 de julho de 2018, no *Painel sobre Educação Jurídica: a proposta de novas DCNs*, realizado pelo CONPEDI, em Brasília, que demonstrou também uma ação de deferência do CNE ao CONPEDI e consideração do peso do capital acadêmico-científico e social da entidade no campo jurídico-educacional. Depois disso, a comissão não realizou eventos públicos e finalizou os seus trabalhos com uma audiência pública realizada no dia 02 de julho de 2018, na sede do CNE. A audiência contou com a participação de atores já participantes, que ocuparam lugar de destaque, como Odim Ferreira, Sérgio Guerra, Adriana Ancona, Oscar Vilhena, Rogério Varela, Alexandre Veronese e Marisvaldo Amado. Segundo o conselheiro Curi, esses partícipes eram membros de uma espécie de comissão ampliada, ou seja, reconhecidos em suas importâncias como produtos das posições de relevo no jogo simbólico do campo.

A ABEDI também foi reconhecida como entidade com papel proeminente na arena, pelo campo burocrático do CNE, no quadro de todas as comissões de revisão. O papel relevante da ABEDi é histórico, visto que vem desde a elaboração da antiga diretriz, a Resolução 09/2004. A entidade, no contexto do ano de 2017, se fez sentir sobretudo no agenciamento dos debates e na recepção de sugestões junto a professores e pesquisadores do campo educacional-jurídico em todo país. A ABEDi, realizou coleta de propostas de seus associados com o fito de enviar recomendações ao CNE. Publicou, ao fim, o relatório *Subsídios ao debate para a reformulação da Resolução CNE/CES nº 9/2004: diretrizes curriculares nacionais para cursos de Direito: relatório final da consulta aos associados*[243]. A sistematização das propostas dos associados foi realizada por meio de comissão temporária[244]

---

[242] Áudio da Reunião CES/CNE de 05/06/2017.

[243] VERONESE, Alexandre. **Subsídios ao debate para a reformulação da Resolução CNE/CES nº 9/2004: diretrizes curriculares nacionais para cursos de Direito** : relatório final da consulta aos associados / Alexandre Veronese, Otavio Luiz Rodrigues Junior. – Brasília, DF: ABEDI - Associação Brasileira de Ensino do Direito, 2017.

[244] Comissão /composta por: I – Alexandre Kehrig Veronese Aguiar, Presidente da entidade; II – Horácio Wanderlei Rodrigues, membro do Conselho Consultivo; III – Ivan Dias da Motta, Diretor; IV – Maria Vital da Rocha, Vice-presidente; V – Martonio Mont'Alverne Barreto Lima, Diretor VI – Otavio Luiz Rodrigues Junior, Secretário-Geral; e VII – Roberto da Silva Fragale Filho, Diretor;

criada no dia 16 de junho de 2017, pela Resolução ABEDi/DIR nº 3/2017[245], presidida pelo presidente da entidade Alexandre Veronese e por Maria Vital Rocha, vice, no sentido também de redigir uma proposta de atualização das DCNs. Importa destacar que o prestígio da entidade se notabilizou, em razão da assunção, pelo secretário-geral da entidade, Otávio Rodrigues, àquela altura, de encargo junto ao Grupo de Trabalho constituído pela Portaria MEC nº. 381/2017, criado para deliberar sobre a regulação referente aos cursos tecnológicos de gestão em serviços jurídicos.

O delineamento exposto, do funcionamento da 1, 2ª e 3ª comissão de revisão das DCNs do Direito, demonstrou a permanência do antagonismo dos agentes burocráticos e do campo econômico com a participação da OAB nas discussões dos rumos do campo jurídico-educacional. Apesar que, na análise das reuniões é possível constatar a franca participação da OAB nas deliberações, o que indica o peso do capital social e jurídico da entidade, a despeito das opiniões pessoais dos integrantes do CNE. Ademais, a introdução de outros agentes profissionais, como um representante do Ministério Público Federal, indicou o peso do capital jurídico e social da entidade no contexto político do governo de Michel Temer/Mendonça Filho; além da maior presença de representantes da ABMES, entidade privada, que representa os interesses das mantenedoras de direito privado do setor. O que nos indica o peso do capital econômico, percebido na presença nas reuniões e no heteroreconhecimento da entidade nas falas dos conselheiros do CNE. Ademais, a recorrência da participação da ABEDi, CONPEDI, FGV, demonstrou como atores do campo acadêmico-científico foram considerados no processo de escuta que redundou no Parecer CNE/CES nº. 635/2018, da comissão de revisão das DCNs do Direito. O parecer foi aprovado, por unanimidade, pela Câmara de Educação Superior, em 04 de outubro de 2018, com o projeto de resolução que *institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito.*

[245]ABEDI. Resolução nº 3, de 16 de junho de 2017. Dispõe sobre a formação de comissão de associados para redigir a proposta de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e fixa sistema de consulta pública. . Rio de Janeiro, RJ, Disponível em: http://abedi.com.br/wp-content/uploads/2017/06/Resolucao-DIR-ABEDi-03-2017-Comiss%C3%A3o-CNE-Final.pdf. Acesso em: 01 ago. 2023.

CAPÍTULO 4. **A CONSTRUÇÃO NORMATIVA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO DIREITO:** A INFLUÊNCIA DOS DISCURSOS JURÍDICO-CURRICULARES DOS AGENTES A PARTIR DA RELAÇÃO ESTADO, MERCADO E EDUCAÇÃO

> "Uma história do currículo tem que ser uma história *social* do currículo, centrada numa epistemologia social do conhecimento escolar, preocupada com os determinantes sociais e políticos do conhecimento educacionalmente organizado. Uma história do currículo, enfim, não pode deixar de tentar descobrir quais conhecimentos, valores e habilidades eram considerados como verdadeiros e legítimos numa determinada época, assim como não pode deixar de determinar de que forma essa validade e legitimidade foram estabelecidas" (Silva, 1999, p. 77-82).

Os processos de definição de reformas legais na educação brasileira são costumeiramente objetos de estudos nas áreas da educação, sociologia, ciência política e direito. As pesquisas recorrem, sobremaneira, à abordagem sociológica articulada interdisciplinarmente para prospectar as conjecturas de mudança/conservação na educação, tanto do ponto de vista legal, quanto da observação do cotidiano escolar e das práticas pedagógicas da sala de aula. A maioria dos estudos oferece uma radiografia do cenário contemporâneo da educação, na perspectiva dos sujeitos inseridos no processo de ensino-aprendizagem e na perspectiva normativa. A tese se insere nessa segunda corrente de investigação, ao tomar a dinâmica de elaboração normativa como objeto de análise. Mas o faz para além da descrição das escolhas normativas, ao perceber integralmente a diretriz curricular em sua construção, na compreensão do fluxo de positivação, com ênfase aos conteúdos em disputa, por meio do mapeamento e análise dos discursos jurídico-curriculares enunciados e com eles, os arsenais ideológicos e epistemológicos subjacentes às relações de poder operadas entre os agentes; para então observar o que se compreende como processo formativo.

Essa perspectiva analítica em que há o esforço para perceber a relação entre conhecimento e poder é filiada à teoria crítica do currículo, que encampa uma concepção social de currículo[246], ao colocar em questão os pressupostos dos *arranjos sociais e educacionais subjacentes* ao currículo (Silva, 1999, p. 29). A teoria crítica realiza a inversão dos fundamentos das teorias tradicionais de currículo, que tomam o *status quo*, como o desejável, sem reflexão dos processos sociais de organização e elaboração do currículo. Por

[246] A teoria crítica do currículo proveniente da nova sociologia do conhecimento como construção social parte da perspectiva de enxergar o papel do currículo na produção de desigualdades e hierarquias sociais. "a tarefa consistiria em destacar o caráter socialmente construído das formas de consciência e de conhecimento, bem como suas estreitas relações com estruturas sociais, institucionais e econômicas" (Silva, 1999, p. 66). Mostrar que as categorias curriculares são históricas, sociais, contingentes, arbitrárias.

sua vez, a teoria crítica questiona as formas dominantes de conhecimento ínsitas ao currículo, em que se destacam as conexões tecidas entre escola e ideologia[247]. A escola transmite a ideologia através do seu currículo, ou seja, por meio da fixação dos conteúdos, matérias constitutivas, que inclinam as classes dominadas à submissão e obediência ao sistema vigente, e que *contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazer ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis*" (Silva, 1999, p. 32). A escola, o ensino formal, o currículo, o sistema educacional como um todo contribuem para que a sociedade permaneça inalterada em sua estrutura e como um espaço associado à produção, como reflexo das configurações do capitalismo, do *local de trabalho capitalista [...] aquele tipo de trabalhador de que necessita* (Silva, 1999, p. 33), por isso mesmo, que o currículo opera a exclusão, realiza distinções, a exclusão, pelos requisitos culturais estabelecidos, do acesso dos públicos indesejáveis ao sistema formal e o que se considera conhecimento acadêmico e não acadêmico.

Nessa perspectiva, a cultura escolar funciona como uma economia, a um processo de firmamento da cultura dominante como a cultura geral, legítima, que hierarquiza o que seria a cultura e o que não seria cultura (Bourdieu; Passeron, 2018). É uma força arbitrária que se perfaz de duplo mecanismo arbitrário, de um lado a imposição e de outro a ocultação, que faz aparecer como natural. O regramento natural não atua somente na inculcação arbitrária de um arsenal ideológico da cultura dominante, ele exclui os sujeitos não adaptáveis a essa linguagem dominante (Bourdieu; Passeron, 2018). O sistema de capital cultural imposto quando familiarizado pelos sujeitos do processo educacional, permite-os galgarem novos postos no sistema educacional e na evolução na carreira, conduzindo outros públicos à exclusão. O manejo do conjunto de códigos culturais, os *habitus*, compreende então um tipo de educação manejada para a perpetuação das condições de classe e desigualdades, que podem ser percebidas na diferenciação de públicos discentes das IES públicas e privadas e da inserção profissional dos egressos; o capital cultural de determinados sujeitos são

[247] A teoria do currículo é influenciada pelas teorias educacionais elaboradas por Paulo Freire, em A pedagogia do oprimido; Louis Althusser, em A ideologia e os aparelhos ideológicos de estado, e Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, em A reprodução. A teoria do filósofo francês Louis Althusser (apud Silva, 1999) fornece as bases para a conexão entre escola e ideologia. A sociedade capitalista precisa para permanência de sua existência da reprodução da estrutura econômica, como a força de trabalho e os meios de produção e a reprodução ideológica. A sociedade capitalista precisa assim de formas e instituição que sejam encarregadas da reprodução social, seja por meio da violência física (política, judiciário) ou por meio da aceitação que é realizada pelos aparelhos ideológicos do Estado como a escola, a família, a mídia, a religião, que veiculam a ideologia as crenças constituídas que conduzem a aceitação das estruturas sociais. A escola é um dos instrumentos ideológicos centrais pois atinge boa parte da população num longo período.

reconhecidos e fortalecidos e de outros não A teoria bourdieusiana compreende que na pedagogia e nos currículos sejam reproduzidas as condições culturais que as classes dominantes têm acesso na família, o arsenal cultural que lhes garanta valorização do capital cultural num campo de trocas simbólicas linguísticas como integrantes do capital cultural esperado para permanecer e lograr èxito profissional. A estrutura organizacional e conteudística dos cursos favorece um público específico, seleciona, exclui, favorece.

Fixada as bases teóricas da análise da construção da normativa curricular, tem-se, preliminarmente, que pensar a educação jurídica é traçar um conceito amplo, que abrange os processos formativos que se desenvolvem em vários espaços sociais; como nas instituições educacionais, nas comunidades territoriais, nos movimentos sociais, nos organismos da sociedade civil organizada, nas instâncias político-administrativas-judiciárias e nas manifestações culturais, que tematizam e produzem normatividades. Essa compreensão decorre da concepção legal de educação como abrangente processo formativo (art. 1º. da LDB, Lei 9394/1996), não restrito ao ambiente escolar, mas que tem, a escola, como arena fundamental de realização da formação, pois o espaço escolar tem sua razão de existir na tarefa da instrução pública (construção do saber-fazer), a formação, voltada para a cidadania e para qualificação ao mundo trabalho. A educação escolar é conceituada como aquela formação oficial desenvolvida em estabelecimentos próprios regulados pelo Estado, é o recorte que estabelecemos de espaço formativo a ser investigado.

A educação escolar se submete a regulação efetuada pelo Estado, em razão da relevância desse espaço social para o projeto de país e em razão da educação ter status de direito público fundamental, voltado ao trabalho e à prática social. Essa regulação é exercida pelos mecanismos administrativos de credenciamento de instituições de ensino e de autorização e reconhecimento de cursos superiores e nas normativas referenciais que fixam conteúdos, competências, procedimentos, perfis, as diretrizes gerais, de modo a assegurar uma formação de qualidade, básica, comum e equânime nacionalmente. Essas orientações aos cursos de graduação são consolidadas num documento normativo intitulado de *diretrizes curriculares nacionais* (DCNs), positivadas através de uma espécie legislativa chamada *resolução* e se constituem como normas obrigatórias para a educação superior e orientam o planejamento curricular e pedagógico dos sistemas federal, estadual e municipal de ensino. As referidas normas curriculares contém um conjunto de conceitos doutrinários, princípios, objetivos, organização dos cursos, articulações entre níveis acadêmicos e sistemas de avaliação direcionados a construção dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, positivadas pela Resolução CES/CNE nº. 05/2018 após 5 anos de debates no âmbito do Ministério da Educação, se colocaram como interessante meio de compreender as escolhas normativas agregadas a resolução, que ilustram a arena pública de construção legal conflituosa, pelo agenciamento discursivo de agentes públicos e privados para tornar legítimas as suas visões de processo formativo em direito. A escolha teórica e empírica das reformas curriculares nos cursos jurídicos como um objeto de estudo se deve ao fato de que esses momentos são recortes privilegiados para verificação das potencialidades de conservação (reprodução) e/ou transformações das condições de produção, reprodução e circulação da formação jurídica; e mesmo que o campo da educação jurídica seja tomado como um campo social autônomo do macrossistema social, ele se apresenta como um campo condicionado pelas relações matizadas simbolicamente por outros campos sociais, como o campo econômico; o campo político/burocrático e o campo jurídico. Essa perspectiva, toma o currículo como um documento não-neutro, é implicado pelas relações de poder político, econômico:

> O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado de relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (Moreira; Silva, p. 2002, p. 07-08).

As reformas curriculares agem como dinâmicas de regulação social, que enfatizam *os elementos ativos de poder presentes nas capacidades individuais socialmente produzidas e disciplinadas* (Popkewitz, 1997, p. 13). As relações entre conhecimento e poder agenciadas na ideia de escolarização estabelece *procedimentos múltiplos e regionalmente organizados, regras e obrigações que organizam e disciplinam a forma como o mundo deve ser visto, sentido e como se deve agir e falar sobre ele* (Popkewitz, 1997, p. 22) Popkewitz devota atenção especial aos padrões discursivos que produzem as subjetividades dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. A noção de discurso manejada por Popkewitz (1997, p. 24) caminha no sentido de extrair o conteúdo (texto) e o contexto discursivo, ao realçar as imbricações entre as práticas institucionais e os regimes de verdade instituídos, ou seja, compreender como por meio dos discursos instituem um mundo social, que atuam como tecnologias sociais que regulam sujeitos, criam subjetividades, por isso o interesse pela análise das *formas como nossas subjetividades foram formadas e estão se formando* (Popkewitz, 1997, p. 38), por isso o papel da construção do conhecimento que desnuda

continuidades e descontinuidades das práticas sociais que estruturam a sociedade e daquelas que oferecem caminhos para novas possibilidades.

Do ponto de vista empírico, a investigação confronta, então, as escolhas normativas aos discursos e práticas discursivas, que projetam práticas sociais da formação em direito. Intenciona compreender o espaço institucional de luta simbólica sobre a legitimidade e os sentidos da formação jurídica como um campo de poder que conta com diferentes agentes, especialistas, órgãos públicos, organizações privadas, entidades classistas/representativas e sujeitos educacionais que ocupam posições determinadas (aproximadas e distanciadas), que são mediadas pelo acúmulo de diferentes tipos de capital, ativos (jurídico, cultural, social, simbólico) e que, por isso, participam da luta por reconhecimento, poder, autoridade, influência e prestígio em dizer o direito curricular legítimo, em níveis desiguais de participação na arena discursiva. Ou seja, os discursos, ações e trajetórias desses agentes revelam elementos constitutivos do que cada agente compreende legitimamente como instrução jurídica, o que deve ser a educação jurídica brasileira, ou ainda, qual direito que deve ser ensinado, na acepção conceitual do que é o jurídico, as práticas pedagógicas da educação e os elementos complementares dos cursos de direito, como os regulatórios que organizam o campo da educação jurídica.

A leitura central parte de que o confronto de concepções no quadro de disputas normativas por perpetuar ou transformar as práticas e lógicas, *habitus*, difundidas dentro do campo, situam-se na tentativa de reprodução e conservação do conhecimento, práticas jurídicas hegemônicas, que são tensionados pela corrente contra-hegemônica, que desestabilizam o que é o direito, o currículo e a organização da educação, no campo da educação jurídica. Assim, o capítulo se fundamenta nas categorias desenvolvidas por Pierre Bourdieu de campo, capital e *habitus* aplicando-os à prática social individualizada de construção da normativa curricular nacional; integrante do marco regulatório dos cursos jurídicos e como objeto de luta do campo social analisado.

O campo social é o espaço social em que há lutas simbólicas entre os seus integrantes, agentes, visando garantir maior protagonismo e influência nas decisões. A posição na disputa ocorrida no campo resulta do acúmulo de capital mais valorizado entre os pares. O capital é uma espécie de ativo que se acumula, em forma de prestígio, conhecimento, dinheiro, que garante o domínio do poder, em forma de autoridade e predomínio dos agentes no campo social. O capital confere, assim, aos agentes, cabedal simbólico de influência sobre os rumos do espaço social analisado. E o *habitus* se constitui numa estrutura cognitiva adquirida com a incorporação de valores que norteiam comportamentos e práticas sociais que são estruturadas

e estruturam as relações do campo. A teoria de Pierre Bourdieu se constitui numa teoria da prática sociológica, da ação humana, da relação entre os agentes materializados, por isso denominada de teoria relacional, por colocar em relevo que o papel dos agentes, das representações do direito (campo jurídico) e da educação (campo educacional) estão ligadas a reprodução da estrutura social, de suas hierarquias e desigualdades.

Como já anotado, há uma tendência dentro do campo social para a estabilidade das regras de funcionamento e disposições, *habitus*, que se faz mediante a permanência das regras de transmissão do capital. Novos agentes adquirem capitais relevantes ostentados por outros agentes e que pelas circunstâncias tem o condão de melhor intervir no jogo simbólico, na pauta sob escrutínio. Na análise da deliberação para atualização da resolução que fixou as *diretrizes curriculares nacionais dos cursos de direito*, apenas alguns agentes são autorizados e considerados em suas sugestões no âmbito das interlocuções do campo, que decorre da posição de poder ocupada no campo social da educação jurídica e se constituem como interlocutores legítimos por terem capital (poder) que os outorgam a capacidade de influenciar os rumos do campo. Desta forma, os agentes/atores detém níveis desiguais de recursos de poder simbólico (capital simbólico e outros), capitais específicos acumulados e que demarcam as posições de poder mais avantajadas no campo. E é essa desigualdade na distribuição de capitais que vai determinar a consideração aos discursos proferidos no âmbito do processo das DCNs. Desta forma, o objeto de análise neste capítulo serão os discursos jurídico-curriculares proferidos pelos atores no processo de elaboração das DCNs.

A formação discursiva e sua enunciação são instrumentos de uma luta simbólica ocorrida no interior do campo, em que cada interlocutor ocupa posições determinadas, por vezes aproximadas entre os seus agentes, por vezes distanciadas. A posse de volume e grau de capital ou de condições materiais e simbólicas possibilita que cada agente possa enunciar suas opiniões, sua visão de mundo, na condição de autoridade legitimada para propor suas concepções da educação jurídica. Para identificar os pressupostos teóricos do ferramental sociológico de Pierre Bourdieu é necessário identificar que a teoria social proposta pelo analista científico, para análise da prática social, se situa num intercâmbio produtivo entre o objetivismo e o subjetivismo das correntes sociológicas. Bourdieu (1989) procurou escapar da falsa alternativa de explicação do fenômeno social, que ora se limitava aos termos deterministas e mecânicos da vida social, ora se restringia ao puro subjetivismo psíquico dos sujeitos que materializam o fato sociológico. Essa tomada de posição de Bourdieu ocorreu diante dos debates oriundos do campo intelectual francês das décadas de 1950/1960 que era

antagonizado pelo debate estruturalista, com o sociólogo Lévi-Strauss como precursor, e o debate existencialista, de Sartre.

Bourdieu num primeiro momento pactuou com o estruturalismo, no tocante a compreensão do espaço social em termos de condições objetivas, mas em seguida alvitrou uma superação, ou melhor, uma aproximação, pela combinação teórica estruturalista e construtivista. Verificou que no debate estruturalista restava ausente a agência, o poder dos agentes diante da estrutura social e na observação subjetivista da ação social, faltava a explicação do fato social. Com essas observações, a teoria bourdieusiana sustentou que a prática social se daria a partir do elemento relacional, para além da estrutura e dos agentes, mas sim em combinação, por meio das relações, entre campo, capital e *habitus*. Essa imbricação teórica, a síntese teórica entre agência e estrutura, se deu o conceito de *habitus*.

Nesse mesmo esforço de síntese Bourdieu procurou conceituar o poder. Ao contrário das visões deterministas de poder, que o veem como uma coação estrutural sobre o indivíduo, a visão de poder no conceito bourdieusiano é de um poder como força, de um poder imposto com complacência de quem o recebe, é uma força não aparente, por vezes inconsciente, que estabelece as lógicas das práticas sociais e que funciona para reprodução das condições de dominação social, sem utilizar-se, na maioria das vezes, da violência física bruta, apenas a violência simbólica, não aparente, por isso o seu atributo *simbólico*. O conceito de poder simbólico é compreendido como um *poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem* (Bourdieu, 1989, p. 7 e 8).

O *poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: o sentido imediato do mundo* [social] (Bourdieu, 1989, p. 9). A adoção do simbólico, deriva da síntese que combina a tradição neo-kantiana de linguagem, que percebe os sistemas simbólicos como estruturas estruturantes do mundo social, ou seja, como instrumento de conhecimento e constituição do mundo, que age através de formas simbólicas, como os mitos, a língua, a arte, o direito, a religião, a educação. Como atividade produtora da consciência coletiva, sistema estruturado, os sistemas simbólicos são passíveis de análise estrutural pois são formadores e conformadores de sentido do mundo, de crenças, valores, identidades. O conceito de poder como violência simbólica visando a conservação das relações de dominação implica concebê-lo como um poder instável, não definitivo, temporário. Os esquemas de conservação tendem à inércia, mas há uma luta por poder, por transformação, que ocorre no interior do campo que caracteriza, é o que se pode conceituar como luta simbólica.

A discussão sobre os destinos curriculares alcança um tipo de luta simbólica, jurídica e social, em que apenas alguns interlocutores são legitimados/autorizados a participarem, tendo em vista a posição de poder que ocupam não só no campo da educação jurídica, mas em outros campos conexos, como o campo jurídico, o campo judicial, econômico, político-profissional. Os agentes legitimamente considerados como debatedores, jogadores, são consagrados pelos recursos de poder (capital) que acumularam e que os autorizam a participarem da discussão no campo e com seus discursos devidamente considerados por outros interlocutores. Dessa maneira, o capítulo procurará analisar os discursos dos agentes do campo integrando-os aos eixos temáticos enunciados no processo de definição das DCNs. Portanto o objetivo deste capítulo é o de analisar a luta simbólica no processo de elaboração das diretrizes normativas curriculares para os cursos jurídicos; que se traduziu numa disputa pela definição de qual concepção de direito/educação/currículo deve ser objeto da formação jurídica, compreendendo os sentidos da educação jurídica estão à disposição das estratégias de dominação, que distribuem desigualmente o poder.

As formas de perpetuação dessa hegemonia se dá na luta instituída nos/pelos discursos. Quando esses discursos tendem a perpetuar uma visão de mundo jurídico, em detrimento de outras, que favorecem a manutenção do *status quo* social, temos a representação de ideologias jurídicas, voltadas a distribuição desigual de poder, que muitas vezes é baseada na consensualização. É desta maneira que tomar o conceito de poder simbólico como poder de hegemonia no campo, que é imposto pela violência simbólica, implica no desvendar os discursos agenciadores. Dessa maneira, temos que ordens hegemônicas de discursos são tecidas no âmbito de lutas simbólicas para perpetuação e universalização de visões particulares. Assim, a análise desse campo de luta simbólica pela hegemonia se dá pela análise dos indicadores de: i) habitus (disposições de conservação e/ou transformação), que são apreendidos por meio dos discursos enunciados na dinâmica simbólica de luta e ii) tomadas de posição na estrutura social (agrupamento de agentes e instituições de acordo com as disposições compartilhadas) (Bourdieu, 2004a).

A análise de discurso (Fairclough, 2008) procura articular o linguístico com o histórico e o social. A linguagem não é apenas uma forma linguística de exposição de ideias, mas uma forma material de exteriorização da ideologia. A análise de discurso trabalha com o sentido do texto, por isso a análise do discurso articula o histórico (contexto social e histórico), a ideologia (posição do sujeito que se filia a um discurso como um sistema de ideias que constitui a representação da realidade) e a linguagem (materialidade do texto, que dá as pistas de sentido do que o sujeito quis dizer). O discurso produzido pela fala/escrita tem relação,

assim, como contexto, o sentido não está colocado na palavra, depende do contexto e do enunciado (Fairclough, 2008). As condições de produção do discurso, quem fala, qual sentido, qual partido toma é marcado assim pela ideologia. O sujeito não é individual em termos de domínio dos discursos que enuncia, mas é assujeitado ao coletivo num nível de inconsciente. O sujeito se filia ou internaliza o conhecimento construído coletivamente, se colocando como porta voz do discurso e representante do sentido que quer exprimir, sem dar conta desse domínio (Fairclough, 2008).

Por vezes o sujeito que se torna porta-voz pode ter a ilusão de que tem autonomia no discurso que emite, mas na verdade se submete às condições estabelecidas pela ordem superior. Assim a formação discursiva do sujeito é composta tanto pelo intradiscurso, que é a materialidade da fala, texto, seu fio condutor; como também pelo interdiscurso, pelos saberes constitutivos da memória do dizer, sentidos que circulam na sociedade, saberes pré-constituídos. Contudo, a própria interpretação é também uma leitura influenciada pela posição, pelo discurso do seu intérprete, por suas experiências e vivências. A interpretação nunca será única, absoluta, pois o intérprete também produz sentido na tarefa de atribuição de sentidos ao texto. A análise de discurso não é um instrumento de análise de todo o texto, mas procura identificar as marcas discursivas, marcadores linguísticos, cujo funcionamento será entendido pela análise. Ao se identificar os marcadores linguísticos mais relevantes consequentemente se tem acesso ao contexto.

Desta forma, o capítulo foi estruturado a partir das categorias temáticas/empíricas suscitadas na análise do processo de definição das DCNs, que por sua vez, decorreram análises pelos conceitos teóricos que serviram de análise e problematização. São analisadas questões fundamentais que envolvem as disputas históricas envolvendo a educação jurídica e que se replicam no processo de construção das DCNs do Direito. O que é uma diretriz curricular nacional? Qual a função e organização dos Cursos de Direito? Que tipo de Direito deve ser ensinado? Qual é o perfil profissional do jurista? Neste tópico, são descritas e analisadas os documentos selecionados, que trataram sobre as diretrizes curriculares nacionais, dando ênfase aos elementos discursivos formulados pelos organismos.

4.1 A INADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO JURÍDICA COMO PREMISSA PARA A REFORMA DO MARCO REGULATÓRIO DA EDUCAÇÃO JURÍDICA

Neste tópico, são descritas e analisadas os documentos selecionados, que trataram sobre as diretrizes curriculares nacionais, dando ênfase aos elementos discursivos formulados

sobre a inadequação da formação jurídica como premissa da reforma do marco regulatório dos cursos jurídicos. Serão pontuados os discursos formulados tanto nos aspectos conceituais, quanto atinentes à questões regulatórias. A análise inicial se estabelecerá a partir dos discursos dos agentes governamentais, protagonistas no debate, especialmente o Ministério da Educação, por meio da Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória do Ensino Jurídico vinculada a SERES/MEC, além das Comissões de Revisão das DCNs vinculadas ao CNE/MEC, bem como o Ministério da Justiça, representado pela Secretaria de Reforma do Judiciário. Ademais, serão analisados os discursos de agentes acadêmico-científicos como ABEDi, CONPEDi; e de agentes profissionais, como OAB e MPF.

As entidades do campo tem centralizado no currículo a discussão dos problemas da formação jurídica, que tem sido colocada discursivamente como o cerne do problema de *inadequação*, *crise*, *disfuncionalidade* dos cursos jurídicos, por isso a discussão das imperfeições da educação jurídica, basicamente tem se reduzido as propostas de inclusão de novos conteúdos, na maioria das vezes, novas disciplinas, que introduziria uma estrutura curricular supostamente adaptada ao tempo presente. Essa centralidade dada às reformas curriculares podem ser lidas como uma tradição cultural brasileira de legar às reformas legais a correção dos rumos das políticas públicas (Rodrigues, 2018, p. 2), mas revelam algo a mais, voltados aos *habitus* e as lógicas epistemológicos e ideológicos subjacente ao campo do direito.

O debate sobre o assunto iniciou-se, como já anotado anteriormente, na Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória do Ensino do Direito. A CCT-PARES foi um órgão colegiado, composto por membros em representação de instituições públicas e privadas, representativas de interesses corporativos e/ou acadêmicos-científicos. Para a análise tomamos como objeto de estudo, o *relatório final*[248] produzido pela Câmara Consultiva, no mês de abril de 2014, que revelam a consensualização operada entre os agentes na produção dos resultados alcançados nos trabalhos de revisão das diretrizes curriculares e dos instrumentos de avaliação. Para a CCT-PARES, a discussão sobre o futuro da educação jurídica deveria se balizar nos seguintes pressupostos conceituais e fáticos: i) da expressiva oferta de vagas nos cursos de Direito (aspecto regulatório); ii) da assimetria entre o quantitativo de egressos formados nos cursos jurídicos e aqueles que conseguem inserção profissional nas carreiras jurídicas oferecidas no país, sejam carreiras de estado, via concurso

[248] O relatório final da CCT-PARES é composto pela seguinte sumarização: I) introdução, II) contexto da discussão, III) marco regulatório do ensino jurídico, IV) Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Direito, V) Instrumento de Avaliação.

público, sejam as carreiras liberais, maiormente a advocacia, que condiciona a habilitação profissional a aprovação no exame de ingresso na OAB; e iii) da observação empírica consensuada, *sensação generalizada*, de deficiência formativa dos egressos *pela aparente inadequação dos currículos oficiais às necessidades de um mercado de trabalho que se modifica e exige novas habilidades e competências em ciclos cada vez mais curtos* (Brasil, 2014, p.21).

Dos três pressupostos abordados pela CCT-PARES, o segundo e o terceiro, constituem-se como premissas centrais do debate de reforma curricular, pois dizem respeito aos aspectos formativos dos cursos jurídicos. A CCT-PARES abandonara a retórica de *crise*, que é um elemento discursivo reiteradamente manejado no campo jurídico, sobretudo na produção literária da educação jurídica, e que é superado pela Câmara ao pontuar a necessidade de profissionalização das inferências de má formação extraídas do campo, por meio de *estudos empíricos* que identificassem as causas e consequências dessa sensação generalizada de inadequação formativa. Dessa maneira, o relatório CCT-PARES rompe com o discurso de crise; ao condicionar a superação da inadequação, pela gestão regulatória, que se concretizasse através da avaliação de indicadores oficiais, por isso, a defesa, no relatório, *que se façam investigações de caráter continuado, de caráter oficial ou sob a direção de órgãos estatais, disponíveis em meio eletrônico, capazes de fornecer elementos objetivos para as autoridades educacionais brasileiras, os dirigentes de instituições de ensino superior, os docentes e os discente*s. (Brasil, 2014, p. 24). A CCT-PARES indicava um discursivo prospectivo no sentido de propor estudos científicos embasados sobre o cenário dos cursos ao manejar as iniciativas de pesquisas elaboradas por IES do país[249].

A CCT-PARES ponderou que a reprodução discursiva da ideia de crise da educação jurídica, por meio do agenciamento dos mesmos argumentos consagrados nos anos de 1950[250],

---

[249]Iniciativas de pesquisas elaboradas no âmbito da Universidade Federal Fluminense e da Fundação Getúlio Vargas - (FGV) - RJ que se debruçaram sobre índices de reprovação em concursos públicos, além do mais, ao dispor dos estudos da FGV-SP, que prospectam experiências tradicionais e inovadoras no campo pedagógico e que apresentou um perfil do corpo docente dos cursos de direito no país, e o dossiê publicado, em 2013, por Martônio Mont'Alverne Barreto Lima, então coordenador da área do Direito na CAPES, sobre inserção de número expressivo de alunos brasileiros em cursos intensivos de pós-graduação fora do país (BRASIL, 2014). VARELLA, Marcelo Dias; LIMA, Martonio Mont'alverne Barreto. Políticas de revalidação de diplomas de pós-graduação em direito no Brasil: dificuldades e desafios para o sistema brasileiro. Revista Brasileira de Políticas Públicas, Brasília, v. 2, n. 1, p. 143-161, jan./jun. 2012. p.l51

[250] A Câmara consignou a recorrência discursiva do tema crise na educação jurídica, ao citar a vasta produção na área em: DANTAS, San. A educação jurídica e a crise brasileira. São Paulo; Revista dos Tribunais, 1955. GOMES, Orlando. A evolução do direito privado e o atraso da técnica jurídica (1955). Revista Direito GV, V. 1, n. 1, p. 121-134, maio 2005.OLIVEIRA, Verônica Sabina Dias de. Visão holística: crise do ensino jurídico dentro de uma perspectiva de superação. Informativo Jurídico Consulex, v. 25, n. 45, p. 18-20, 7 nov. 2011. * SOARES, Fernanda Heloísa Macedo; MASSINE, Maiara Cristina Lima. Crise do ensino jurídico brasileiro. Argumenta: Revista do curso de mestrado em ciência jurídica da Fundinopi, n. 12, p. 57-74, jan./jun. 2010. FERREIRA, Caio Roberto Mendes. Crise do ensino jurídico e a proliferação de cursos de direito no Brasil [recurso eletrônico] : por uma educação de qualidade. Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 13. Região [recurso eletrônico], v. 16, n. 1, p. 307-325 2009. MEDRADO, Elizon de Sousa. Crise do ensino jurídico no

e transpostos para o cenário dos anos 2010, redundaria numa leitura equivocada, *algo que, no mínimo, deveria despertar curiosidade, quando não um sério questionamento social.* (Brasil, 2014, p.24), opondo-se à recorrente retórica de crise manejada nos campos acadêmico e profissional.

Acerca da premissa discursiva de que haveria uma relação entre a expansão na oferta de vagas e uma má qualidade dos cursos jurídicos, a CCT-PARES compreendeu pela dissociação dessa relação. Entendia como elemento positivo a ampliação da oferta, pois as políticas públicas de expansão da educação superior, via IES públicas e privadas, visou dirimir a relação entre baixa escolarização e baixa renda (também determinada por aspectos de gênero e etnia). Em outros termos, a CCT-PARES entendeu que a ampliação da escolarização de setores jovens da sociedade foi o mote para a criação de políticas de reestruturação das IFES, e dos financiamentos fiscais, direcionados a promover a inclusão social e a mobilidade de classes (Brasil, 2014). Tal discurso convergia para proteção dos interesses em pauta do campo econômico-educacional que crescia na oferta privada de cursos/vagas. Quanto à questão da má qualidade formativa, a CCT-PARES fixou entendimento no sentido de que esse não seria um problema exclusivo do direito, e não decorria da expansão de oferta, mas da baixa qualificação do ensino básico (fundamental e médio). Contudo o elemento da expansão foi reconhecido na formulação de políticas públicas em todo campo da educação do país, a CCT-PARES, reconheceu que *não se pode negar que se formou um exército de bacharéis que não conseguem ultrapassar os exames de acesso ao exercício profissional nas áreas privada e pública* (Brasil, 2014, p. 26):

> Esse elemento objetivo é alarmante sob diversos aspectos: a) cria um grave problema social, que consiste na existência de centenas de milhares de cidadãos portadores de um título de bacharel em Direito, mas sem que esse diploma corresponda à efetiva capacidade de desempenhar funções profissionais; b) desmoraliza o sistema de ensino superior na área do Direito, pondo em xeque a capacidade dos agentes reguladores de autorizar e fiscalizar o funcionamento de instituições de ensino superior; c) estabelece uma fonte permanente de atrito entre os egressos e os órgãos e entidades encarregados de selecionar esses bacharéis. (Brasil, 2014, p. 26-27):

A CCT-PARES adotou um entendimento de endosso às políticas de financiamento, FIES e PROUNI, e de expansão das IES públicas e privadas, que pode ser interpretado como um entendimento consensual, visto que a Câmara contou com a participação paritária de representantes de organismos científicos, governamentais, corporativos e privados. Essa compreensão blindou a crítica da câmara aos aspectos regulatórios (de autorização e

Brasil: fatores que contribuem para a crise do ensino jurídico e os caminhos para sua solução. Revista do Ministério Público do Estado do Maranhão: juris itinera, n. 14, p. 71-83, jan./dez. 2007.

reconhecimento de cursos) que estavam em pleno vigor durante o período dos governos do PT e que poderiam ser um elemento de consideração das inconveniências formativas. O caminho avaliado pela CCT-PARES era de que caberia uma atuação conjunta, de organismos científicos e regulatórios, instituições, docentes, discentes e associações corporativas para o enfrentamento da formação de massas de bacharéis, parcamente habilitados profissionalmente. Essa decisão da Câmara indicou que o coletivo não intencionou atuar no sentido de propor um maior controle regulatório no quesito de ampliação de vagas e dos cursos jurídicos, mas de um maior controle da qualidade formativa e dos instrumentos de avaliação periódica.

Por fim, a terceira premissa elaborada pela CCT-PARES, no sentido de que a má qualidade formativa é o principal elemento de crítica ao modelo então vigente, a Câmara compreendia que haveria uma dificuldade na *capacidade do sistema atual de prover um ensino adequado para esse novo perfil de estudante de Direito* (Brasil, 2014, p. 27). E que o caminho das sucessivas reformas curriculares nos cursos jurídicos, quando observada a linearidade histórica, demonstravam que elas não foram capazes de atenuar os problemas apontados, quando, na realidade, configuraram-se como mudanças subjetivas, de caráter elitista (Brasil, 2014). E que, por isso, a CCT indicou a responsabilidade dos órgãos educacionais de pautarem, em uma análise objetiva e empírica, para poder pensar, com embasamento, sobre os pontos centrais da educação jurídica brasileira. Essa postura da CCT-PARES, apontou para a qualificação da reforma curricular a nível científico. A participação ativa de agentes do campo governamental ligado às questões educacionais, além dos especialistas, demonstram o interesse na elevação do debate para além de observações pontuais e pouco lastreadas dos atores do debate.

A crítica da CCT-PARES das condições de inadequação formativa, absorveu o tom discursivo adotado pela ABEDi, de que o problema regulatório (autorização de novos cursos) deveria ser melhor observado a partir do fortalecimento dos insumos de prospecção no campo, no sentido de que o estado necessitaria da *realização de pesquisa efetiva – com continuidade – para identificação das demandas nacionais de graduados em direito e para fins de restrição de abertura de vagas em determinadas microrregiões, com base em tais estudos*[251] (Abedi,

[251] Otávio Luiz da ABEDI, também frisou a necessidade de estudos na comissão de revisão no CNE. Acerca dos problemas da formação jurídica; aduziu que há uma recorrência de discursos sobre a crise do ensino jurídico, que vem de San Tiago Dantas em 1955; contudo a análise da crise carece de "dados empíricos"; necessidade de "controle dos impactos regulatórios dessas mudanças", em alusão aos 12 anos de vigência das DCNs de 2004, que não se mediu os impactos no cenário dos cursos. Otávio discorreu que a grande procura pelos cursos jurídicos se daria pela ideia de busca de cidadania, de informação sobre direitos e deveres". Para o convidado é necessário perceber que as mudanças são lentas e que uma diretriz não muda o perfil dos cursos de uma hora para outra". Informações extraídas no áudio da reunião de 09/11/2015. Em documento de 2017, a ABEDi

2013, p.01). Para a ABEDi, seria inadiável a discussão do *modelo de concorrência entre instituições, o que implica o exame do problema das vagas ofertadas, a fim de que se estabeleça se o cenário atual tem sido causa de melhora na qualidade geral ou dado efeito à depreciação do ensino jurídico no País.* (Abedi, 2013, p. 1-2; 2017), num claro direcionamento ao controle da expansão privada dos cursos jurídicos em contraponto aos interesses do campo econômico. Não apenas no quesito regulatório[252], mas no campo formativo, a ABEDi afiançou discurso que a inadequação formativa decorreria da imperiosa atualização dos conteúdos que atendessem às necessidades contemporâneas (Abedi, 2013; 2017) Para ABEDI, havia a imperatividade da rediscussão das normas que balizam os cursos jurídicos, a *necessidade de ampliar a discussão democrática sobre a formação de estudantes e de profissionais em uma das áreas que possuem grande relevância para o futuro do País, com respeito aos direitos dos cidadãos* (Abedi, 2013, p.2).

Já a Secretaria de Reforma do Judiciário (SRJ)[253], vinculada ao Ministério da Justiça, formulou entendimento assemelhado àquele perfilhado no relatório conclusivo da CCT-PARES, acerca das incongruências formativas, ao pontuar uma dissociação entre o modelo de formação jurídica atual com os imperativos de implantação de uma nova sistemática de resoluções de conflitos no tempo presente. A SRJ, propôs sugestões acerca da revisão das DCNs dos Cursos de Direito, por meio da *Nota Técnica nº. 38/2013* e da proposta da SRJ[254], encaminhado à CCT-PARES em 26 de março de 2014, que serão utilizados como objeto de análise. Ambos os documentos foram considerados pela Câmara Consultiva Temática em seu relatório final. A SRJ formulou o discurso de inadequação formativa, ao pontuar a necessidade de reforma curricular para alterar a formação dos *bacharéis e os operadores de direito, no sentido de modificar a distorcida formação conflitiva a que hoje são submetidos e implantar uma cultura de paz na sociedad*e (Brasil, 2013, p. 1).

A secretaria pontuou que haveria uma estrutura deficitária de formação dos atores institucionais que atuam no campo jurídico, que são formados para atuar no âmbito da

---

discorreu ser "imprescindível a construção de um banco de informações e dados sobre a educação jurídica no Brasil, a fim de se dispor de uma série histórica capaz de permitir uma percepção objetiva sobre o tema. Até o presente momento, esse acervo não existe e o debate permanece limitado a apreciações mais subjetivas e imprecisas do que seria o ideal." (Abedi, 2017, p. 11).

[252] A associação ressaltou que a "formação de bacharéis em direito atingiu uma enorme difusão"; conjugada a um público de mais de 600 mil estudantes e mais de mil cursos em funcionamento como problemas estruturais que conduziam a necessidade de alteração do marco regulatório. (Abedi, 2013, p.01).

[253] A secretaria foi um órgão do estado criado para promover a articulação entre os poderes executivo, judiciário e legislativo, além da articulação com Ministério público, defensoria pública, advocacia, governos estaduais, sociedade civil organizada e organizações internacionais, com o objetivo de discutir melhoramentos no sistema de justiça, tanto na esfera judicial, quanto na esfera extrajudicial.

[254] O documento da SRJ é assinado por Gregório Assagra de Almeida e Igor Lima Goettenauer de Oliveira

jurisdição sem perceber outras formas de solução de litígios. O entendimento da SRJ, de que *o vigente modelo de formação de bacharéis pelos cursos de direito no Brasil fundamenta-se no treinamento para a "guerra" e para o conflito e está enraizado no binômio "ganhador" e "perdedor" e não na pacificação social* (Brasil, 2013, p. 2), conduzia para a legitimação do discurso de inadequação temporal e cultural[255] da formação jurídica, em razão cultura de judicialização hegemônica na educação jurídica. Para a SRJ, os cursos deveriam adaptar ao cenário legislativo[256] de introdução dos meios adequados de resolução de conflito, sobretudo a mediação e conciliação. A atuação da SRJ também convergiu para que o discurso de que a inadequação apontada deveria ser suprida mediante a reforma curricular, a revisão da Resolução nº. 09/2004.

Com relação aos discursos enunciados pelos agentes corporativos e profissionais, a Ordem dos Advogados do Brasil apresentou um documento escrito, que será utilizado para a análise, intitulado *Propostas da Comissão Nacional de Educação Jurídica para aprimoramento do Marco Regulatório do Ensino Jurídico,* e a síntese *"Principais Propostas Para Aprimoramento do Marco Regulatório do Ensino Jurídico"*[257], ambas datadas de fevereiro de 2014. A OAB firmara discurso da reformulação das DCNs como meio de adequação da formação jurídica. A entidade compreendia que a inadequação residia em três eixos principais. O primeiro no aspecto de não atualização conteudística, no sentido de declarar que *existe a discussão sobre a introdução de novos conteúdos em razão do avanço tecnológico e da mudança cultural de nossa sociedade. [...] principalmente no anseio dos profissionais do Direito verificamos a necessidade de inclusão de novos conteúdos no atual currículo dos cursos de graduação em Direito* (Oab, 2014, p.7). O segundo aspecto de que a disfuncionalidade formativa estaria comprovada no baixo rendimento dos egressos, demonstraria *o colapso da qualidade do ensino jurídico de graduação, comprovada pelas diversas edições do Exame de Ordem e do [...] ENADE, e as dificuldades enfrentadas por*

[255] No documento de 2014, a Secretaria de Reforma do Judiciário, reforçou a inadequação do ponto de vista histórico, "a mudança cultural no plano jurídico que o País passa, necessariamente, pela formação jurídica que capacite os bacharéis e os operadores do direito, para adoção de técnicas humanizadoras na resolução dos conflitos com destaque, entre outras, para a mediação, a conciliação e a negociação. (Brasil, 2014).

[256] A SRJ indicou que o Conselho Nacional de Justiça pela Resolução 125/2010, que disciplinou a Política Judiciária Nacional, introduziu os meios adequados de resolução de conflitos como um instrumento a ser utilizado pelos magistrados. Acrescentou, igualmente, que o Ministério da Justiça havia criado pela Portaria 1920/2012, a Escola Nacional de Mediação e Conciliação (ENAM), na tentativa de promover cursos e difundir o tema para desafogar o judiciário, que segundo a Nota técnica 38/2013, estava com uma massa processual de mais de 90 milhões de processos.

[257] O documento foi entregue ao MEC pelo presidente em exercício da Comissão Nacional de Educação Jurídica da OAB, Lúcio Teixeira dos Santos, em 17 de fevereiro de 2014.

discentes, docentes e mantenedores das Instituições de Ensino Superior em todo país (Oab, 2014, p.7).

O discurso da entidade de legitimação da reforma do currículo pela ideia de insuficiência formativa também foi manejado no aspecto regulatório, voltado à compreensão da vasta expansão dos cursos, ao dispor que *a mercantilização do ensino e a criação indiscriminada de cursos sem qualquer estrutura, cria a falsa ideia de que haja um verdadeiro preparo dos alunos*[258]. A entidade discursivamente correlacionou o *crescimento desordenado* e a *ausência de requisitos essenciais para o funcionamento de um curso jurídico* (Oab, 2014, p. 17) e por isso defendeu um maior desempenho do poder regulatório do estado, ao indicar a incorporação de critérios múltiplos para abertura de novos cursos/vagas, como o critério da necessidade social local. A visão da OAB se diferenciava daquela exposta pela CCT-PARES, no sentido de não perceber problemas na expansão da oferta, apesar de que naquela quadra, o ministro Aloizio Mercadante afirmou discurso[259] de que os sérios problemas na qualidade do ensino jurídico se davam também pela expansão, num claro direcionamento ao controle do domínio econômico-educacional.

Quando a discussão das diretrizes alcançou o CNE, o discurso de inadequação formativa não foi tecido em relação à crítica da liberalização mercadológica dos cursos. O conselheiro Curi[260], que atuou como relator e presidente de uma das comissões de revisão, importante figura do campo burocrático e afiançador de um discurso de liberalização da educação, ao analisar o volume expressivos dos cursos de direito em funcionamento, frisou que a expansão não deveria ser observada como algo negativo, e sim positivo, pois expressaria a inclusão massiva de estudantes em alusão à baixa evasão registrada nos cursos. O entendimento do conselheiro era partilhado pelo conselheiro Antônio Carbonari[261], empresário e membro do CNE, que entendia que o vasto quantitativo de bacharéis também deveria ser visto como algo positivo, benéfico para a sociedade, porquanto justificar-se-ia o vasto número de bacharéis pela abrangência de atuação laboral possível.

Aliás, esse tema, como no seio da CCT-PARES, era compartilhado pelo campo governamental como um todo. Os conselheiros da Comissão do CES/CNE consentiram, de

---

[258] ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (Brasil). **Parceria entre OAB e MEC suspende 38 cursos de Direito**. 2013. Disponível em: https://www.oab.org.br/noticia/26428/parceria-entre-oab-e-mec-suspende. Acesso em: 20 maio 2023.

[259]MIGALHAS (Brasil). **OAB e MEC estudam nova política regulatória de ensino jurídico**. 2013. Disponível em: https://www.migalhas.com.br/quentes/172852/oab-e-mec-estudam-nova-politica-regulatoria-de-ensino-juridico. Acesso em: 20 maio 2023.

[260] Áudio da Reunião CES/CNE, de 05/10/2015.

[261] Áudio da Reunião CES/CNE, de 13/02/2017.

modo unânime, na reunião de 05/10/2015, que o universo de vasta expansão dos cursos não deveria ser observado como algo ruim. Os discursos voltados a compreender positivamente os cursos de direito e de administração como aqueles com maior quantitativo de matrículas e egressos, partiam da narrativa de que, no Brasil, haveria uma espécie de *jabuticaba*, uma realidade incomparável com o cenário formativo de outros países, algo peculiar do país, pois esses cursos teriam se tornado *graduações padrões* de formação superior, para além das carreiras exclusivas do sistema de justiça e do direito, dada à generalidade das funções associadas ao campo, que estão fora do judiciário e como reflexo da interiorização dos cursos jurídicos para além dos grandes centros urbanos. No tocante, a ideia de inadequação da formação jurídica, do currículo jurídico,, a fala do conselheiro Curi, no funcionamento da 2ª comissão de revisão das DCNs no CNE, demonstra que a convergência e hegemonia do discurso de que a organização dos curso por meio das diretrizes *têm tempo de validade não é um texto bíblico, deve ser utilizado de acordo com a conjuntura para fornecer ao país condições adequadas de desenvolvimento a partir daquele curso*[262], entendimento partilhado pelo 2º relator, conselheiro Freitas, de que o processo de revisão se faz necessário para acompanhar um mundo em mudança; *preparar o bacharel para as demandas do futuro.*[263]

No tocante aos discursos envolvendo o sentido da inadequação, a necessidade de reforma do percurso formativo dos cursos jurídicos foi percebido nas falas do representante da FGV, Oscar Vilhena[264], ator relevante do debate curricular, que pautou discurso na ideia de "*mal-estar*", "*angústia*" generalizada, diante da inapropriação do ensino que se encontraria "*obsoleto*", necessitando de uma "*modernização*". O discurso de modernização das diretrizes jurídicas e da própria formação em direito perpassou outros atores, mas no sentido de problematização dos pressupostos teóricos da formação, Oscar Vilhena (FGV), refletiu que a inadequação do ensino jurídico seria um fenômeno global, sentida em vários países, e que no Brasil a tradicionalidade da formação impactaria na eficiência da justiça, visto que sua visão residiu na crítica a formação demasiadamente dogmática, que não teria o condão de resolver os problemas distributivos afeito ao jurídico, daí a necessidade de ser pensar a interdisciplinaridade com a introdução de novos conhecimentos.

O discurso sobre inadequação pela corrente da tradicionalidade do ensino jurídico foi chancelado por outros atores da arena. Apesar de não ter sido um ator frequente e/ou relevante na arena, a fala do professor João Virgílio Tagliavini, UFSCAR, em depoimento direcionado

[262] Áudio da Reunião CES/CNE, de 02/07/2018.
[263] Áudio da Reunião CES/CNE, de 02/07/2018.
[264] Áudio da Reunião CES/CNE, de 05/10/2015.

para a comissão de revisão do CNE, demonstrou como o campo educacional e o campo acadêmico afiançavam a avaliação da formação jurídica de forma mais aprofundada do que os atores profissionais e burocráticos, para além do discurso de desatualização disciplinar, com forte influência dogmática. Tagliavini, criticou os termos do debate liderados pelo CNE e pelo campo jurídico. Entendia, que *os cursos de direito não pecam por uma ou mais disciplinas, eles pecam pois não tem educadores para trabalhar, pensar o Projeto político pedagógico*[265]. Segundo o professor, os cursos de direito têm como DNA os "*claustros de Coimbra*" e continuaria a ideia do claustro, no autofechamento produzido pelo campo jurídico, sob as ideias de autonomia do campo em relação aos campos externos.

> "se esse direito a ser aprendido e ensinado vai sair da realidade concreta ou vai continuar a sair dos códigos, como dizia Orlando Gomes, o curso de direito no Brasil é uma narração de como fazem os códigos. Os alunos acabam aprendendo artigos, incisos e alíneas. E nós temos esses juristas que estão aí no Brasil, que Deus nos livre. A pergunta para as diretrizes curriculares é a seguinte: que novos juristas nós vamos formar? porque o que está aí não dá. O que está aí não presta [...] independe de disciplinas. (Áudio Audiência Pública de 02/07/2018, CNE/MEC).

O discurso do especialista do campo educacional, prospectou análise aprofundada nos paradigmas epistemológicos da formação jurídica, no sentido de problematizar a formação limitada ao estudo legislativo como indicador de um cenário histórico e ainda recorrente. O professor ainda refletiu que o problema do campo da educação jurídica é uma ideia de dificuldade de enfrentamento da *maioridade* do campo, no sentido da perpetuação de uma menoridade, sob o exercício do controle de outros campos como o econômico/político, uma suposta *servidão voluntária* em que o ensino do direito serviria a outros fins e não a justiça. O discurso desestabilizante/problematizador de Tagliarini foi uma crítica geral ao campo e ao que é produzido no campo, defendeu que as diretrizes procurassem enfrentar o problema da formação dos professores, se não *formar novos educadores continuaremos a ensinar escolasticamente*[266], defendendo a educação jurídica, sair do claustro e olhar para a realidade, nos aspectos materiais e pedagógicos. Ainda que o discurso tenha sido qualificado, pouco foi refletido pelos conselheiros, o que revelou a pouca influência dos discursos de agentes do macrocampo educacional.

No quadro de discussão sobre os pressupostos da reforma curricular, os discursos jurídicos-curriculares enunciados como justificativa para as mudanças na educação jurídica, também perpassou por aproximações e distanciamentos entre os agentes protagonistas do

[265] Áudio da Reunião CES/CNE, de 02/07/2018.
[266] Áudio da Reunião CES/CNE, de 02/07/2018.

campo. O discurso genérico de inadequação formativa, uma inaptidão do atual modelo de educação jurídica para atender aos anseios da contemporaneidade foram partilhados por agentes governamentais da CCT-PARES, agente científico (ABEDi), agente profissional (OAB) e agente acadêmico (FGV/UFSCAR). Contudo, os discursos se diferenciavam na análise das causas dessa inadequação e das medidas que deveriam ser tomadas. Enquanto a OAB perfilava um discurso voltado para a formação jurídica para atender o avanço tecnológico/cultural, reduzia a visão sobre a inadequação formativa à inclusão de novos conteúdos nas diretrizes do direito; esforço que se somava a questões regulatórias (limitação da abertura de novos cursos/vagas) e ao tensionamento pelo protagonismo da própria entidade no campo (força vinculativa dos pareceres da CNEJ/OAB nos pedidos de autorização de cursos na SERES/MEC).

Já a CCT-PARES, câmara multissetorial, influenciada por atores do campo burocrático/regulatório (SERES, SESu e INEP), entendia que a inadequação residia no deficitário atendimento das necessidades do mercado de trabalho e as novas habilidades requeridas ao profissional, que revelavam-se pelos baixos indicadores de inserção profissional, mas sem reduzir o debate a inclusão disciplinar, que o próprio colegiado criticava e sem devotar proposta de redirecionamento regulatório para controle da expansão dos cursos. No campo regulatório/normativo da comissão de revisão do CNE, os conselheiros expuseram que a inadequação estaria voltada a uma obsolescência de práticas pedagógicas, sem debater aspectos de controle regulatório, quando na verdade indicavam a abertura para uma liberdade regulatória do campo, que pode ser lida pela influência de representantes do setor empresarial em sua composição. Já a SRJ-MJ, como ator governamental fora do campo burocrático do MEC, mas conexo com a pauta jurídica, compreendia que haveria uma inadequação formativa no sentido do predomínio de uma cultura conflitiva em detrimento da cultura de paz e resolução de conflitos, mas, no entanto, reduzia suas propostas ao acréscimo disciplinar de cunho dogmático. Da mesma forma para a ABEDi, que se manifestou no sentido de que os cursos jurídicos estariam deficitários para atender as necessidades contemporâneas, contudo compreendiam que questões mais profundas deveriam firmar o debate, para além do aumento do elenco dogmático, como questões pedagógicas, e também com uma discussão regulatória de cursos e vagas, a partir do aprofundamento do estudo empírico e da institucionalização da

discussão democrática sobre o futuro do campo com outros atores[267]. Aqui há uma proximidade entre OAB/ABEDi no controle regulatório.

No caso do campo acadêmico, representado pelos discursos enunciados pelos representantes da FGV/UFSCAR, a discussão residia em aspectos epistemológicos mais profundos de dimensão formativa e conceitual, envolvendo o direito que é ensinado nos cursos jurídicos, com apelo dogmático, e os perfis dos sujeitos formados. Portanto, entre os atores havia a unanimidade da reforma do marco regulatório dos cursos jurídicos, mas a centralidade do problema e o tratamento que deveria ser dado se diferenciava a partir da posição ocupada por cada ator no jogo simbólico.

O teor do Parecer CNE/CES nº. 635/2018, aprovado em 04 de outubro de 2018, que justificou as novas DCNs, absorveu o discurso de que os fundamentos de revisão das diretrizes curriculares se situavam para adequar historicamente a formação em direito, no atendimento da *expectativa de parte da comunidade acadêmica e de setores que representam a atuação profissional da área, bem como com a necessidade de ajustar a estrutura destes cursos ao atual momento histórico, considerando as perspectivas do país no que diz respeito ao desenvolvimento da sociedade e à sua presença no contexto global* (Brasil, 2018, p. 01), bem como na atualização dos conteúdos em razão social e econômico, na *verificação da atualidade dos currículos, seja em relação ao desenvolvimento da área de conhecimento, seja em relação aos requisitos sociais e econômicos das atividades profissionais do(a)s egresso(a)s.* (Brasil, 2018, p. 01). Os dois pressupostos absorvidos pela Comissão do CNE revelaram o peso dos atores profissionais, burocráticos e econômicos, portadores de capital social, burocrático e capital econômico naquele contexto de revisão.

4.2 CONCEPÇÕES NORMATIVAS E PODER NORMATIVO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS NA REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR JURÍDICA

Neste tópico, são descritos e analisados os documentos selecionados, que trataram sobre as diretrizes curriculares jurídicas, dando ênfase às concepções da natureza/função/peso da normativa curricular tecidas pelos agentes do campo, por meio da análise crítica dos discursos formulados pelos agentes do jogo simbólico. Nesse aspecto, importa destacar que a transformação conceitual da noção de currículo, que passou a ideia de *currículo mínimo*

[267]Para a ABEDI, "a reformulação das diretrizes deveria se pautar pelo diálogo com a experiência educacional internacional e com a abertura para a integração acadêmica do Brasil com a comunidade acadêmica estrangeira, sem se perder de foco a atenção às demandas locais." - defesa que o processo de definição fosse plural. (Abedi, 2013, p. 04).

profissionalizante, com advento nos 1960, para a atual concepção de *diretrizes curriculares nacionais*, operados no contexto discursivo do campo educacional dos anos de 1990, foi resgatada nos discursos dos agentes do campo. Em seus aspectos conceituais, as falas dos agentes permitiram inferir construções discursivas sobre as visões de currículo que carregam, e que nos dão acesso à recorrência, ou melhor, a permanência, no imaginário dos atores, de conceitos ultrapassados da moldura normativa do direito curricular, sobretudo quando se percebe o frequente resgate à ideia das DCNs como norma prescritora de conteúdos disciplinares obrigatórios.

Os atores divergem sobre a compreensão da concepção e do poder normativo das diretrizes, principalmente quando se atenta para a amplitude da organização normativa das DCNs, que vai para além do aspecto currículo (elenco de disciplinas), ao abranger o processo formativo dos cursos superiores em sua integralidade, pela construção dos projetos pedagógicos dos cursos, pela ideia programática da formação, por meio da definição dos perfis de discentes e egressos, competências e habilidades, conteúdos curriculares, estágio curricular, atividades complementares, sistemas de avaliação, as práticas pedagógicas, os regimes acadêmicos de oferta, dentre outros aspectos que alteraram o escopo normativo do direito curricular. Frise-se que essa mudança conceitual da noção de currículo já foi devidamente descrita na tese, na análise das visões conceituais de currículo jurídico.

A análise, então, se estabelecerá a partir dos agentes governamentais, protagonistas do debate, em seus discursos enunciados na arena pública de debate ocorrida no Ministério da Educação, seja por meio da Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória do Ensino Jurídico vinculada a SERES/MEC, bem como pelas Comissões de Revisão das DCNs da CES/CNE/MEC, e ainda pelo Ministério da Justiça, representado pela Secretaria de Reforma do Judiciário. Além dos discursos dos agentes acadêmico-científicos como ABEDi, CONPEDi e dos agentes profissionais, como a OAB e o MPF. De antemão, se percebe que a recorrência da visão das DCNs como norma curricular limitada ao elenco de disciplinas demonstrou como a discussão foi tornada esvaziada, de modo majoritário pelos atores do campo, em defesa central sintetizada na inclusão de novos componentes curriculares, na maioria das vezes, conteúdos disciplinares de direito material, que revela, de igual forma, o interesse de corporações e entidades nacionais do direito com a ampliação da influência da formação positivista-normativista nos cursos, uma tradição observada nos momentos de reflexão das mudanças do direito curricular. Por isso, procuraremos proceder a análise discursiva, atentando-se ao escopo conceitual de diretrizes curriculares tecidos pelos agentes, para demarcarmos as disposições, aproximações e distanciamentos das visões de currículo e,

sobretudo, pensar as permanências e rupturas do debate no quadro político-conjuntural observado entre os anos de 2013 a 2018.

Na análise do *relatório final* da Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória do Ensino Jurídico, da CC-PARES/SERES/MEC, constatou-se que o colegiado intersetorial, afiançou o debate sobre a composição normativa das DCNs, em sentido mais amplo do que uma mera atualização disciplinar, ao pontuar, no documento conclusivo, o norteamento de que a reforma do marco regulatório não poderia ser reduzida aos anseios de ampliação disciplinar dos cursos jurídicos, pois apesar dos apelos nesse sentido, a CCT entendia que haveria um limitador teórico nesse tipo de entendimento, conforme consignou, *o debate sobre a reforma das DCN's abriu margem para diversas sugestões no sentido de se incluírem novas disciplinas no rol das obrigatórias [...]. A pura e simples ampliação poderia levar a contestações de caráter prático e teórico, que inviabilizariam o processo de reforma do marco existente* (Brasil, 2014, p. 32). A preocupação exarada pela CCT-PARES, como órgão paritário e multisetorial, absorvia, as opiniões dos agentes que a integraram, notadamente aqueles que lideraram a subcomissão de diretrizes curriculares, coordenada por Otávio Rodrigues (ABEDi), mas também revelou a influência dos representantes dos órgãos governamentais do MEC, particularmente, dos integrantes da SERES/MEC, que já ostentavam uma visão integralizante da norma curricular, pelo manejo do campo da supervisão/regulação com os referidos instrumentos normativos de direito educacional.

Por isso, a concepção da normativa curricular como um documento amplo de organização dos cursos, se fez perceber na composição do relatório final da própria CCT-PARES, que se debruçou na análise, tópico por tópico, de aspectos mais amplos da moldura normativa, ao envolver o estágio curricular supervisionado, o trabalho de conclusão de curso, o modelo de ensino-aprendizagem e os conteúdos curriculares mínimos. A CCT-PARES, inclusive, elaborou proposta de resolução, com base na resolução em vigência, hoje a antiga DCN de 2004, com a manutenção de todos os eixos normativos e poucos acréscimos finais.

Outro aspecto a ser considerado foi o discurso do papel normativo das diretrizes curriculares junto ao campo da educação jurídica. A CCT-PARES, em seu relatório, que também versou sobre os instrumentos de avaliação dos cursos, para além das diretrizes curriculares, compreendia os documentos como meio de *orientação da política pública educacional*, ou seja, como importante baliza para *o processo de evolução das políticas públicas de educação, incluída a formação superior, que deve ser sempre reavaliada e melhorada* (Brasil, 2014, p. 37). A CCT-PARES destacou a relevância do marco regulatório

(avaliação e diretrizes) como veículo de indução *ao comprometimento dos Projetos Pedagógicos com os objetivos fundamentais da República* (Brasil, 2014, p. 37), que foi reiterado pelo colegiado, quando da análise das propostas recebidas da SRJ-MJ, ao pontuar que as *inovações no marco regulatório (proposta de diretriz curricular), propondo-se indicadores que induzam a estruturação e efetiva implantação por parte dos Cursos de Direito da preocupação nacional com a efetividade do acesso à justiça e a concretização dos objetivos da República* (Brasil, 2014, p. 41). Em suma, a CCT-PARES sustentou um discurso enfático de poder normativo das diretrizes, ou melhor, do marco regulatório, em relação às IES, como instrumento norteador para indução à melhoria nos resultados de aprendizagem e na qualidade dos cursos.

Contudo, a compreensão das diretrizes enquanto documento normativo que versa sobre todo o processo formativo, não foi uníssona nas instituições estatais, especialmente aquelas fora do campo do MEC. No caso da concepção de *currículo* exarada pela Secretaria de Reforma do Judiciário, do MJ, está caminhou para uma noção *parcial* da moldura das diretrizes curriculares, no sentido da discussão ser afiançada na fixação da disciplinas, de conteúdos mínimos obrigatórios, ao dispor, no tocante às DCNs, ser *imprescindível a tomada de ações políticas e medidas que forcem os cursos de direito no País a adotar conteúdos mínimos e sistemas de avaliação e de estágio que realmente preparem os futuros bacharéis em direito* (Brasil, 2014, p. 2). Observa-se que a SRJ compreendia a discussão curricular afeita também às disciplinas, estágios, sistemas de avaliação e perfil de egressos, ou seja, a entidade se proponha a realizar uma discussão mais ampla, apesar de que, a defesa de uma visão de normativa curricular que prescreve conteúdos obrigatórios, fixos, se voltava mais à compreensão conceitual de *currículos mínimos obrigatórios*, enfeixados em disciplinas específicas, do que o caráter referencial das diretrizes atuais. A preocupação com a fixação de conteúdos jurídicos em forma de disciplinas, se revelou na crítica que a SRJ/MJ, fez a Resolução 09/2004, a antiga, que *deixou de exigir a obrigatoriedade de determinadas disciplinas (como ocorrida anteriormente) para se exigir a presença de certos "conteúdos e atividades* (Brasil, 2014, p. 7), que poderiam ser livremente ministrados, em disciplinas autônomas ou unificadas, e que por isso compreendiam que fossem fixadas a *carga horária própria dentro das matrizes curriculares.* (Brasil, 2014, p. 7)

Não obstante, a preocupação exarada pela SRJ-MJ com o obrigatoriedade de conteúdos em forma de disciplinas curriculares, revelava a intenção do MJ em fortalecer o poder do Estado regulador no maior controle burocrático junto aos cursos e as IES no tocante a organização curricular, visto que a flexibilização na forma de apropriação das DCNs nos

currículos plenos (o elenco de disciplinas de cada curso de direito), produziu um movimento de agregação disciplinar, com conteúdo de duas áreas, por vezes áreas de conhecimento não-correlatas fundidas em um mesmo componente curricular. O interesse da SRJ alinhava-se ao fato do impacto na problematização/aprofundamento dos conteúdos jurídicos, visto que tal movimento ocorre, sobremaneira, em IES vinculadas a conglomerados educacionais, que enxugam "a grade", para otimizar/minimizar custos docente e maximizar seus lucros.

A visão da OAB acerca do currículo, exarada na proposta oficial da Comissão Nacional de Educação Jurídica (Oab, 2014, p. 37), foi notada no item *3.2 - da reestruturação das diretrizes curriculares*. A centralidade da defesa da entidade durante todo o tempo de formulação das diretrizes foi na luta por inclusão de novas disciplinas nas DCNs. Além de apregoar o discurso de inadequação da formação jurídica como uma questão de não-atualização conteudística, a entidade também reduziu a reforma curricular, e desta forma, reduziu a noção que tinha da própria natureza das diretrizes como um rol de conteúdos a serem atualizados, *[...] principalmente no anseio dos profissionais do Direito verificamos a necessidade de inclusão de novos conteúdos no atual currículo dos cursos de graduação em Direito* (Oab, 2014, p. 37). A esse respeito, a própria OAB fez encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, *Projeto de Resolução de Diretrizes Curriculares Nacionais elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Direito, propostas ao CNE pela OAB,* e as mudanças majoritárias se tratou da inclusão de novas disciplinas no eixo de formação profissional. Contudo, é de se destacar o papel histórico exercido pela Comissão Nacional de Educação Jurídica (CNEJ/OAB) na trincheira crítica das diretrizes jurídicas e na função regulatória do estado no campo educacional, que naquele momento era conduzida por Eid Badr e contava com relevantes especialistas do assunto, como Lúcio Teixeira dos Santos (secretário) e como membros consultores, Adilson Gurgel de Castro, João Maurício Leitão Adeodato e José Geraldo de Sousa Júnior, especialistas notórios do campo.

O teor das propostas sobre as concepções de norma curricular arroladas na definição das DCNs pode ser lidas pelo marcador espacial - estatal e não estatal - visto que a minuta de resolução caminhou por várias institucionalidades - CCT-PARES e CNE - e também tem um marcador temporal, pois as discussões se configurar no seu tempo histórico. E é no âmbito do CNE, que se encontra um espaço social de maior qualificação do debate curricular em si, do que o espaço anterior da CCT-PARES/SERES/MEC, e das agências profissionais e acadêmico-científicas. Por isso, passamos a analisar os discursos apresentados numa outra arena pública, a *Comissão de Revisão das DCNs da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação*. Como dito, nessa arena, os atores legitimados (conselheiros)

assumem a liderança/mediação dos trabalhos de revisão, por meio de um processo de indicados ao encargo de conselheiros numa dinâmica de consensualização já descrita no capítulo antecedente, que envolve, a elaboração de listas tríplices de candidatos ao conselho por entidades corporativas, acadêmicas e empresariais. Desta forma, a composição do conselho revela uma coalizão de vários interesses difusos e multirepresentados.

A 1ª Comissão de Revisão foi composta por Erasto Fortes (Presidente da Comissão e da CES/CNE), Luiz Curi e José Eustáquio Romão (Relatores), Paulo Barone, Gilberto Garcia e Arthur Macedo. É necessário então analisar a dinâmica de construção discursiva da compreensão exarada pelo CNE sobre o que compreendia por diretrizes curriculares, apesar de reconhecer, que há positivado uma concepção das diretrizes, sua estrutura normativa, no roteiro de itens que deve acabar, que é estabelecida legalmente por atos do próprio MEC, desde o ano de 1997. Ainda assim, há nuances temporais-espaciais que diferenciam o seu escopo, finalidade, poder normativo na garantia de uma maior liberalidade das IES para adaptarem às diretrizes aos seus interesses acadêmicos, institucionais, financeiros e corporativos da situação. Desta maneira, é necessário recorrer a narrativa tecida no CNE no tocante a construção de um discurso de reafirmação do caráter abrangente da normativa diretriz curricular e do discurso atenuador do poder normativo das DCNs, afirmado na ideia de documento orientador em prol da liberdade institucional.

Na reunião de trabalho da comissão, do dia 05/10/2015, em que os conselheiros alicerçaram a metodologia de trabalho de revisão das DCNs, as várias manifestações dos conselheiros foram no sentido de fixar o escopo teórico e político das diretrizes. O relator, conselheiro Luiz Curi, defendeu que as diretrizes não fossem tomadas como elemento *pré-regulador a limitar a liberalidade das instituições*[268]. A fala do conselheiro se balizava no sentido de que a comissão de revisão procurasse construir as DCNs como um elemento *estimulador das políticas institucionais* e não *um elenco de disciplinas obrigatórias*[269], e que, por isso, a Comissão deveria se atentar para as pressões das entidades que lutam, nesse espaço, por inclusão de disciplinas obrigatórias. A fala do conselheiro pode ser traduzida como numa ação do relator na perspectiva de fincar limites bem determinados no que o colegiado deveria entender sobre o objeto de sua missão, a construção das novas DCNs, e que, por sua vez, traduzia, a vasta experiência do próprio relator com o debate das DCNs como ator histórico da arena, protagonista no estabelecimento desse novo marco teórico-conceitual de currículo. Apesar de lançar o debate para definição pela comissão, das premissas

[268] Áudio da Reunião CES/CNE, de 05/10/2015.
[269] *Op.cit*. nota de rodapé 268.

teórico-conceituais de normativa curricular, o relator advogava pela possibilidade da flexibilização das novas DCNs do Direito, que segundo o próprio Curi[270], não deveria se limitar a compreensão da formação como hora aula, a disciplinarização e a não difusão do protagonismo do aluno[271]. Os pressupostos teóricos da diretriz curricular nacional consensuados pela 1ª comissão de revisão, foram: as DCNs como um instrumento, ou um parâmetro, e de aplicação em todo o país, no sentido de formação generalista de profissionais à nível nacional. Os mesmos pressupostos foram reiterados pelo conselheiro Curi reiterou que a compreensão teórica das diretrizes, *que não deveria ser entendida como uma camisa de forças*[272], e sim na perspectiva de se i*nserir em um diálogo institucional, regional e local*; para que *a formação jurídica seja mais consentânea com o tempo presente*[273].

O discurso das diretrizes como parâmetro nacional, não apenas disciplinar, mas orientativo do percurso pedagógico e acadêmico dos cursos foi chancelado nas manifestações de outros atores do MEC. Acerca das diretrizes em relação às IES, o representante da área do Direito na CAPES/CNPq, Antônio Maués (UFPA), apregoou que nem todas as IES necessitariam estar submetidas às mesmas exigências curriculares e que seria uma ideia *revolucionária flexibilizar*[274] as diretrizes para que os cursos jurídicos se adequem às missões institucionais de suas IES, na linha de focalização em vocações formativas-profissionais específicas. Após a manifestação de Maués, que referendou o discurso de flexibilização das diretrizes como algo a salutar, foi então reatualizado pelo conselheiro Curi[275], acerca do caráter das DCNs, que ela deveria se flexibilizar em duas vertentes, no currículo, com a instituição de saberes transversalizados e interdisciplinares, rompendo com as ideias de currículo que se restrinjam a conteúdos mínimos obrigatórios, a noção de *grade curricular* com roteiro que aprisiona o processo formativo por dá margem à ideia de ciclos estanques de formação sucedânea (geral, dogmática e profissional), e por conseguinte, entendia por

---

[270] O conselheiro Curi, de igual maneira, asseverou as questões que entendia nortear a negociação das diretrizes e a serem consideradas pela comissão, que demonstra uma abordagem mais aprofundada do debate, seria no caminho de se pensar, *o que se deveria mudar nos cursos de direito? O que seria o próprio curso de direito? Qual o perfil de discentes que qualquer curso deve ter? Por que a formação jurídica é boa ou não?* A fala do conselheiro Curi, nesse sentido, revela que a concepção de currículo adotada e o debate oportunizado pelo momento de revisão das DCNs são mais amplos do que uma mera atualização disciplinar.

[271] Áudio da Reunião CES/CNE, de 05/12/2016.

[272] O conselheiro Romão defendia que função do bacharelado jurídico fosse de uma perspectiva multiprofissional, indicou que não se deveria ter um modelo tão europeu de DCNS, visto que "a diretriz não pode amarrar o modelo", defendendo a flexibilidade para as instituições definirem a cara de seus cursos. Áudio da Reunião CES/CNE, de 05/10/2015.

[273] Áudio da Reunião CES/CNE, de 05/10/2015.

[274] *Op.cit*. nota de rodapé 273.

[275] *Op.cit*. nota de rodapé 273.

flexibilizar a absorção das DNCs pelos cursos/IES, visto que a antiga concepção curricular imporia limites à inovação institucional na arquitetura dos cursos.

O discurso de defesa da flexibilização curricular não pode ser tomado como algo restritivamente ruim, tendo em vista que, os cursos de direito precisam se adequar às realidades geográficas e sociais de sua localização, para habilitar seus profissionais a contribuírem com o desenvolvimento da região em que atuarão. Contudo, o discurso de flexibilização é arenoso, na perspectiva de que a flexibilização do manejo das DCNs pelas IES, sob o manto da liberdade e criatividade institucional, cria um pântano normativo, um vazio legal, de liberalização excessiva para as IES decidirem moldar suas formações jurídicas aos saber de contingências históricas, financeiras e ideológicas, com a supressão de conteúdos disciplinares de formação crítico-humanista, por exemplo. O que se percebe é que o discurso tem clivagens que merecem ser pontuadas, pois um discurso de flexibilização que deveria servir para melhoramento do contributo dos cursos jurídicos ao país, pode ser utilizado como meio de precarização das próprias condições de funcionamento e oferta das graduações.

O debate sobre as concepções teóricas das diretrizes retomou nos trabalhos da comissão, no dia 04 de abril de 2016. No debate, ressaltou-se outra construção tecida pelos conselheiros, fora do âmbito das discussões das DCNs do Direito, a instituição de uma nova norma geral disciplinadora das diretrizes curriculares dos cursos de graduação no país, chamada pelo relator Curi de *diretriz das diretrizes*, uma normativa que disciplinasse a formulação de outros documentos normativos em forma de diretrizes curriculares nacionalizantes, específicas dos cursos de graduação (bacharelado, licenciatura, tecnólogo). O esforço por uma nova compreensão foi reiterado recorrentemente pelo relator Curi, o CNE estava aprofundando a concepção de *diretrizes dentro de uma nova lógica; preocupação em construir novas pedagogias*[276], no sentido de imporem novas iniciativas para permitirem as IES *autoridade no currículo*[277] no sentido de transformação dos cursos e a introdução de variedades avaliativas e pedagógicas, que foi retirado pelo próprio Curi em outras oportunidade*s,* como no trecho a seguir que revela a ideia de conferência de uma autonomia para as IES :

> "As diretrizes mudam um pouco a cara do processo de oferta do curso e ampliar o reforço do aprendizado. Se a gente for fazer uma diretriz só repetindo as etapas essenciais, a gente não estimula as instituições a mudarem a cara dos seus cursos. Como fazer isso? Incentivando nas diretrizes essas práticas e tornando essas práticas o processo futuro de avaliação do INEP. O currículo hoje não é avaliado. É feito um batimento como se a DCN fosse um

[276] Áudio da Reunião CES/CNE, de 02/05/2016.
[277] Áudio da Reunião CES/CNE, de 05/12/2016.

> mini-currículo mínimo. Esse trabalho que o INEP faz a gente quer que o currículo seja avaliado de fato em alusão a sua interdisciplinaridade, em relação às práticas reais, flexibilidade, avaliação, estágio, todas as propostas do curso, que se organizam a partir dessa diretriz"[278]

Como já anotado no capítulo anterior, no decorrer das atividades da 1ª comissão de revisão, houve o processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff, que redundou na inédita intervenção no CNE, a partir da destituição de conselheiros e nomeação de outros conselheiros mais alinhados ao campo econômico, numa notável aproximação do governo de Michel Temer com a agenda neoliberal. Tal movimento impactou na formulação e execução de políticas públicas de diversos direitos sociais. O campo educacional público foi severamente assolado, por constantes bloqueios orçamentários e contingenciamentos financeiros e, de modo macro, todo o campo educacional foi atingido pelo discurso de criminalização da educação e dos profissionais da educação. No caso da primeira comissão de Revisão das DCNs do Direito, não chegou a produzir grandes alterações na resolução. A comissão foi recomposta, em 04 de outubro de 2016, com a designação de Luiz Curi (Presidente da comissão revisora e do CES/CNE), Antônio Freitas Júnior e Gilberto Garcia (Relatores), Antônio Carbonari Netto, Arthur Roquete de Macedo e José Loureiro Lopes. Na reunião de retomada dos trabalhos, já na 2ª Comissão, do dia 05 de dezembro de 2016, o novo relator da revisão, conselheiro Antônio Freitas, reafirmou a orientação teórica das concepções adotadas pela comissão acerca das DCNs, de que elas deveriam se pautar pelas vocações diferenciadas de cada instituição e pela flexibilidade dos conteúdos disciplinares.

Nessa mesma reunião, o conselheiro Curi asseverou[279] que há um engessamento dos cursos, pois a maioria das IES adotariam as DCNs, em seu *ordenamento, sem inovação*; por *não terem política institucional definida* muitas IES incorporariam as DCNs de modo reproduzido. O presidente Curi, referendou a fala do relator Freitas, de que as diretrizes deveriam *dar responsabilidade aos atores da arena; sinalizar para os atores que eles devem ser livres*, a*ssumirem autonomia da criação, seja qual for o perfil da escola, flexível ou conservador,* ou seja, que as diretrizes deveriam ser observadas como uma *instrução à política institucional curricular, às políticas culturais curriculares*; [...] *como ordenamento de indicadores qualificados para que a instituição construa sua política institucional*. *Uma DCN sem política institucional curricular, não é uma diretriz, é um mini-currículo mínimo, o que não serve para nada* [280]. Ressaltou que o interesse da comissão era o de que as instituições

[278] Áudio da Reunião CES/CNE, de 05/07/2017.
[279] Áudio da Reunião CES/CNE, de 05/12/2016.
[280] Áudio da Reunião CES/CNE, de 02/07/2018.

trabalhassem a partir das novas diretrizes e que as DCNs não deveriam esgotar o trabalho de construção das políticas institucionais das IES, e que por isso seria necessário também um novo marco avaliativo.

O 2º relator das DCNs, o conselheiro Antônio Freitas, também adotou discurso[281] de que as DCNs seriam *um vetor normativo, direção, o que deve fazer; vetor normativo referencial, não é obrigatório, nada aqui é obrigatório, adaptado à realidade regional*. O discurso do relator dava ênfase ao poder normativo conferido ao PPC das IES, pois, segundo o relator *o projeto pedagógico do curso é o que vai valer*, [...] *intensidade e modo ficam a cargo da IES,[...] musculatura é o PPC, vai desaguar na qualidade do egresso. quem comanda o jogo é a escola por meio do PPC que desenhou*. A defesa do relator era no sentido de defender que cada IES tivesse maior liberdade na formulação dos seus PPCs, de modo diferenciado, ao afirmar que o pressuposto da diretriz é a adequação dos cursos a realidade local e aprimorar a oferta do ensino, que puderam ser percebidos nos discursos de realce ao protagonismo do PPC.

O discurso de liberalidade e flexibilidade foi problematizado pelo representante da SERES/MEC, Rafael Furtado, ao referendar[282] que as concepções fundantes das diretrizes em termos de diversidade, qualidade e inovação, de fato, já decorreriam dos dispositivos constitucionais que asseguram às instituições pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e a permissão da coexistência de IES públicas e privadas, mas que essas concepções se chocariam com o movimento de concentração educacional de oligopólios empresariais, que, por intencionar a finalidade lucrativa prioritariamente em detrimento da qualidade do ensino, padronizam os currículos plenos dos cursos jurídicos nos conglomerados, observando-se a dificuldade de instituir PPCs que observem as demandas regionais no cenário de mercadorização do campo. Essa, inclusive, é uma das práticas sociais mais comuns verificadas nos conglomerados educacionais transnacionalizados, que padronizam a organização conteudística e pedagógicas dos cursos em todas as unidades regionalizadas do conglomerado como um movimento homogeneizador que racionaliza a formação acadêmica para ampliação dos lucros e resultados do mercado educacional (Sampaio, 2014, p. 50).

A convidada Adriana Ancona (FGV) também compartilhou[283] de uma compreensão assemelhada à tida pela comissão do CNE, ao afirmar que o estímulo à inovação teria sido um

[281] Áudio da Reunião CES/CNE, de 02/07/2018.
[282] Áudio da Reunião CES/CNE, de 05/12/2016.
[283] Áudio da Reunião CES/CNE, de 05/12/2016.

gargalo da diretriz de 2004 e que o desafio das DCNs seria o de garantir qualidade aos cursos sem *engessar*, advogava por uma diretriz flexível. Ancona ainda salientou, no âmbito do CNE, que os cursos de direito têm baixa atualização metodológica do corpo docente e discente, que havia um baixo estímulo à criatividade pelas DCNs de 2004 e que as IES ficavam limitadas a cumprir os insumos trazidos pelo check list da avaliação, que dão relevo à presença das disciplinas e por ser a antiga DCN uma normativa amarrada no sentido de exercer controle e apegar a criatividade, teria produzido cursos estagnados com baixa atualização, sobretudo pelo condicionamento produzido pelos instrumentos de avaliação. O discurso entoado pela representante da FGV, de flexibilidade, de que o critério da diversidade dos cursos deveria ser pensado para produzir competitividade entre as escolas tendo em vista a multiplicidade institucional no país, para que cada instituição pudesse instituir um PPC diferenciado, diante da abrangência nacional do país, convergiu para uma defesa na arena discursiva do CNE. Contudo, percebeu-se que o discurso de liberalidade das DCNs esbarrava num limitador, a garantia de um perfil mínimo de formação em direito em razão do ordenamento jurídico brasileiro ter elevado caráter federativo.

A compreensão de liberdade dos PPCs e das DCNs, também foi destacada pelo representante da ABMES, Bruno Coimbra, como representante dos interesses financeiros e políticos do campo econômico, das mantenedoras do ensino superior. Coimbra destacou que a comissão deveria ter cautela no sentido de saber bem o escopo de uma diretriz curricular para não invadir outros campos normativos e viciar a construção das DCNs. Ao afirmar que as *DCNs deveriam oportunizar que as IES tenham autonomia executória em sentido lato; possa definir no PPC essa especificidade de acordo com o PDI; não engessar o que se está a construir; modernizar*[284], destacava-se o discurso de modernização por meio da autonomia institucional. A ABMES entidade que as DCNs não deveriam focar em uma profissão específica, mas construir um perfil de bacharel que possa eleger qual profissão quer seguir, por isso, a ABMES, defendia uma DCN mais genérica possível e que fosse direcionado ao PPC a escolha em realizar uma formação mais focada para uma carreira profissional ou não. O representante da ABMES, citou, por exemplo, que uma IES poderia optar por uma formação voltada para a academia/magistério, outra para a magistratura e outra para a advocacia. O discurso de modernização por meio da flexibilização, externado na preocupação da ABMES, de que os instrumentos de avaliação deveriam ser flexibilizados para perceber os elementos estruturais do PPC/PDI das IES privadas absorvia a ideia de currículos moldáveis,

[284] Áudio da Reunião CES/CNE, de 05/06/2017.

que deveriam adaptar-se às exigências de um mercado de trabalho que rapidamente se altera e a formação de estudantes/consumidores.

Nesse sentido, ver-se como a disciplinarização e construção curricular é um artefato social e politicamente tecido por meio de *atores envolvidos que empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais para levarem a cabo as suas missões individuais e coletivas* (Goodson, 1997, p. 27), ou seja, o conhecimento escolar e o currículo são produtos de conflitos e disputas no tocante aos conhecimentos que devem ser reconhecidos como integrantes do currículo (Silva, 1999, p. 67), que por sua vez refletem as condições conjunturais dos interesses dos agentes. Nessa perspectiva, para o mercado, currículo mais flexíveis e mínimos são melhores na adaptação ao que o mercado e o capitalismos acelerado esperam da formação:

> No que se refere à área do currículo, observa-se que, em lugar dos currículos rígidos e mínimos para um mercado de trabalho mais estável, se tornou necessário instituir currículos mais flexíveis e com eixos temáticos mais amplos e diversificados, tendo em vista um mercado de trabalho cambiante e instável, que demanda alterações permanentes na formação dos trabalhadores e consumidores. (Libâneo *et al*., 2012, p. 254).

Ainda no quadro das concepções do documento normativo curricular e do poder normativo das DCNs, os discursos jurídicos-curriculares enunciados como justificativa para a composição da normativa e para o papel que ela deveria fornecer às IES, perpassou aproximações e distanciamentos entre os agentes protagonistas do campo. O discurso atualizado da normativa curricular como amplo documento orientador de todo o percurso formativo e organizativo dos cursos foi compartilhado, a despeito de algumas diferenças, por vários atores do campo. Na época da discussão na CCT-PARES, a câmara fixou entendimento de que as diretrizes não se limitavam ao conteúdo disciplinar, adotando o novo conceito entronizado na legislação educacional a partir do ano de 1997, de diretrizes nacionais, em substituição ao modelo de currículo mínimo profissionalizante. Quanto ao poder normativo das DCNs junto às IES, a CCT-PARES, atribuiu um peso maior ao documento, que pode ser revelado pelas preocupações da câmara com a tarefa do poder público orientar a política pública educacional no sentido de engajar os PPCs com os objetivos constitucionais da CF/88, e estabelecer um esforço para melhor estruturação do marco regulatório, sob a narrativa de melhor atendimento aos interesses nacionais.

Já outro ator do campo governamental, a SRJ-MJ, compreendia o conceito de currículo para além da mera atualização disciplinar, ao recomendar transformações

normativas nos estágios, sistemas de avaliação, por exemplo, mas a defesa da fixação de disciplinas, em formato disciplinar, fixo, obrigatório, revelou a recorrência da compreensão da normativa curricular como documento rígido, obrigatório, que também revelou um antagonismo nesse aspecto com o campo empresarial, de precarização das condições de oferta de disciplinas e que por isso o discurso em prol da ampliação do poder normativo vinculativo das DCNs e do próprio papel regulatório do estado, que indicou não apenas a receptividade da opinião da SRJ-MJ à época da CCT-PARES mas como o perfil dos representantes do estado (SERES, SESu, INEP e MJ) se alinhavam no tocante ao fortalecimento do papel regulatório.

Entendimento esposado semelhante pela OAB, que recorreu a um cenário de luta histórica da entidade contra a precarização das condições de ensino e trabalho no campo jurídico-educacional, que, por sua vez, revelou a defesa por um maior protagonismo do currículo e de todo marco regulatório no controle dos cursos e das IES. Apesar de que, no aspecto da concepção da normativa curricular, foi possível inferir uma noção reduzida, ao centralizar o debate de reforma legal na inclusão de disciplinas dogmáticas, que revelaram um peso dos ramos especializados da advocacia para fazer valer suas disciplinas no campo.

O campo acadêmico (FGV/UFPA/UnB/CAPES), nesse debate referendou a noção de normativa curricular como algo maior, que compreende todo o percurso formativo, de cariz multiprofissional, para além da normativa curricular como elenco disciplinar, por isso assumia o discurso de flexibilidade com um indicador positivo, que se somou demarcou uma posição de aproximação entre os atores burocráticos e os acadêmicos.

No campo burocrático, no CNE, por meio dos discursos dos conselheiros, percebeu-se a consolidação de uma visão de normativa curricular mais ampla, consagrada a partir da década de 1990, contudo, em razão das contingências histórico-políticas do debate das DCNs do Direito (2013-2018), ademais pela composição com influência do setor privado, percebeu-se um aprofundamento do flexibilidade das DCNs por meio do discurso de liberalização, voltado aos conteúdos normativos e a exigência junto às IES, no sentido de que fomentasse a liberdade institucional das IES, como vetor referencial, ao dar protagonismo aos PPCs dos cursos e aos PDIs das IES, em detrimento do caráter vinculativo e rígido das DCNs. No mesmo sentido, foram estabelecidos os discursos do campo econômico, como a ABMES, que defendia a autonomia executória das IES na apropriação das DCNs. O discurso do CNE revelou que, naquela conjuntura, e apesar das composições das comissões de revisão, que o CNE absorveu a luta histórica de organizações empresariais do campo educacional no sentido de autorregulação e maior liberalização do campo. Mesmo que o entendimento não fosse o mesmo, pois dentro do campo burocrático do MEC, como na SERES/MEC, o poder

normativo das DCNs era reforçado sob crítica à homogeneização curricular operada pelo setor empresarial, apesar do discurso compartilhado de flexibilidade sob justificativa da pluralidade de concepções pedagógicas das IES.

Assim, as concepções de normativa curricular verbalizadas no contexto de revisão das DCNs indicaram uma consensualização do campo para uma visão mais alargada, como documento regulador de todo o percurso formativo, para além do aspecto disciplinar, teórico e prático, mas no quesito do poder normativo das DCNs junto às IES, percebeu-se uma divergência tanto dentro do campo governamental, quanto do atores acadêmicos e profissionais; prevalecendo a noção de diretrizes como um amplo documento normativo, flexibilizado em seu conteúdo e condicionado pelas escolhas institucionais de cada IES.

4.3 AS CONCEPÇÕES FORMATIVAS LEGÍTIMAS DE ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS DE DIREITO

Neste tópico, são descritos e analisados os documentos selecionados, que trataram sobre as diretrizes curriculares jurídicas, dando ênfase às concepções formativas dos cursos jurídicos, ou seja, a concepção global da formação jurídica e as formações específicas nos níveis geral-humanístico, técnico-dogmático e prático-profissional, o que os atores do campo compreenderam como o direito legítimo a ser ensinado nos cursos. As informações foram coletadas por meio da análise crítica dos discursos formulados no jogo simbólico. Importa destacar, que as concepções formativas legítimas dos cursos jurídicos são dados referenciais para se compreender o modelo normativo de educação jurídica desenhado nas DCNs, que incluem não apenas o traço dos conteúdos disciplinares do currículo jurídico, mas toda a organização moldada para o funcionamento dos cursos, que perpassam a crítica ao modelo vigente, o próprio marco regulatório que regulamenta os cursos, as concepções de formação jurídica em si e os perfis constituídos dos sujeitos educacionais, professores e graduandos, o modelo de ensino aprendizagem e a questão do ensino jurídico EaD e tecnológico. Os elementos fornecem indícios e permitem inferências gerais sobre a modelagem de educação jurídico-escolar pretendida pelos agentes do campo educacional, numa dinâmica de conflito de interesses e de pactualização.

Assim sendo, analisaremos os discursos manejados pelos atores governamentais, corporativos, acadêmico-científicos enunciados no debate das DCNs do Direito. O primeiro documento exarado nesse sentido, foi o da ABEDi, na *Carta Aberta a propósito da revisão do*

marco regulatório em Direito, de 25 de julho de 2013, ainda na discussão inicial das DCNs na CCT-PARES/SERES-MEC. A entidade defendeu que a educação jurídica cumprisse uma *formação ampla, que valorize igualmente as diversas especificidades e as múltiplas dimensões de uma futura atuação profissional na área jurídica* (Abedi, 2013, p.1), numa perspectiva que atendesse a variedade de profissões jurídicas disponíveis no mundo do trabalho, que pode ser lida como um trabalho da entidade em prol de uma formação generalista. No caso do campo burocrático, o debate sobre a concepção formativa permeou os trabalhos de todas as comissões de revisão das DCNs no CNE, e foi a pauta central na discussão das DCNs. Na composição da 1ª comissão, na reunião de 05/10/2015, os conselheiros, unanimemente, entenderam que as diretrizes consagrariam uma formação para além do exercício da advocacia; no quadro de um preparo mais multiprofissional, ao reconhecerem, na gênese dos cursos de direito, o grande contributo para a formação não só de agentes do estado e da advocacia, ao se legar relevantes intelectuais, atores sociais, que atuam em diversas áreas, como economia, política, relações internacionais, pela capacitação social múltipla, historicamente ensejada nos cursos jurídicos.

O conselheiro Curi, primeiro relator, ao defender, em 05/10/2015, que os trabalhos necessariamente perpassa profundamente *uma reflexão crítica dos limites imanentes da formação jurídica*; procurou perscrutar se a sociedade ou as escolas jurídicas que determinariam o conservadorismo reinante nos conteúdos da formação no direito e que, dessa forma, para além de pensar a governança institucional dos cursos jurídicos, ou seja, os incômodos gerados às escolas pela atual organização institucional dos cursos, caberia ao colegiado dispor que tipo de conteúdo disciplinar iria-se consagrar nas diretrizes. Para o relator, a questão da interdisciplinaridade era um tema prioritário, pois as diretrizes visariam a finalidade de atender ao que a sociedade exige de formação, não somente *atender a comunidade do direito e sim a sociedade* e dada a complexidade do estudo do campo social reconhecia que a formação jurídica careceria de um arsenal conteudístico não enclausurado nos documentos legislativos para servir aos anseios da sociedade no tempo presente, o que revelou a compreensão do conselheiro Curi sobre o objeto de estudo da formação em direito.

Nessa reunião, outras manifestações sobre a concepção de direito enraizada na formação tradicional jurídica foram elaboradas pelos participantes do debate. O conselheiro José Romão, intelectualmente orientado pela perspectiva freireana de educação, reforçou que o modelo formativo destacava demasiadamente o *direito instituído* e descuidava do *instituinte*, de entender as condições materiais/sociais de produção do jurídico; que revelaria um conhecimento jurídico em *descompasso com as políticas públicas e com as necessidades da*

sociedade e da ciência. A observação do conselheiro Romão denotou uma visão crítica da concepção jurídica, que foi ratificada pela Cláudia Roesler, representante da CAPES, que acerca do objeto de estudo jurídico, recomendou as diretrizes encampar uma *compreensão do direito para além das regras*, e que por isso, o itinerário formativo da graduação restrito a uma *processão de disciplinas* deveria ser repensada, como é igualmente pensada na pós-graduação stricto sensu, e que a formação jurídica para além da advocacia, e que compreendia, ainda, uma formação voltada para o campo acadêmico em razão das dificuldades encontradas de formar bons pesquisadores nos cursos jurídicos.

Nesse mesmo sentido, o representante da FGV, Oscar Vilhena, defendeu[285] uma formação mais interdisciplinar e não disciplinarizada, visto que entendia que o dogmatismo disciplinar no Brasil, a tradicionalidade da formação impactaria na eficiência da justiça, visto que a formação demasiadamente dogmática não resolveria os problemas distributivos afeitos ao direito, visto que uma das principais missões do direito seria a de alcançar a distributividade, daí a necessidade de ser pensar a interdisciplinaridade com a introdução de novos conhecimentos não jurídicos em razão da complexidade de tratamento com as demandas sociais. A fala foi chancelada pelo convidado Felipe Chiarello[286] (Mackenzie), que asseverou que o direito é um fenômeno intertextual e que essa característica intrínseca seria um dos elementos a ser considerado para pensar a estruturação disciplinar do curso, no sentido de se enfrentar a disciplinarização e o conservadorismo da área.

Ainda no tocante à questão da formação teórica, os conselheiros fixaram que as diretrizes não se limitaram ao caráter enciclopédico das disciplinas jurídicas. O conselheiro Curi, que seguir o modelo de ampliação disciplinar de conteúdo obrigatório, redundaria num *sufocamento quantitativo de disciplinas*, visto que o conjunto de leis, códigos, ramos do direito crescia a partir de uma *inflação legislativa*, impossível de ser acompanhada e introduzida nos currículos da formação jurídica regular e que a comissão deveria qualificar o debate no sentido de apontar habilidades e capacidades analíticas próprias aos estudantes do direito. Nesse mesmo sentido, o convidado Antônio Maués (CAPES/CNPq/UFPA) pontuou que formação deveria ser voltada para várias carreiras, inclusive não privativa do jurídico, e a necessidade e um itinerário formativo desvinculado da prática advocatícia que fizesse frente a formação enciclopédica mobilizada nos cursos diante do modelo consagrado de Exame de Ordem. Por fim, defendeu que os cursos formassem profissionais generalistas, com o fim da

[285] Áudio da Reunião CNE/CES, de 05/10/2015.
[286] Áudio da Reunião CNE/CES, de 05/10/2015.

compartimentalização dos eixos formativos e estruturados flexivelmente para atender a vocação dos cursos, setores públicos e privados.

Ainda, o convidado Antônio Maués frisou que o histórico de normatização curricular, desde 1994, com a Portaria 1886 e a Resolução 09/2004, já apontavam para acentuar a formação humanística e social nos cursos de direito, com a inclusão de disciplinas fundamentais de filosofia sociologia, economia e ciência política. Contudo, a forma de disposição dos conteúdos, em forma de ciclos formativos, tornou estanque a relação entre a formação humanística e a formação profissional, que não foram conciliadas nos currículos jurídicos, dada a cultura institucional de compartimentalização de saberes do campo. A fala do convidado direcionou a levar a comissão de revisão o debate oficial para que as novas diretrizes realizassem um desenho conteudístico para atender *a essa dupla identidade*, compatibilizar a tensão entre competência profissional e interdisciplinaridade, no caminho de prescrever maneiras de absorção transversal de conteúdos nas disciplinas. A fala do especialista foi reconhecida e endossada pelo conselheiro Romão, que pugnou pelo fim da compartimentalização disciplinar e para o conselheiro, a compartimentalização e o manualismo da formação estavam também associadas ao modelo de Exame exigido pela OAB, tendo em vista, que a prova difundiria uma cultura de memorização de códigos e leis, uma formação disciplinar que se diferencia da própria prática jurídica de judicar, aplicar o direito, dirimir conflitos, que é interdisciplinar e, por isso caberia à comissão por fim a dualidade aparente de formação humanística e profissional nas novas DCNs.

Nesse mesmo sentido, a representante da CAPES, Cláudia Roesler ressaltou, na reunião de 05/10/2015, que a comissão deveria repensar os modelos de ciclos de formação, geral, teórica e prática, que a ideia de ciclo se apresentou, na realidade dos cursos, como modelos estanques de formação, que se sucedem e não se relacionam. Que as diretrizes deveriam ser bem planejadas pois qualquer alteração impactaria na realidade prática dos cursos, no tocante ao vício de acomodação de docentes em disciplinas tradicionais, e da própria práxis acadêmica em compartimentalizar a formação jurídica em disciplinas segmentadas dogmaticamente, mas que o enfrentamento seria relevante para uma melhoria do percurso formativo.

O discurso contra a compartimentalização disciplinar, o caráter enciclopédico dos cursos de direito, também esteve presente na fala do conselheiro Curi, que destacou que o cerne de uma boa formação jurídica seria ao invés de decorrer códigos, entender em qual *processo civilizatório em que se deu a formação do código*, no sentido de combinar a compreensão do conhecimento jurídico com o entendimento sociológico de criação das

normas. Acerca dessa ideia de ciclos estanques que haviam sido consolidados na matriz antiga, de 2004, o conselheiro Curi reforçou que de nada adiantaria a introdução de um ciclo inicial de formação humanística, em termos de eficiência, da introdução de disciplinas conexas ao fenômeno jurídico, como antropologia, sociologia e psicologia, em um momento inicial do curso. Para o conselheiro de nada *adianta eu aprender 6 meses de sociologia jurídica? O que é sociologia jurídica? Eu sou sociólogo e nunca entendi o que é uma sociologia jurídica, uma antropologia jurídica. Não existe sociologia jurídica, não existe antropologia jurídica, não existe psicologia jurídica*[287].

A fala do conselheiro é inserida na crítica à introdução inicial de disciplinas fundamentais-humanísticas apartadas dos conteúdos jurídico-dogmáticos do curso. O conselheiro entendia que, ao invés, deveriam ser transversalizadas ao conteúdo teórico e prático de todo o curso. A convidada Cláudia Roesler (CAPES/UnB), fez um aparte[288], e pontuou que as disciplinas de sociologia e antropologia jurídicas contam com redes de pesquisa estruturadas no país e que o caminho seria a discussão do modelo de ciclos formativos estanques. Para Cláudia Roesler, a disciplinarização do curso também é produto de um fator externo, includente de novas disciplinas, em progressão. Segundo Roesler, os professores jurídicos se baseiam muito na autonomização de novos ramos jurídicos que surgem no próprio desenvolvimento da área acadêmica, no exercício profissional e também na pressão do mercado editorial. Essa autonomização, criação de novos ramos do direito, impactaria na defesa de inclusão disciplinar nos cursos por parte dos atores do campo.

O conselheiro Curi, retomando a discussão sobre as disciplinas de formação geral, lançou a ideia de se pensar na inserção dessas disciplinas para além dos semestres iniciais, como no fim do curso, e mesmo que se pensasse em propor uma formação diversa, interdisciplinar. A convidada Daniella, da SESU/MEC, manifestou a concordância da entidade, ao apontar que a formação jurídica careceria de *multidisciplinaridade*, como temas de gestão pública, para se entender a efetivação de direitos sociais e os impactos de decisões judiciais no campo governamental. Segundo, Daniela, haveria apego maior ao tecnicismo jurídico, normativismo jurídico, do que a finalidade da política pública, que criaria distorções na política pública, como no caso das decisões judiciais que interferem no REUNI/PROUNI/FIES, ao excetuar a aplicação de regras das políticas de educação superior.

O apelo pelo fim da compartimentalização disciplinar, e pelo discurso da interdisciplinaridade, foi seguido pelo conselheiro Romão. Apontou a problemática que essa

[287] Áudio da Reunião CES/CNE, de 05/10/2015.
[288] Áudio da Reunião CES/CNE, de 05/10/2015.

ideia redundaria para a finalidade da formação da educação superior. Para o conselheiro, a compartimentalização ensejaria um protagonismo da formação teórico-profissional em detrimento da formação geral, para a cidadania. Compreendia que há uma complexidade da formação superior no sentido de outras responsabilidades conferidas ao egresso, como a formação para a cidadania, a formação profissional e conferência de habilitações específicas para o exercício profissional no sentido da capacidade de explicar conceitos, aplicando-os. Definiu que a comissão deveria adotar campos estruturantes de formação geral e desenhar a conexão desta com o campo profissional; adotando a ideia de eixos de formação.

Essa ideia de conexão entre eixos de formação, geral, teórica e prática permeou os discursos dos atores no debate. Se para alguns atores deveria haver uma conexão, transversalidade nos eixos formativos, pois a práxis demonstrava ciclos estanques e sucessivos e não interligados, para outros o modelo formativo jurídico híbrido (teórico e prático) deveria ser pensado para a adoção de um modelo único. Um desses atores foi a ABEDi, que, por meio do representante Otávio Rodrigues Júnior[289], asseverou a avaliação dos modelos de educação jurídica adotados em outros países como condição para se pensar o modelo que é adotado no Brasil. Segundo Otávio, há um modelo continental europeu e outro modelo anglo-saxão, além do modelo americano, que, para ele, não serviria ao Brasil a mesclagem dos modelos estrangeiros, que há um problema nesse sincretismo de formação prática e teórica e que caberia ao Brasil adotar um modelo único e não sincrético. A fala de Otávio foi reforçada pelo convidado, também da ABEDI, Alexandre Veronese, que o grande problema da educação jurídica seria a adoção de um modelo formativo sincrético. A Resolução 09/2004 teria segmentado a formação nos eixos disciplinares (geral e teórico) e eixo prático. Segundo o representante haveria um problema na formação teórica preliminar, pois ela concorre com a ânsia dos estudantes com estágios extracurriculares, que os discentes iniciam no advento do itinerário dos cursos. O discurso da ABEDi se estabeleceu no sentido de conferir um maior protagonismo à formação conteudística, em oposição à introdução de um modelo que introduz uma campo prático-profissional nos cursos, com a prática jurídica e o estágio supervisionado. A ABEDi, defendeu que as DCNs deveriam formular uma formação em múltiplas expectativas profissionais que os bacharelados em direito poderiam atender, uma

[289] Áudio da Reunião CES/CNE, de 09/11/2015. O Professor Otávio Luiz Rodrigues publicou uma série de artigos que discute a produção dos juristas nos diversos modelos de formação jurídicas. RODRIGUES JUNIOR, Otavio Luiz. **Como se produz um jurista**? O modelo norte-americano (Parte 21). 2015. Disponível em: https://www.conjur.com.br/2015-jul-15/direito-comparado-produz-jurista-modelo-norte-americano-parte-21. Acesso em: 05 maio 2023. e RODRIGUES JUNIOR, Otavio Luiz. **Como se produz um jurista?** O modelo francês (Parte 15). 2015. Disponível em: https://www.conjur.com.br/2015-mai-27/produz-jurista-modelo-frances-parte-15. Acesso em: 05 maio 2023.

formação *curinga*, com enfoque teórico, visto que o modelo híbrido atual não formam ao que as carreiras querem e fazem com que a formação básica não seja adequada. O sincretismo teoria e prática não resolveria o problema, ao citar o exemplo da Faculdade de Direito da USP Ribeirão Preto, que contaria com um modelo de 3 anos de formação básica bem estruturada. A ABEDI, inclusive, defendeu que a formação prática poderia ser complementar e posterior ao bacharelado, como ocorre com as escolas da magistratura e do ministério público. Assim, o modelo de educação jurídica, formação jurídica, defendida pela ABEDi, foi de uma modelagem encaixada, modelo educacional à nível de bacharelado teórico e um modelo profissional em formação sequencial.

Ainda acerca da concepção formativa foi encontrada a fala do representante do CONPEDI, ministro José Barroso, do Superior Tribunal Militar. Para o representante, o sentido da educação jurídica deveria ser de uma *educação para a sensibilidade para além de uma educação para capacidades*[290], ao propor a fixação de princípios e valores a serem induzidos no processo formativo, para além da aquisição de um instrumental técnico. Para o convidado, a articulação ensino, pesquisa e extensão e a construção interdisciplinar seria um dos elementos norteadores do componente formativo das DCNs, pois em sua visão *o direito não pode tudo*, pois outros elementos dão significância aos conteúdos jurídicos; propôs igualmente um curso com ênfase no "*direito na prática*", uma formação em perspectiva humanizadora e interdisciplinar. O entendimento semelhante foi adotado pelo conselheiro Loureiro, de perfil híbrido, pela sua trajetória empresarial e interesses acadêmicos, que pugnou por um entendimento sociologizante do conhecimento, a compreensão de que *o ser humano faz história em circunstâncias dadas*, que entendia que pensar a educação na sociedade moderna seria articulá-la com a cidadania, os valores que norteiam a Constituição Federal e que devem ser associadas ao conhecimento técnico[291].

Ainda no âmbito das discussões no CNE, o conselheiro Paulo Barone compreendia[292] uma concepção formativa que articulasse os atuais papéis sociais que tem o egresso dos cursos de direito do Brasil e o papel social desses egressos na conformação do Estado de Direito; visto que, majoritariamente, os bacharéis em direito não exercem funções jurídicas no Estado e fora dele e visando ainda atender ao que a contemporaneidade exige dessa formação. O interesse do conselheiro caminhou para se pensar numa perspectiva mais ampla de educação jurídica; alargamento de horizontes na medida em que há inserção profissional em

[290] Áudio da Reunião CES/CNE, de 09/11/2015.
[291] Áudio da Reunião CES/CNE, de 05/12/2016.
[292] Áudio da Reunião CES/CNE, de 09/11/2015.

carreiras jurídicas e não jurídicas. O conselheiro Curi acerca do processo de construção concepção formativa, propôs pensar na condição conjuntural geral do curso, se a formação é especial ao ponto de ter uma nova organização curricular ou *se poderia conviver com concepções curriculares mais gerais*[293], em que se garantisse mais espaço para o aprendizado e menos para o ensino, visto que para o conselheiro, os discentes constroem conhecimento menos com aula e mais com pesquisa e extensão. Disse que o curso de direito é estratégico para o país e pontuou preocupação com a falta de análise conjuntural, atualidades, humanidades conexas, no curso de direito, para se projetar que tipo de futuro o curso oferece aos alunos; por isso propugnou atribuir aos conteúdos curriculares para uma formação jurídica em perspectiva interdisciplinar.

O conselheiro Romão asseverou[294] que a comissão deveria buscar o equilíbrio entre inovação e tradição, pois haveria um indubitável legado de contribuição dos bacharéis em direito para a vida do país para além das instâncias judiciais. E que no tocante ao conteúdo do curso de direito, que o trabalho com o instituído, a norma positivada, deveria associar-se a análise também do instituinte, das dinâmicas de construção e produção do direito; citou o livro "*direito dos oprimidos"* de Boaventura de Sousa Santos sobre essa questão e que a formação de sensibilidades para a transformação, deveria dar ênfase às humanidades e a uma visão global da sociedade, por isso caberia recompor um equilíbrio entre inovação e estabilidade nas DCNs. O debate sobre a configuração da formação jurídica foi retomado na reunião do dia 24 de maio de 2016. Os conselheiros deliberaram se as diretrizes deveria dar guarida a outras profissões, ou seja, outros tipos de formação; a fixação da inclusão de componentes como antropologia, sociologia e psicologia e demais do eixo básico; além da inserção da própria enunciação dos conteúdos obrigatórios, se deveria enunciar ou não. A introdução de disciplinas de humanidades na formação voltou a ser criticada no encontro pelos conselheiros.

Com o impeachment e a reconstituição da comissão em outubro de 2016, a presença de Odim Brandão Ferreira, subprocurador-geral da república, representante do MPF trouxe novo ponto de vista ao debate. Para Brandão, a formação jurídica seria uma questão de *produto*[295], que se diferenciava de profissão a profissão. Afirmou que a depender da carreira jurídica haveria preocupações distintas na constituição de um modelo de formação jurídica, no sentido de que judiciário e ministério público teriam preocupações e necessidades

[293] Áudio da Reunião CES/CNE, de 09/11/2015.
[294] Áudio da Reunião CES/CNE, de 09/11/2015.
[295] Áudio da Reunião CES/CNE, de 05/12/2016.

conteudísticas semelhantes, pois teriam *independência* com *os fins*[296], ao contrário dos advogados, ao afirmar que *nós temos compromisso só com as premissas e não com a solução. Eles [advogados] só tem com a solução e não com as premissas;* inferindo que os membros do judiciário e MP atuam com preocupação no procedimentalismo, mais voltados a bem executar os meios processuais, e que o papel de defesa intransigível de um cliente por um advogado conduziria a interesses diferentes entre as profissões jurídicas no quadro de estruturação da concepção de curso de direito.

A fala do representante ocorreu no contexto de análise da concepção de formação de graduandos e bacharéis. O representante do MPF, Odim Brandão, interpretou que o bacharelado em direito no Brasil seria um *bacharelado de transição*, visto que o tipo de bacharel antigo *pau para toda obra,* que dominava várias humanidades estaria em transição a uma espécie de bacharel técnico, puramente dogmático, Mas para Brandão, contudo, estaríamos deixando os vícios e qualidades do velho bacharel sem alcançar o bacharelismo técnico de alto nível. O representante do MPF entendia que o bacharelismo deveria se modernizar a um tipo "*2.0*". As ponderações do procurador, se assentavam, segundo colocou, na experiência como chefe de vários estagiários que atuam no MPF, visto que a "clientela" que recebe nos estágios demonstra que se perdeu a *capacidade linguística falada e escrita* do velho bacharel, sobretudo lógica e argumentação, capacidade argumentativa oral[297].

Para Odim Brandão, os bacharéis ainda careceriam de serem confrontados com a "dialética do foro", a capacidade de diálogo e argumentação própria da experimentação do cenário judicial. Ademais, pontuou que as diretrizes antigas, desenvolveram *grande expansão teórica, mas baixa capacidade de entender que está interferindo na realidade*, sobre a função social da formação jurídica, visto que não se pode pensar teoria jurídica sem teoria social para entender a realidade social; *o bacharel ainda não deixou de ser um replicador de normas e ainda não se tornou um bacharel formado pelas ciências sociais*. O representante pontuou ser necessário que o bacharel tenha maior discernimento da conjuntura, do impacto que a formação e o direito causam ao país, ou seja, ter a dimensão da intervenção social com técnica jurídica na realidade. E o cenário do bacharelismo em transição aponta maior propensão do bacharel a erro, pois haveria uma escassez de entendimento da realidade, do domínio linguístico e de conhecimentos gerais das humanidades. Aqui se destacou uma compreensão

[296] Aqui se nota um discurso de esvaziamento do papel finalístico das profissões do sistema de justiça, sob lema de uma pseudo-independência do corpo judicial e de uma pretensa apoliticidade do conhecimento e práticas jurídicas. Áudio da Reunião CES/CNE, de 05/12/2016.

[297] Segundo Brandão, muitos bacharéis não conseguiriam se articular bem na escrita. O representante do MPF informou que fez, por sua organização, um manual de redação jurídica para enfrentar esse cenário de "pobreza extrema dos bacharéis", que atuam em seu gabinete. Áudio da Reunião CES/CNE, de 05/12/2016.

da formação jurídica interessante, paradoxal até com a fala anterior do procurador quanto às diferenças entre as profissões jurídicas, mas que infere uma preocupação articulada da formação humanística com a formação técnica, que se conduziu também quando o representante instou que o campo acadêmico exercesse um juízo crítico do que é produzido no campo profissional, no sentido de que se criticasse os fundamentos das decisões, das teses jurídicas, que se construísse um pensamento crítico à jurisprudência, pois *academia que conforma o resultado [judicial] é a pior das soluções*[298].

A compreensão de uma nova concepção da formação em direito se fez presente nos discursos do representante Oscar Vilhena (FGV). Ao articular a conjuntura da pós-modernidade e as implicações no Estado de direito, visto que há uma revisão dos conceitos da modernidade nesse cenário globalizado, pautou que o conteúdo enciclopédico da formação, que privilegia pesquisas teóricas e não empíricas, deveria ser impactado pela mudança nos conceitos clássicos da sociedade contemporânea. Afirmou que as correntes de pensamento jusnaturalista, positivista, a ideia de autopoiese, são visões que ainda continuam presentes, com a ideia de autonomia do jurídico com as relações de poder, representadas na subsunção do fato à norma e que se deveria romper com essas perspectivas[299]. E que as diretrizes não poderiam "amarrar" as instituições e que as trilhas formativas deveriam derivar do que o bacharel que ser quando estiver formado, por isso a formação jurídica deveria trazer o aluno para o ensino e pesquisa empírica do direito com implicações para a atuação das instituições e atores do sistema de justiça. Outro representante da FGV, Sérgio Guerra, asseverou[300] que entendimento assemelhado no sentido da concepção de formação jurídica fosse norteada pela ótica da transformação da sociedade pós-moderna, da globalização, da sociedade dos riscos, da constitucionalização do direito, das tecnologias e inovação e das soluções alternativas de resolução de conflitos, como novas habilidades demandadas ao jurista nesse tempo atual.

Nesse mesmo quadro de crítica a concepção formativa, foi a fala da convidada Adriana Ancona, também da FGV. A convidada refletiu a necessidade de um curso mais atualizado, que superasse um ensino tradicional com influência romântico-germânica, descritivo, formalista e dogmático e que se firmasse numa contraposição ao protagonismo docente, a hegemonia de aulas expositivas, e reformular os conceitos clássicos hoje

[298] Áudio da Reunião CES/CNE, de 05/12/2016.
[299] Citou a experiência da FGV que pesquisa sobre a crise da formação jurídica e que já engendrou a criação de um novo modelo de escola jurídica para entender o direito sob ótica conjuntural, e por isso os cursos jurídicos deveriam priorizar o conteúdo interdisciplinar nas atividades complementares. Áudio da Reunião CES/CNE, de 05/12/2016.
[300] Áudio da Reunião CES/CNE, de 05/12/2016

desestabilizados, como o de Estado. Ao pautar uma obsolescência na formação jurídica, a convidada caracterizou o ensino jurídico como inserido no conceito de crise das categorias sociais, visto que o cenário da globalização, sociedade do conhecimento, as novas tecnologias e as novas técnicas geraram dificuldade em trabalhar com conceitos antigos informativos das ciências sociais. Segundo a convidada, as diretrizes devem capacitar os bacharéis para um modelo de formação que ensejasse responder demandas jurídicas inovadoras, locais, regionais, nacionais e internacionais; harmonizar tradições jurídicas distintas; capacidade de atuação em novas jurisdições e articular relações globais e locais; competência para construir soluções alternativas de conflitos; pensar num intelectual dotado de capacidade social, de diálogo interdisciplinar, e em condições de laborar em equipe. Adriana discorreu que essas habilidades não se dão em ambientes com forte formalismo jurídico e protagonismo docente[301].

Foram encontrados nos debates de definição das DCNs outras falas relevantes que revelaram uma crítica ao modelo vigente de formação jurídica. Samuel Nascimento[302], curso de Direito da UFPI, que a função primordial das diretrizes do direito seria de *direcionar todos os cursos do país a um padrão mínimo de qualidade*, tendo em vista a importância do *curso que trás as bases para funcionamento do estado federativo* na perspectiva de garantir um perfil de formação de profissionais que atuassem no funcionamento das instituições democráticas. O convidado, inclusive, manifestou proposta de que deveria ser restrita a autonomia das IES na elaboração dos PPCs, pois entendia que o esforço de regionalização e inovação ficaria sujeito aos interesses oligopolizados das IES com fins lucrativos que dominam o ensino superior, ao aduzir que *o curso de direito é uma das maiores vítimas da ação desordenada, de desmando mesmo, de mantenedoras e mantidas*, e pela existência de gestores nacionais dos cursos que padronizam os currículos, concluindo em sua crítica de que *não há mais respeito à regionalização, porque os grandes grupos econômicos padronizam o ensino jurídico, e é isso o que eles vão fazer. [...] o PPC não se discute, chegam prontos*. Essa reflexão feita sobre a modelagem padronizada dos cursos jurídicos pouco foi absorvida na reflexão dos conselheiros da 2ª composição da comissão de revisão do CNE, pois endossaram

[301] Áudio da Reunião CES/CNE, de 05/12/2016. No art. 5º, defendeu o fim da ideia de ciclo formativo, problemática, visto que os avaliadores do INEP observavam de forma estanque, de que os cursos primeiro tinham que cumprir um ciclo básico, para depois iniciar o técnico-jurídico e suceder ao profissional; pois segundo Adriana, condicionaria o avaliador a observar os ciclos sucessivamente de forma disciplinar e não integralmente, transversalmente.

[302] Autor do livro *Poder Econômico na Educação Superior*, no qual faz análise da mercantilização do Ensino Superior no Brasil sob a ótica do direito econômico. Propôs a inserção de direito econômico para pensar nas reflexões que realizou. Proposta não aceita pela comissão de revisão das DCNs na audiência pública de 2018. Áudio da Reunião de 02/07/2018.

discurso em direção contrária a do docente da UFPI, na perspectiva de ampliação da autonomia das IES.

Com relação ao campo profissional, a OAB, nas propostas e nos discursos dos representantes Marisvaldo Amado e Rogério Varela, defendeu uma formação generalista, um perfil enciclopédico, para que os bacharéis atuassem em várias carreiras dentro e fora do estado. No depoimento de Rogério Varela, representante da OAB, defendeu também um modelo de educação jurídica que atendesse à heterogeneidade do público discente, de públicas e particulares[303].

Na análise comparativa entre as resoluções que instituíram as DCNs, de 2004 e a de 2018, percebeu-se que houve a supressão do perfil de formação axiológica e manutenção da perspectiva formativa numa ideia generalista, humanística, com domínio do ferramental do discurso jurídico, além da agregação do domínio de formas consensuais de resolução de conflitos, como proposta entabulada pela SRJ-MJ e pela OAB.

Tabela 15: Comparativo do perfil do graduando nas Resoluções das DCNS de 2004 e 2018.

Resolução 09/2004	Resolução 05/2018
Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.	Art. 3º O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania.

Fonte: elaboração própria

Assim, no quadro de discussão sobre as concepções formativas da educação jurídica, os discursos jurídico-curriculares enunciados sobre o modelo de educação jurídica e a concepção do direito a ser ensinado perpassou aproximações e distanciamentos entre os agentes protagonistas do campo. Acerca da concepção formativa, apesar da defesa dos pontos de vista das entidades como ABEDi, que se esforçou para uma educação aprofundada nos

[303] Áudio da Reunião CES/CNE, de 09/11/2015.

conteúdos geral e humanístico, e a OAB, que compreendia pela ampliação disciplinar, em cariz jurídico-enciclopédico pela incorporação de disciplinas afeitas às novas áreas legais de atuação da advocacia (novos ramos do direito) e a um modelo educacional que contemplasse as diferenças das IES públicas e privadas; percebeu-se a convergência dos atores jurídico-educacionais no discurso contra a disciplinarização na área e a defesa de uma formação generalista para capacitação dos bacharéis ao exercício de múltiplas carreiras jurídicas e não-jurídicas, voltadas ao estado e fora dele, que foi compartilhado por atores profissionais, como MPF, atores acadêmicos (FGV, Mackenzie), além de outros atores governamentais como CAPES e SERES. Contudo, a despeito do forte apelo discursivo dos agentes protagonistas contra a ampliação disciplinar, a influência do conteúdo enciclopédico nos pedidos de inclusão de disciplinas pode ser observado como um vício de influência positivista-normativista que ainda se faz presente no campo profissional e científico (ABEDi e OAB), que foi duramente criticado pela SERES.

Outro ponto em destaque é que a despeito do grau de consensualização sobre uma perspectiva jurídica-interdisciplinar na formação em direito, há nuances a serem consideradas. O conselheiro Carbonari firmou[304] narrativa de desacreditação da existência de interdisciplinaridade, ao aduzir que esse termo seria uma "moda" surgida nos meios acadêmicos desde a década de 1980 para inserir professores no magistério que estavam ociosos. O conselheiro acreditava na ideia de multidisciplinaridade e que a interdisciplinaridade seria produto de um período em que a educação superior teria passado por uma *fase de aparelhamento do espaço educacional* e que, por isso, também não acreditava na ideia de formação do ser humano integral, que a comissão teria que ter "pé no chão" para entender a dificuldade de aferição da interdisciplinaridade. O entendimento do conselheiro Carbonari, revelou um discurso conservador, que não encontrou ressonância na comissão de revisão do CNE, inclusive seu discurso chegou a ser aparteado pelo conselheiro Curi[305] que defendeu a importância da interdisciplinaridade, pois seria uma abordagem acadêmica que responderia aos *desafios conjunturais* que a ciência exige, que se mostra necessário i*nformações mais amplas, pois o contemporâneo é completo* na perspectiva de atender a múltiplas demandas sociais. Destaca-se esse aspecto, porque o conselheiro foi indicado ao CNE pelas organizações empresariais educacionais do campo, sendo ele empresário do setor, que revela uma compreensão da formação jurídica voltada mais pro aspecto técnico e pouco complexo, sistêmico.

[304] Áudio da Reunião CES/CNE, de 05/06/2017.
[305] Áudio da Reunião CES/CNE, de 05/06/2017.

Nas próximas seções abordaremos as discussões específicas sobre as perspectivas formativas e organizativas que dão moldura aos currículos plenos dos cursos jurídicos. Na análise dos artigos das normativas que versam sobre as diretrizes curriculares dos cursos de direito, e que introduzem conteúdos curriculares a serem observados pelas IES, percebe-se uma variação no tratamento denominativo. Enquanto a Portaria 1886/1994 dispõe de matérias de composição dos currículos plenos dos cursos (Fundamentais e Profissionalizantes), a Resolução 09/2004, fala de eixos de formação (Fundamental, Profissional e Prático) e a Resolução 05/2018, adotou a ideia de perspectivas formativas (Geral, Técnico-jurídica e Prático-Profissional). Para isso, segmentamos a análise das indicações dos agentes no sentido de inclusão de conteúdos, por meio da divisão introduzida pela atual diretriz de 2018, percebendo-se, igualmente, as considerações sobre o trabalho de conclusão de curso, o modelo de ensino-aprendizagem, os perfis formativos. O intuito é perceber as sugestões de alteração e as possíveis discussões que foram possibilitadas.

4.3.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais e os conteúdos curriculares indicados

Nesta seção, abordaremos as sugestões de inclusão de conteúdos formativos, indicados no processo de definição das DCNs dos Cursos de Direito. Nesse sentido, há duas dimensões formativas que versam sobre a inclusão de conteúdos e atividades, uma de formação humanística e outra de formação teórico-jurídica. A perspectiva formativa geral, no qual nomeamos de humanística, é um campo de conhecimento já presente nos currículos jurídicos desde o advento das primeiras faculdades. Mas a ideia, enquanto um campo formativo, foi introduzida no contexto do Parecer 1886/1994, na fixação do conteúdo obrigatório mínimo dos cursos jurídicos, uma formação abrangente com áreas correlatas ao direito. No referido parecer foram introduzidas na forma de disciplinas, as seguintes matérias: *Introdução ao Direito; Filosofia (geral e jurídica, ética geral e profissional), Sociologia (geral e jurídica), Economia e Ciência Política (com teoria do Estado)*. Na resolução 09/2004, abandonou-se a ideia de conteúdo curricular obrigatório mínimo em forma disciplinar e foi adotada a ideia de eixos interligados de formação, por meio do agenciamento de conteúdos e atividades que deveriam nortear a organização curricular dos cursos. No eixo de formação fundamental, que teria *por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber,* foram estabelecidos os seguintes conteúdos elementares: A*ntropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.* A resolução

09/2004, não previu o conteúdo de Introdução ao Direito, e incluiu Psicologia, História e Antropologia.

Com relação à perspectiva formativa teórica-jurídica, no qual nomeamos de dogmática, é um campo de conhecimento central da formação jurídica, já presente desde o advento dos primeiros currículos jurídicos, entretanto, como uma dimensão formativa exclusiva, surgiu apenas na Portaria MEC nº. 1886/1994. A portaria traduzia ainda a concepção de currículos mínimos, numa perspectiva dogmática dos diversos ramos do direito. Na Portaria nº. 1886/94, foram introduzidas na forma de disciplinas, as seguintes matérias: *Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Processual Civil, Direito Processual Penal, Direito do Trabalho, Direito Comercial e Direito Internacional.* A portaria abria-se a possibilidade de inclusão de novas disciplinas diante do nascimento/autonomização de outros ramos, ao prevê no parágrafo único, que *as demais matérias e novos direitos serão incluídos nas disciplinas em que se desdobrar o currículo pleno de cada curso, de acordo com suas peculiaridades e com observância de interdisciplinaridade.* Na resolução 09/2004, o eixo de formação profissional, que teria *além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais,* foram mantidas os mesmos conteúdos da portaria anterior: *Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual*

No âmbito da Câmara Consultiva Temática da SERES/MEC, o eixo de formação dogmática foi centralizado basicamente pela atuação da SRJ/MJ, da OAB, especialistas e membros do judiciário, na perspectiva da inclusão de novos conteúdos nas diretrizes. A CCT-PARES ponderou a ressalva de que a estratégia de inclusão disciplinar em sua minuta não seria algo a salutar, visto que *a pura e simples ampliação poderia levar a contestações de caráter prático e teórico, que inviabilizariam o processo de reforma do marco existente* (BRASIL, 2014, p. 34) no sentido da redução do debate em torno da fixação de conteúdos curriculares obrigatórias, contudo, recomendou a reflexão do CNE sobre a reinclusão dos conteúdos de direito romano em associação a História do Direito, bem como conteúdos de resolução consensual de conflitos e tutelas coletivas. As recomendações revelam uma prática de reconhecimento às recomendações da SRJ-MJ, de especialistas e de membros do sistema de justiça no cenário de discussão que ocorria na câmara. Na análise do conteúdo da proposta

da CCT-PARES, verificou-se a nomeação dos campos formativos com a ideia de ciclo de formação[306], rompendo com a ideia de eixos interligados de formação da diretriz de 2004, e a inclusão dos referidos conteúdos na formação geral e formação dogmática.

Tabela 16: Comparativo do rol de conteúdos curriculares - Diretriz de 2004 e Minuta de 2014

Resolução nº. 09/2004 CES/CNE	Minuta de Resolução - CCT-PARES
Art. 5º O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação: I - Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia. II - Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e	Art. 5° O curso de graduação em Direito deverá contemplar, no PPC na Organização Curricular do Curso - OCC, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes ciclos de formação: I - Ciclo de formação básica, que tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, abrangendo, de entre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, Hermenêutica, História do Direito e Direito Romano, Psicologia e Sociologia; II - Ciclo de formação técnico-jurídica, que abrange, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual, Tutela dos Direitos e Interesses Difusos, Coletivos e Individuais Homogêneos, com ênfase na solução consensual de conflitos;

Fonte: elaboração própria

No caso da inclusão de Direito romano associada com História do Direito, a CCT-PARES recebeu sugestão, por meio de correspondência subscrita[307] pelo Professor

[306] A ideia de ciclos foi duramente criticada pelos atores do campo na discussão do modelo formativo (teórico, geral e prático) que seria adotado, porquanto daria acesso a um conceito de ciclos estanques, sem transversalidade, conforme descrito na seção anterior.

[307] "É óbvio que a Universidade tem a grave responsabilidade de formar juristas e não meros técnicos que ignorem o que fazem. E, nos nossos tempos marcados ainda pelo positivismo e pelo utilitarismo e por uma decadência cultural que ignora o que nos alimenta e distingue, essa responsabilidade é reforçada. Não é por

Antonio dos Santos Justo, catedrático e Diretor da Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa, a quem referiu o direito romano como disciplina obrigatória nos cursos de direito da europa continental e justificou a inclusão para que as instituições formassem juristas, e não mero técnicos, com maior responsabilidade e consciência do que fazem, visando o enfrentamento ao positivismo/utilitarismo e a decadência cultural reinante no modelo formativo atual. A ideia de inclusão de Direito Romano também foi realizada pelo ministro Humberto Martins (STJ)[308], no sentido de destacar a relevância como conteúdo de formação clássica para o pensamento jurídico ocidental e que serviria como horizonte político e moral em períodos de contingências e inovações a que o direito se depara.

A CCT-PARES entendeu que, apesar de haver o conteúdo de história previsto nas diretrizes de 2004, a inclusão específica de direito romano e história do direito seria interessante para entender as *bases jurídico-histórico-institucionais comuns* entre os países ocidentais na *onda de uniformização do Direito, como as diretivas da União Europeia e os projetos de códigos comuns europeus e do Mercosul,* (Brasil, 2014, p. 35), bem como a um *reforço propedêutico e a uma busca pela internacionalização dos conteúdos jurídicos brasileiros* (Brasil, 2014, p. 35). No tocante a inclusão dos métodos alternativos como componentes de formação teórica, a CCT-PARES recebeu sugestões[309] do Ministro Luís Felipe Salomão (STJ), que recomendou que as diretrizes curriculares nacionais contemplassem as soluções alternativas para fazer frente à tradição da judicialização; perspectiva semelhante defendida pela SRJ-MJ, que somava a inclusão de conteúdos ligados à tutela coletiva.

---

acaso que o ensino do Direito Romano é hoje obrigatório na Alemanha, onde os estudos romanísticos se impuseram, a partir, sobretudo, da Escola Histórica de SAVIGNY; e na Espanha, País que hoje ocupa lugar destacado na ciência do direito. Também em Portugal é obrigatório nas duas Universidades mais importantes (Coimbra e Lisboa)". SANTOS JUSTO, Antonio dos. Razões do estudo e do ensino do Direito Romano. Comunicação dirigida à Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória do Ensino Jurídico. 21 de janeiro de 2014.

[308] À época, o ministro Humberto Martins era corregedor nacional de Justiça Federal. "Não é possível que sacrifiquemos a formação clássica — sempre penso na importância do sistema de Direito Romano como base da obra jurídica ocidental — em prol das inovações e das contingências. Afinal, esses elementos clássicos estão na raiz da civilização e servem, nos momentos de barbárie e de crise política ou moral, como verdadeiros antídotos contra a tirania. Cito apenas um exemplo que comprova essa assertiva, o qual foi extraído do maior repositório de baixezas a que a humanidade já constituiu no século XX, que foi o nazismo: dentre os juristas que mais se opuseram ao regime de Adolf Hitler encontravam-se os professores de Direito Romano. E, não foi sem causa que, no programa oficial do Partido Nazista, um dos pontos centrais era a abolição do ensino de Direito Romano em todas as cátedras universitárias alemãs."" MARTINS, Humberto. Escolas da magistratura devem se abrir para a sociedade. Revista Consultor Jurídico, 12 de maio de 2014.

[309] À época, o ministro Luís Felipe Salomão era também presidente da Comissão de Reforma da Lei de Arbitragem no Senado. “Não temos a tradição de trabalhar soluções alternativas. Nas universidades não há cadeiras que tratem de mediação ou conciliação. Só cadeiras que ensinam a redigir petição inicial, contestação, recurso”. SALOMÃO, Luís Felipe. Cultura do litígio: Empresas transferiram seu call center para o Judiciário. Entrevista a Rodrigo Haidar. Revista Consultor Jurídico, 06 de janeiro de 2013. Disponível em

No documento *Propostas para aprimoramento do marco regulatório da educação jurídica*, a OAB, por meio da CNEJ, recomendou a inclusão das disciplinas, que podem ser percebidas na proposta de minuta de resolução da OAB. No art. 5º, II, ao eixo de formação dogmática, compreenderia a introdução dos conteúdos de Direito Eleitoral, Direito da Tecnologia da Informação ou Direito Eletrônico, Mediação, Conciliação e Arbitragem, Direito Previdenciário, Direitos Humanos e Direito Ambiental (OAB, 2014, p. 39). O documento da OAB acompanhou o relatório final da CCT-PARES. Foi absorvido parcialmente pela CCT-PARES em sua minuta.

Contudo, os documentos da OAB não foram observados pela Comissão de Revisão no CNE, em razão das ressalvas manifestadas pelo conselho às recomendações da OAB. No tempo que o debate das DCNs chegou ao Conselho Nacional de Educação, a minuta de diretriz da CCT-PARES, foi pautada no sentido se seria considerada pela comissão nas atividades de revisão. Na reunião do dia 24/05/2016, a comissão optou por não a utilizar como referência a partir da fala de Thaís Passos, secretária-executiva da CNE, que em análise comparativa da proposta CCT-PARES e da diretriz anterior, consignou que haveria confusões no projeto de resolução que poderiam criar dificuldades a comissão, como a inclusão de novos ramos do direito e outras inclusões parciais importadas pela câmara CCT-PARES. Thaís Passos recomendou que a comissão mantivesse a ideia de eixos de formação da resolução de 2004 e não seguisse a ideia de ciclos formativos, da minuta, porquanto ciclo pressuporia o ideário de um currículo estanque, de fases que são sequenciais. Nessa mesma reunião, os conselheiros debateram pontos que entendiam ser tensionamentos no processo de formulação da normativa, especialmente a inclusão de componentes como antropologia e psicologia na formação geral e os demais conteúdos do eixo básico; além da própria enunciação dos conteúdos obrigatórios, se deveria enunciar ou não nas diretrizes. A introdução de disciplinas de humanidades na formação foi efetivamente criticada no encontro.

Na 2ª Comissão de Revisão, o entendimento majoritário dos conselheiros foi o de que o debate das DCNs não poderia centralizar-se na inclusão de conteúdo. O relator Freitas destacou[310] que haveria a necessidade de flexibilização do currículo, com a introdução de disciplinas sem conteúdo pré-definido, denominadas, "*tópicos especiais*" sem ementário, para possibilitar a tematização de assuntos contemporâneos e atender demandas jurídicas regionais. A ideia também caminhava para destacar a autonomia dos PPCs, no quadro do discurso de respeito à autonomia universitária das IES e aos contextos regionais e dinamização das práticas pedagógicas, no sentido de serem as *instituições livres para estruturar as disciplinas*

[310] Áudio da Reunião CES/CNE, de 02/07/2018.

transversais, autônomas ou associadas; com a introdução de componentes abertos, como temas contemporâneos do direito e tópicos especiais, visando a "*oxigenação*" dos cursos jurídicos.

Outros discursos de inserção disciplinar foram mapeados. O representante do MPF, Odim Ferreira, defendeu a inserção de metodologia jurídica[311] sob justificativa de que haveria um déficit desse conteúdo na educação jurídica que é o corolário para entendimento da construção jurídica e do ferramental de aplicação do direito para quaisquer situações, tanto para o campo acadêmico na discussão dos problemas e para o campo profissional como metodologia de aplicação e solução de problemas[312]. Apesar da não receptividade inicial do conselho nas falas dos conselheiros, o representante do MPF, Odim Brandão[313] reiterou a inserção do conteúdo obrigatório de teoria e metodologia jurídicas, não transversal, mas em forma de disciplina autônoma que desse destaque ao método, para introdução da técnica jurídica, e que se evitasse o subjetivismo jurídico e a inclusão do domínio de linguagem verbal como competência/habilidade, no art. 4º. Ao que foi respaldado pelo representante da OAB, Rogério Varela, que defendeu a introdução da disciplina de metodologia da ciência do direito para não se confundir com metodologia da pesquisa científica e práticas sobre processo judicial eletrônico. Nesse tema de discussão, de inclusão disciplinar, o representante da SERES, Rafael Furtado discorreu que pensar a formação jurídica passaria por refletir o que se devia ser o Estado de direito moderno, ressaltando a dificuldade de trabalhar a hermenêutica jurídica nos cursos, visto que o desafio não seria interpretar o que a norma é mas o que é diante de um conflito de interesses; por isso a relevância de compreender a história da construção das normas jurídicas e suas implicações no mundo real. Ambas sugestões, da OAB e do MPF, foram incluídas na resolução das DCNs, no campo das competências e habilidades.

A pauta da inclusão do campo dos conteúdos obrigatórios foi novamente debatida. O representante da OAB, Marisvaldo Cortez indicou[314] a introdução da disciplina de direitos

---

[311] Áudio da Reunião CES/CNE, de 05/12/2016.

[312] A sugestão de Odim Ferreira foi aparteada e desconsiderada pelo conselheiro Curi destacou que as diretrizes não poderiam ser reduzidas a mero documento de atualização curricular e que faltaria ao bacharel entender a mobilização da sociedade; ao que o relator Freitas, que o cerne da formação seria a formação para a vida, para as necessidades, que vão mudando com o tempo e que a indicação de disciplinas fixas limitariam a capacidade de adaptação dos currículos.

[313] Na reunião do dia 05/07/2017, o representante do MPF, Odim Brandão também reiterou o pedido de inclusão da disciplina de teoria e metodologia jurídica como base para desenvolvimento de um "raciocínio jurídico" para além da inclusão de disciplinas de direito material, "tem gente que vai ao STF ler um papel". Sugeriu ainda no art. 4º, III, a inclusão do domínio pelo discente da linguagem verbal e não verbal; inclusive o componente de língua portuguesa no art. 5º, de formação geral. O que foi reforçado pelo representante da OAB, Marisvaldo Cortez, que indicou que já havia a inserção do domínio verbal no art. 4º, mas que sugeriria a fixação de avaliação da capacidade argumentativa, pois nos cursos não há avaliação da capacidade verbal, o que acaba, segundo ele, a formar "advogados mudos".

[314] Áudio da Reunião CES/CNE, de 13/02/2017.

difusos, coletivos e homogêneos, além de métodos alternativos de resolução de conflitos e discordou da introdução de direito romano e sugeriria a inclusão de história do direito, que, pretensamente incluiria no seu escopo o conteúdo da tradição românica, pois história do direito seria uma espécie de direito do direito constitucional, que se associaria a outros componentes como filosofia para entender o processo de construção da tradição jurídica ocidental. Ainda no quesito de discussão curricular, o conselheiro Carbonari defendeu[315] a retirada de *filosofia* como conteúdo obrigatório da formação jurídica, porque entendia que o ensino médio já contemplava o conteúdo. A proposta de Carbonari foi refutada pelo conselheiro Gilberto Garcia, que discorreu, que na graduação, a abordagem filosófica seria feita em profundidade e que caberia aos PPCs dos cursos disporem sobre a alocação ou não de uma disciplina específica em seus currículos plenos, tendo em vista as diretrizes não definirem disciplinas, para não disciplinarizar os cursos, e sim conhecimentos que devem ser manejados na formação.

Percebeu-se ainda a defesa[316], pelo representante da OAB, Marisvaldo Amado, presidente da CNEJ/OAB, a colocação de direito previdenciário; propriedade intelectual, tecnologia da informação e comunicação e direito eleitoral nos conteúdos obrigatórios, sob justificativa de que a introdução desses conteúdos seriam essenciais para a formação. O interessante, que o discurso de inclusão disciplinar manejado para a OAB se preocupava em não ostentar uma defesa da própria ampliação disciplinar no campo advocatício, sob a ideia defendida pelo presidente da CNEJ de que na realidade, a entidade OAB, lutaria pela qualidade dos recursos humanos oferecidos à sociedade. Rogério Varela, também da OAB, reforçou a inclusão de direito eleitoral no ensino da graduação, pois haveria vasto mercado nesse campo, sobretudo em épocas de campanhas eleitorais, contando, inclusive, com uma jurisdição específica, a justiça eleitoral. O relator Freitas consignou que os conteúdos fixados como obrigatórios deveriam ser úteis à formação em todo território nacional, concordou com as ponderações da OAB, mas não incluiu todos os pontos nos conteúdos dos eixos formativos. O Direito eleitoral ficou inserido no campo da diversificação curricular, como saberes possíveis de serem oferecidos, tecnologias no campo do perfil de graduando, direito previdenciário foi incluído no eixo formativo teórico-jurídico e propriedade intelectual não foi incluído na versão final das DCNs.

[315] Áudio da Reunião CES/CNE, de 13/02/2017.
[316] Áudio da Reunião CES/CNE, de 13/02/2017.

Ainda no campo dos conteúdos obrigatórios, um notório especialista do campo, Aurélio Wander Bastos, criticou[317] a ausência da disciplina de teoria do direito, que para ele seria uma disciplina básica na compreensão da produção do direito. E que o problema da formação seria, igualmente, o pressuposto do direito, entender o problema fático para identificá-lo, aplicar o direito. A ausência da teoria do geral do direito também foi lembrada por Bastos nas discussões do CNE, ao notar a ausência da referência ao conteúdo dogmático e hermenêutico, pois entendia que a formação não poderia prescindir da dogmática e que as diretrizes deveriam robustecer mais as disciplinas que promovem reflexão do pensamento jurídico. Outro ponto informado por Aurélio Bastos, que encaminhou à comissão do CNE, o texto *Os novos parâmetros do ensino jurídico do Brasil*[318] refletiu que a preocupação da regionalização dos cursos jurídicos deveria ser melhor articulada, pois entendia que o curso tinha uma *vocação unitária para o ensino do direito* em razão da estrutura federativa do país, pois haveria um direito comum a ser discutido em todos os cursos de direito, como o direito penal, o civil e constitucional, e que a regionalização caberia no momento de oferta de disciplinas complementares e não nas obrigatórias.

Pela análise das propostas manifestadas na audiência pública de 2018, percebeu-se uma inclinação do conselho para não absorção das sugestões no rol de conteúdos dos eixos formativos, que convergia para o que o conselho do CNE compreendia como sua tarefa. Inclusive, o conselheiro Carbonari, em 02/07/2018, manifestou-se para todos os atores da arena discursiva no sentido de que não via como interessante a ampliação das especialidades disciplinares nas diretrizes, no que foi aparteado pelo representante da OAB, Marisvaldo, que discordou da ideia, ao aduzir que como o *direito permeia todas as atividades da sociedade e da natureza*[319] caberia aos cursos acompanharem a atualização disciplinar na área, inclusive manifestou-se pela inclusão da referência às diretrizes sobre história afro-indígena, etc. O conselheiro Curi frisou, nesse encontro discurso já reiterado de que as diretrizes deveriam optar por temas mais globais e não disciplinas específicas, para evitar um "amarramento de disciplinas obrigatórias" e que o sentido das diretrizes "é estimular que as instituições a fazer mais" e não a adotar um mínimo, no mesmo sentido manifestado pelo conselheiro Carbonari. O pedido da OAB foi ratificado pelo conselheiro Gilberto que lembrou que as diretrizes do direito deveriam conversar com outras diretrizes nacionais que também são obrigatórias, como as diretrizes dos direitos humanos, ambiental. Esse ponto acabou sendo incorporado

[317] Áudio da Reunião CES/CNE, de 02/07/2018.
[318] Não foi localizado o referido texto em nossas pesquisas junto ao MEC.
[319] Áudio da Reunião CES/CNE, de 02/07/2018.

com a referência às diretrizes curriculares da educação em direitos humanos, história africana e indígena.

Tabela 17: Comparativo de evolução dos conteúdos curriculares nas versões do projeto de resolução das DCNs dos Cursos de Direito

Minuta CR-DCNs de 17/02/2017	Minuta CR-DCNs de 02/07/2018	Resolução 05/2018
Art. 5º O curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá contemplar, no PPC e na Organização Curricular do Curso - OCC, conteúdos e atividades que atendam às seguintes perspectivas formativas: I- Formação geral, que tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, abrangendo, dentre outros, estudos que em atenção ao PPC envolvam saberes de outras áreas formativas, tais como: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História do Direito, Psicologia e Sociologia; II- Formação técnico-jurídica, que abrange, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se, necessariamente, dentre outros condizentes com o PPC, conteúdos essenciais referentes às áreas de Direito Constitucional, Direito	Art. 5º O curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá contemplar, no PPC e na OCC, conteúdos e atividades que atendam às seguintes perspectivas formativas: I- Formação geral, que tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, abrangendo, dentre outros, estudos que em atenção ao PPC envolvam saberes de outras áreas formativas, tais como: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História do Direito, Psicologia e Sociologia; II- Formação técnico-jurídica, que abrange, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se, necessariamente, dentre outros condizentes com o PPC, conteúdos essenciais referentes às áreas de Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal,	Art. 5º. O curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá incluir no PPC, conteúdos e atividades que atendam às seguintes perspectivas formativas: I - Formação geral, que tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação, abrangendo estudos que, em atenção ao PPC, envolvam saberes de outras áreas formativas, tais como: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia; II - Formação técnico-jurídica, que abrange, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a sua evolução e aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se, necessariamente, dentre outros condizentes com o PPC, conteúdos essenciais referentes às áreas de Teoria do Direito, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal,

Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual, Direito Eleitoral, Direito Ambiental, Direito Previdenciário, Propriedade Intelectual, Tecnologias da Informação e Comunicação, Tutela dos Direitos e Interesses Difusos, Coletivos e Individuais Homogêneos, com ênfase na solução consensual de conflitos; e	Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual;	Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual; Direito Previdenciário, Formas Consensuais de Solução de Conflitos; e

Fonte: elaboração própria com dados do CNE/MEC.

Na análise da minuta ajustada na reunião do dia 17/02/2017, verificou-se a inclusão dos conteúdos dogmáticos no eixo teórico-jurídico, que, contudo, desapareceu na minuta divulgada antes da audiência pública realizada em 2018, mas ao fim, percebeu-se a inclusão dos conteúdos, na versão final, de direito previdenciário e formas consensuais de solução de conflitos, que caracterizou o peso da OAB no debate, apesar do antagonismo declarado pelo próprio CNE. Percebeu-se, igualmente, a alocação do conteúdo de teoria do direito, que revelou o peso da opinião do especialista Aurélio Wander Bastos, teórico do campo da educação jurídica. Outras recomendações da OAB e do MPF foram incorporadas não como conteúdos formativos, mas como elementos do perfil de graduando, que serão destacados adiante.

Na dinâmica de elaboração das DCNs, em comparação entre a Resolução 05/2018 e a diretriz antiga, de 2004, notou-se a introdução de item normativo com disciplinas não dispostas nas dimensões formativas (geral, teórico-jurídico e prático-profissional), mas que foram incluídas na normativa como conteúdos possíveis de serem manejados pelas IES: *Direito Ambiental, Direito Eleitoral, Direito Esportivo, Direitos Humanos, Direito do Consumidor, Direito da Criança e do Adolescente, Direito Agrário, Direito Cibernético e Direito Portuário* (§ 3º do art. 5º. R.05/2018). Tal situação indicou que a não disposição dos conteúdos no rol teórico-jurídico foi uma opção adotada pela comissão do CNE para não ampliar os conteúdos obrigatórios nos PPCs dos cursos, mas também como estratégia de absorção das recomendações de agentes e instituições do campo. Na dinâmica da Comissão de Revisão, outras propostas foram recebidas, mas não consideradas no debate, nem

incorporadas nas DCNs, no quadro a seguir é possível verificar algumas delas, apesar de algumas terem constado na resolução final.

Tabela 18. Propostas recebidas de outras instituições pela Comissão de Revisão do CNE/MEC

Documento	**Data**	**Síntese**	**Propositores**
Ofício 34/2016/GAB SNJ-MJ	25/01/2016	Inserção do tema "Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas" nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Direito, Serviço Social e Psicologia.	Secretária Nacional de Justiça do Ministério da Justiça e Comitê Nacional de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas
Carta	14/02/2017	Encaminha conteúdos a serem trabalhados no estágio supervisionado curricular obrigatório de prática jurídica para Cursos de Direito presenciais	Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina
Ofício 013/2017-IDISA	22/05/2017	Inclusão do direito sanitário entre as disciplinas obrigatórias na formação dos futuros bacharéis em direito	Instituto de Direito Sanitário Aplicado
Ofício 176/2017-CONANDA-MJ	25/07/2017	Inclusão dos Direitos da Criança e do Adolescente como conteúdo obrigatório	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
Proposta	29/06/2018	Inclusão de Direito Previdenciário como componente curricular obrigatório	Faculdade de Direito de Santo André/SP
Ofício 436/2018	04/07/2018	Inclusão de Direito previdenciário nas DCNs da Graduação em Direito	Instituto Brasileiro de Direito Previdenciário
Proposta	02/07/2018	Inclusão da cadeira de Direito da Criança e do Adolescente	Instituto Brasileiro de Direito da Criança e do Adolescente da Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e Juventude.
Proposta	11/07/2018	Inclusão da disciplina de Direito Ambiental nas DCNs do Curso de Direito	Celso Antônio Pacheco Fiorillo
Ofício 03/2018	06/11/2018	Inclusão de Direito Urbanístico	Instituto Brasileiro de Direito Urbanístico
Ofício 1806/2017 1ªPJ/ARAGUARI	10/10/2017	Incluir Direito de Trânsito, Direito Eleitoral no eixo de formação profissional e criminologia, política criminal, execução penal e direitos coletivos no direito processual. Recomenda a exclusão de Direito Internacional	André Luís Alves de Melo, MPMG.
Proposta	12/07/2018	Inclusão de Direito da Criança e do Adolescente como conteúdo obrigatório nas diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Direito	Instituto Alana

Ofício 30/2018	11/07/2018	Inclusão de Direito Ambiental nas DCNs	Associação dos Professores de Direito Ambiental do Brasil
Ofício 031/2018	10/07/2018	Inclusão de Direito Ambiental nas DCNs	Associação Brasileira dos Membros do Ministério Público de Meio Ambiente
Ofício 560/2018-PFDC/MPF	15/09/2018	Inclusão de Direitos da Criança e do Adolescente	Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão - MPF e Ministério Público de Goiás.
Ofício 123/2018-CDH	23/11/2018	Inclusão de Direito Previdenciário	Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa do Senado Federal
Recomendação	11/10/2017	Adoção obrigatória das diretrizes de História da África e Cultura Afro-brasileira e Indígena nas DCNs do Direito	Comissão Estadual da Verdade da Escravidão Negrono Brasil - OAB/RJ.
Proposta verbal		Inclusão da disciplina de Direito Econômico	Samuel Pontes do Nascimento (UFPI)
Proposta verbal		Inclusão de meios consensuais de resolução de conflitos, ênfase a uma ideia de advocacia preventiva, para evitar litígios, a prática de prevenção de litígios e prática de tutela coletiva	Ana Beatriz Presgrave, UFRN

Fonte: elaboração própria com dados obtidos junto ao CNE/MEC.

A resolução 05/2018 fixou a observação de outras diretrizes nacionais específicas[320], que demonstram uma evolução das diretrizes na perspectiva de uma educação jurídicas em diálogo interdisciplinar com temas de políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos, de educação para a terceira idade, de educação em políticas de gênero, de educação das relações étnico-raciais e histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena.

As DCNs de 2018 aboliram, ainda, o conceito de eixos de formação, tendo em vista que o histórico de incorporação da antiga diretriz nos PPCs dos cursos conduziu à ideia de ciclos formativos estanques, sucessivos, e, por isso, as novas DCNs fixaram a compreensão de perspectivas formativas, com prioridade para a interdisciplinaridade e articulação de saberes. Na formação geral, que teria *por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação* (Brasil, 2018), foram mantidos os

[320] § 4º O PPC deve prever ainda as formas de tratamento transversal dos conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas, tais como as políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos, de educação para a terceira idade, de educação em políticas de gênero, de educação das relações étnico-raciais e histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena, entre outras

conteúdos de *Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.* Na ideia de formação teórico-jurídica, em reforma da ideia de formação profissionalizante da normativa anterior, teria *além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a sua evolução e aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais* (Brasil, 2018). Os conteúdos incluídos revelaram a introdução de teoria do direito, direito previdenciário e formas consensuais de resolução de conflitos, que traduz a negociação de inclusão conteudística na definição das DCNs*: Teoria do Direito, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual; Direito Previdenciário, Formas Consensuais de Solução de Conflitos* (Brasil, 2018).

Assim, no quadro de discussão sobre os conteúdos de formação geral (humanística e teórico-jurídica), os discursos jurídico-curriculares enunciados perpassam aproximações e distanciamentos entre os agentes protagonistas do campo. A OAB pautou os pedidos de inclusão disciplinar mais voltados à ampliação dogmática, ratificando a influência normativista-positivista nos componentes dos cursos jurídicos, que inclusive foi absorvido com a inclusão de direito previdenciário e formas consensuais de resolução de conflitos. O MPF e especialistas, como Aurélio Wander Bastos, e a própria OAB enfatizaram discursos de defesa da permanência e ampliação dos conteúdos de formação humanística, apesar das resistências no âmbito do CNE, majoritariamente representado por Luiz Curi, Antônio Freitas Júnior e Carbonari Neto, este último contrário a abordagem interdisciplinar dos conteúdos.

4.3.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais e o campo de estágio prático-profissional

Nesta seção, abordaremos os conteúdos disciplinares ligados ao campo de prática. Na Portaria 1886/94, ela não foi incluída no campo dos conteúdos curriculares mínimos, mas tinha previsão no art. 10ª ao estabelecer como obrigatório e integrante do currículo pleno dos cursos, o estágio de prática jurídica, supervisionado pela IES, para práticas, sejam reais ou simuladas, como *redação de peças processuais e profissionais, rotinas processuais, assistência e atuação em audiências e sessões, visitas a órgãos judiciários, prestação de serviços jurídicos e técnicas de negociações coletivas, arbitragens e conciliação*. O estágio seria supervisionado pela institucionalização de um Núcleo de Prática Jurídica, para *treinamento das atividades de advocacia, magistratura, Ministério Público, demais profissões*

*jurídicas e para atendimento ao público.*Na resolução nº. 09/2004, o estágio foi incluído no eixo de formação prática, como meio de integração entre teoria e prática, e relacionado no campo prático-profissional ao Trabalho de curso e as atividades complementares.

No âmbito da Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória da SERES/MEC, o eixo de formação profissional, o estágio curricular, foi um dos temas que mobilizou grande atenção dos agentes interlocutores. No ano de 2013, a CCT-PARES realizou sessão extraordinária na Faculdade de Direito da USP para tomada de depoimentos de especialistas no ensino jurídico. A aproximação da CCT-PARES com interlocutores do campo acadêmico, demonstrou como o capital acadêmico-científico era um ativo valorizado naquele contexto e considerado na discussão do campo de estágio. Dentre as falas, destacam-se a do professor Celso Campilongo (USP), que defendeu a permanência do estágio supervisionado como imprescindível ao processo de ensino-aprendizagem nos cursos jurídicos (Brasil, 2014, p. 28). O entendimento foi compartilhado pelo professor Ignacio Poveda (USP), então diretor da Faculdade de Direito da USP, unidade de Ribeirão Preto, de que a *oferta de oportunidades de estágio dotadas de acompanhamento e de fiscalização das instituições envolvidas* (Brasil, 2014, p. 28) consagraria a formação teórica, contudo, que deveria ser precedida de uma *formação teórica mínima, formação de base* (Brasil, 2014, p. 28). O entendimento não foi compartilhado por outros especialistas, como o prof. Eduardo Marchi (USP), que ponderou que as experiências mais exitosas, os modelos de ensino jurídico de países europeus, por exemplo na Itália e Alemanha, não incluiriam o estágio supervisionado como componente obrigatório da educação superior jurídica; pontuando a defesa da adoção de sistemática semelhante na formação jurídica brasileira.

Apesar de contraditado pelo prof. Marchi (USP), a CCT-PARES caminhou para reconhecer, na perspectiva de Campilongo e Poveda, a manutenção do eixo de formação profissional, o estágio curricular, nos cursos, mas com maior abrangência de atuação desse campo prático-profissional. Em seu relatório final, a CCT-PARES, consignou o exemplo de referência do Escritório Modelo Dom Paulo Evaristo Arns, do Curso de Direito da PUC-SP, como uma experiência *para uma formação humanista consciente de novos profissionais para todas as áreas do Direito* (Brasil, 2014, p. 28), tendo em vista a atuação do escritório em três vertentes, i) contencioso coletivo, ii) no contencioso cível e penal individual e iii) nos mecanismos consensuais de solução de conflitos, com participação dos discentes e supervisionados pelos professores. Assim, no relatório final a CCT-PARES recomendou a permanência do modelo de estágio curricular supervisionado, visando a *regulação desse importante elemento de formação do estudante de Direito* (Brasil, 2014, p. 29). A

CCT-PARES compreendeu que o estágio curricular seria um das etapas formativas imprescindível para fomentar um olhar crítico, *uma visão humanista do exercício das profissões jurídicas de modo a concretizar o objetivo da formação de profissionais certos de seu espaço e papel em uma sociedade desigual e que precisa de transformações, nos termos do artigo 3° da Constituição Federal.*(Brasil, 2014, p. 30).

E ainda recomendou, no escopo conceitual, que i) no PPC - projeto pedagógico dos cursos, no conceito de prática profissional fosse incluída a solução consensual dos conflitos (mediação e arbitragem), visando a disseminação de uma nova mentalidade jurídica, para superar as técnicas tradicionais de solução de conflitos, judicial e extrajudicial; que a experiência técnico-profissional fosse associada a aprendizagem e a responsabilidade social dos discentes na assistência de grupos sociais vulnerabilizados. E, ainda, que no conceito de prática fosse incluída a tutela de direitos coletivos e difusos para disseminação de uma nova prática de acesso à jurisdição[321] (Brasil, 2014, p. 29). Ademais, verificou-se que na minuta de resolução da CCT-PARES, houve a inclusão de prática de processo eletrônico, o que indica a absorção do que fora sugerido pela OAB nas suas propostas de inclusão disciplinar.

Cumpre destacar que as ponderações exaradas no relatório da CCT-PARES indicam o peso de uma função social ao campo de estágio com a assistência a grupos minoritários e uma prática para além da judicialização, defendidos por atores do campo acadêmico. As escolhas da CCT-PARES, de igual modo, revelam o peso da influência das propostas da Secretaria de Reforma do Judiciário do MJ, visto que tanto na *Nota Técnica SRJ nº. 38/2013*, como na *Proposta para o aprimoramento do marco regulatório e avaliativo do Curso de Direito,* de 26 de março de 2014, o teor discursivo em defesa da inclusão do conteúdo de mecanismos

[321] A minuta de resolução da CCT-PARES para os estágios curriculares: Art. 7° O Estágio Supervisionado é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.
§ 1° O Estágio de que trata este artigo será realizado na própria instituição, através do NPJ, que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo conselho competente, podendo, em parte, contemplar convênios com outras entidades ou instituições e escritórios de advocacia; em serviços de assistência judiciária implantados na instituição, nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública ou ainda em departamentos jurídicos oficiais, importando, em qualquer caso, na supervisão das atividades e na elaboração de relatórios que deverão ser encaminhados à Coordenação de Estágio das IES, para a avaliação pertinente.
§ 2° As atividades de Estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com as competências gradualmente revelados pelo aluno, na forma definida na regulamentação do NPJ, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.
§ 3° O planejamento das atividades a serem desenvolvidas no NPJ deve obrigatoriamente conter **práticas de negociação, mediação e suas modalidades, conciliação, arbitragem e práticas de tutela coletiva**, bem como incluir a **prática do processo judicial eletrônico**.

consensuais de resolução de conflitos, quando de tutela coletiva foram centrais nas duas propostas e incorporados pela Câmara.

Nessa perspectiva, a conclusão da CCT-PARES também, para o estágio curricular supervisionado, determinou, no tocante a organização desse campo de prática nas graduações, a ii) obrigatoriedade nos cursos, iii) indispensável ao desempenho profissional almejado e para desenvolvimentos das habilidades e competências discentes, iv) estruturado com serviços de assistência judiciária implantados na IES aprovados por seus conselhos, contemplando a execução parcial por convênios com instituições (Judiciário, Ministério Público e Defensorias), Escolas Superiores das carreiras jurídicas e escritórios de advocacias e v) e que o descumprimentos das diretrizes curriculares para o estágio supervisionado tivesse peso diferenciado nas sanções dos instrumentos de avaliação.

A minuta de resolução da CCT-PARES indicou o estágio curricular supervisionado como integrante do ciclo de formação prático-profissional e no decorrer dos trabalhos das comissões de revisão o campo de estágio foi incluído no eixo formativo profissional ou prático-profissional nas minutas percebidas de 2014, 2017 e 2018. A esse respeito, Alexandre Veronese, da ABEDI, indicou[322] que a locução *formação profissional* não traduzia uma boa alternativa e que deveria ser alterada, pois a ideia de formação profissional denotaria uma formação para a advocacia como profissão regulamentada. Que as diretrizes deveriam se inspirar em outras formações profissionais, visto que o CNJ tem incentivado a alocação de formação voltada para desenvolver competências para a magistratura, que redundou na disciplina *Organização da Justiça e do Processo* inserida na graduação em Direito da FGV. Postulou que as diretrizes curriculares deveriam chegar a um *bacharel em direito com formação mais geral e acadêmica* e que por isso o dispositivo que prevê uma "*formação profissiona*l" geraria uma ambiguidade que se deveria ser pensada, ademais, a ideia de profissão dá ensejo a algo que é regulamentado como profissão e no caso dos cursos jurídicos o bacharel em direito não dá acesso a uma profissão, mas a várias carreiras jurídicas, que "*não tem realmente uma profissão que vai derivar dessa diretriz, por que usar essa locução?*". Sugeriu retirar a locução formação técnico-profissional e colocar a locução prática geral.

O conselheiro Curi discordou[323], em parte, da recomendação, segundo o conselheiro de qualquer curso emerge um profissional; que não deveriam separar o "*diploma do diplomado*" no sentido de se preocupar com a extirpação da locução em transformar o egresso em direito em algo abstrato, não profissional, contudo disse que o bacharel em direito não poderia ser

[322] Áudio da Reunião CES/CNE, de 05/06/2017.
[323] Áudio da Reunião CES/CNE, de 05/06/2017.

confundido com o advogado, mas que entendia relevante manter a locução *formação profissional,* mas sem passar a sensação de que o profissional jurídico é o mesmo que advogado. O relator Antônio Freitas no mesmo sentido do conselheiro Curi destacou que o termo profissional daria sentido a ideia de profissão, de profissões, que o bacharel em direito poderia desempenhar várias delas no decorrer da vida. Nesse mesmo sentido, frisou o conselheiro Carbonari que informou que cerca de 70 a 80% dos assessores judiciais não têm inscrição na ordem e que o bacharel em direito estaria para além da carreira advocatícia e que deveriam tirar profissional e colocar formação em ciência jurídica no sentido desse eixo prover competências profissionais de toda "*cadeia de carreiras jurídicas*", inclusive anotou que recomendava a disciplina de desenvolvimento pessoal e profissional. O conselheiro Loureiro disse que não poderiam confundir, que seria necessário distinguir formação profissional e exercício profissional e que considerava adequado manter a formação profissional. O item formativo permaneceu nas minutas e na resolução das DCNs, nº. 05/2018, como eixo de formação prático-profissional.

Outro aspecto da discussão sobre o eixo de formação profissional foi estabelecido na crítica direcionada por agentes governamentais, acadêmicos e econômicos ao modelo de estágio curricular com notória propensão à prática forense, da advocacia, pelas atividades de atendimento e acompanhamento processual, que conduziriam a uma atuação mais direcionada à judicialização. Tal crítica, redundou, inclusive, ao tempo da revisão das DCNs, no CNE, na antecipação de uma modificação[324] das diretrizes e revelou poder de agência da SRJ e de outros agentes do campo profissional, no sentido de enfrentar o papel exercido pela Ordem dos Advogados do Brasil na fiscalização e controle dos cursos jurídicos. O primeiro tensionamento foi percebido quando o Ministério Público de Minas Gerais (MPMG)[325], em 2011, instou o CNE no sentido de impugnar a atuação da OAB que compelia às IES ao credenciamento de seus NPJs junto à ordem. O MPMG argumentou que a OAB não teria competência para se intrometer em assuntos acadêmicos e que a atuação estaria mais voltada à reserva de mercado do que a preocupação com a qualidade dos cursos (Brasil, 2013). O segundo momento de tensionamento foi quando o Secretário de Reforma do Judiciário do MJ, caminhou para ofertar uma maior *segurança aos NPJ,* na possibilidade de realização de

[324] Possibilidade dos estágios serem desempenhados fora do espaço do NPJ, em convênio.Resolução CNE/CES 3/2017.

[325] Processo 23001.000024/2013-87. "A consulta formulada pelo Ministério Público do Estado de Minas Gerais afirma que há incompreensão por parte da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, que julga que os NPJ devam ser a ela credenciados. Assinala, igualmente, que a OAB pressiona os NPJ para que façam somente certos tipos de intervenção, revelando que está mais preocupada com reserva de mercado do que com a qualidade dos cursos.". Parecer CNE/CES nº 150/2013. Parecer homologado por despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 5/7/2017.

convênios com defensorias públicas para a prestação de assistência jurídica, com vistas a propiciar experiências mais reais aos alunos, fora do ambiente acadêmico. A entidade encaminhou anteprojeto de resolução constando a abertura para realização do estágio integralmente fora dos NPJ e fixando a aprovação do regulamento do estágio à cargo das IES.

Para a OAB, a fiscalização dos NPJ decorria do art. 7º da resolução 09/2004, que determinava que a necessidade de aprovação da regulamentação dos estágios junto ao conselho competente, por interpretação da entidade, seria o conselho profissional, resvalaria por conferir a atribuição exercida pela OAB junto aos NPJ. O CNE, por meio do Parecer CNE/CES nº 362/2011, do conselheiro Antonio Caruso Ronca, sustentou que as DCNs do Curso de Direito dão relevo aos conselhos administrativos e acadêmicos das IES para aprovação da regulamentação do NPJ, e que não caberia a interferência de órgãos de classe na esfera acadêmica. Inclusive o próprio CNE recorrentemente tem se manifestado sobre o assunto[326], e já cristalizou o entendimento pela *ilegalidade da interferência dos conselhos de classe no ambiente acadêmico, considerando que cabe a esses órgãos a fiscalização e o acompanhamento do exercício profissional que se inicia após a colação de grau e a diplomação ou certificação pós-graduada de competência e habilitação e não durante o curso.* (Brasil, 2013, p. 1). O CNE aduziu que havia um conflito de interesses entre o CNE e a OAB e para dirimir o assunto, alterou, por meio do Parecer 350/2017, o art. 7º das DCNs de 2004, para constar que a aprovação do regulamento do estágio caberia ao conselho competente da Instituição de Ensino Superior (IES) e também incorporou a possibilidade de execução, em parte, do estágio curricular fora da IES. O CNE não flexibilizou integralmente a realização dos estágios em instituições externas, absorvendo parcialmente a proposta da SRJ. As modificações foram absorvidas pela Resolução nº. 03/2017, CNE/CES, de 04 de julho de 2017, homologada pelo Ministro Mendonça Filho[327].

Tabela 19: Comparativo da regulamentação do estágio curricular (prática) jurídica no decorrer dos trabalhos de revisão das DCNs.

Resolução 09/2004	Resolução 03/2017
Art. 7º O Estágio Supervisionado é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados	Art. 7º O Estágio Supervisionado é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados

[326] Parecer homologado CNE/CES nº 45/2006, seja pela aprovação da Indicação CNE/CES nº 5/2013

[327] Despacho de 04 de julho de 2017, que homologou "o Parecer CNE/CES nº 150/2013, da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, que entendeu por oportuno a alteração do art. 7º da Resolução CNE/CES nº 9/2004, nos termos da Resolução que o acompanha, conforme consta do Processo nº 23001.000024/2013-87."(DOU nº 127, 05.07.2017, Seção 1, p.9)

próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização. § 1º O Estágio de que trata este artigo será realizado na própria instituição, através do Núcleo de Prática Jurídica, que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo conselho competente, podendo, em parte, contemplar convênios com outras entidades ou instituições e escritórios de advocacia; em serviços de assistência judiciária implantados na instituição, nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública ou ainda em departamentos jurídicos oficiais, importando, em qualquer caso, na supervisão das atividades e na elaboração de relatórios que deverão ser encaminhados à Coordenação de Estágio das IES, para a avaliação pertinente. § 2º As atividades de Estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Prática Jurídica, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.	próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização. § 1º O estágio de que trata esse artigo poderá ser realizado: I - Na própria Instituição de Educação Superior, por meio do seu Núcleo de Prática Jurídica, que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo seu órgão colegiado competente, podendo ser celebrado convênio com a Defensoria Pública para prestação de assistência jurídica suplementar; II - Em serviços de assistência jurídica de responsabilidade da Instituição de Educação Superior por ela organizados, desenvolvidos e implantados; III - nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública e das Procuradorias e demais Departamentos Jurídicos Oficiais; IV - Em escritórios e serviços de advocacia e consultorias jurídicas. § 2º As atividades de Estágio Supervisionado poderão ser reprogramadas e reorientadas em função do aprendizado teórico-prático gradualmente demonstrado pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Prática Jurídica, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.

Fonte: elaboração própria.

No âmbito das discussões das DCNs nas comissões de revisão do CNE, percebeu-se várias propostas de alterações da forma e substância do estágio curricular. As mudanças positivadas na Resolução 05/2018, possibilitaram que os estágios curriculares fossem realizados, integralmente fora do Núcleo de Prática Jurídica, por meio de convênios, numa evolução da mudança de 2017. Tal positivação derivou da compreensão do relator das DCNs, conselheiro Antônio Freitas, que frisou o entendimento da comissão, de que o estágio curricular pudesse ser oferecido fora da instituição, mas com acompanhamento do NPJ, sem considerar a discordância da OAB exortada por Marisvaldo Cortes, de que a realização fora do ambiente educativo traria dificuldades de atribuição de notas e supervisão acadêmica e que, por isso, recomendaria a institucionalização e execução pelo do NPJ[328]. De igual modo,

[328] Áudio da Reunião CNE/CES, de 02/07/2018.

outros agentes do campo acadêmico revelaram, ao CNE, críticas à essa ideia de *terceirização*[329] do estágio, externo ao NPJ.

A ABEDI, nas propostas e manifestações, exortou entendimento assemelhado esposado pela SRJ, CCT-PARES e pelo CNE, na perspectiva de propor um modelo de estágio para além do exercício da prática forense (advocatícia) e em comunhão do NPJ com outras instituições do sistema de justiça. Para a ABEDI (2013), seria importante repensar a necessidade de duplicidade entre o estágio curricular supervisionado e um estágio profissional (extracurricular), como previsto na Lei nº 8.906/94. Para a ABEDi o ideal seria que houvesse apenas um estágio, executado, aferida qualidade pela Ordem dos Advogados e por outras entidades profissionais (quando for o caso), em meio a um ambiente real, com supervisão pedagógica conveniada da instituição acadêmica. O que fortaleceria as escolas superiores de advocacia, do ministério público, das procuradorias do Estado (Advocacia-Geral da União, defensorias públicas, procuradorias dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios) e das escolas das magistraturas estaduais, distrital e federal.

Inclusive, uma das propostas, que caminham para a temática do modelo de formação única (apenas teórica), a ABEDi, por meio do representante, Alexandre Veronese, relevante ator acadêmico e institucional[330], recomendou a adoção de um modelo de formação jurídica de curso de 5 anos, acrescentado mais 1 ano de residência judicial, como estágio curricular supervisionado, que evitaria os estudantes terem que se dividir em tempo para consumação de estágios curriculares e extracurriculares, que a comissão pensar em formas de associação entre os dois, como inserir uma residência judicial, por exemplo, ainda na graduação. A proposta da ABEDi, em consonância, com outras defesas de atores da arena, foram incorporadas parcialmente, sobretudo pela manutenção da execução do estágio curricular também fora dos NPJs. A defesa por unificar estágios curriculares e extracurriculares, e criação de uma residência judicial como último ano de curso, não foram incorporadas.

---

[329] Outros atores do campo acadêmico e profissional se manifestaram sobre o assunto do estágio fora do NPJ. Ana Beatriz Presgrave (UFRN) que a prática jurídica fosse *terceirizada* para outras instituições fora da IES. No mesmo sentido, aduziu Eduardo Ganymedes, advogado, que a questão da permissividade da prática jurídica sem o protagonismo do NPJ ser revisto, que a mudança efetuada pela Resolução 03/2017, alterou uma conquista da Portaria 1886/1994, e gerou desconforto da comunidade acadêmica por entender que o núcleo como necessário no processo formativo.

[330] Alexandre Veronese é professor da UnB, juntamente com a convidada Loussia Felix (CAPES e UnB). Loussia tratou que os estágios supervisionados foram uma evolução importante trazido pela Portaria 1886/1994, parâmetro curricular dos cursos de direito, que exigiu a obrigatoriedade de instalação dos Núcleos de Prática Jurídica nas faculdades, que importou grande contribuição à política de acesso à direitos nas décadas de 1990 e anos 2000, visto que atendeu demandas hoje assumida a partir das defensorias públicas. Que acerca dos estágios, deveriam pensar qual seria o papel atual dos NPJs? Áudio da Reunião CES/CNE, de 05/12/2016.

Alexandre Veronese atuava como professor da UnB, bem como a convidada Loussia Felix (CAPES e UnB) e como atores acadêmicos e institucionais foram reconhecidos por meio das proposições que colocavam. Loussia[331] tratou que os estágios supervisionados foram uma evolução importante trazido pela Portaria 1886/1994, parâmetro curricular dos cursos de direito, que exigiu a obrigatoriedade de instalação dos Núcleos de Prática Jurídica nas faculdades, que importou grande contribuição à política de acesso à direitos de grupos sociais vulnerabilizados, nas décadas de 1990 e anos 2000, mas que deveria ser pensada as atividades do núcleo, visto que as demandas antes assumidas pelos NPJ estavam sendo transferidas para as defensorias públicas, em expansão no Brasil. Que acerca dos estágios, deveriam pensar qual seria o papel atual dos NPJs, para além de uma tarefa de judicialização. A perspectiva exarada pela professora caminhou para o entendimento, à semelhança do que foi defendido por outros atores da arena, da ampliação das possibilidades de atuação dos NPJs e o apelo por uma formação profissional para além do exercício da prática forense, tão presente nos modelos de NPJ, adotados pelas IES a partir dos anos de 1990.

Apesar de pouco protagonismo no debate à nível de CNE, a FENED, por meio do representante Gabriel Nagaoka Muller, problematizou[332] o campo da prática, no sentido direcionado às falas da ABEDi, de que o estágio extracurricular se colocava como elemento importante na manutenção de vida dos alunos, de IES públicas e privadas, que a realidade de sobrevivência de muitos discentes, os levavam a fazer estágios fora das instituições de ensino superior, que caminhavam para suprir a falta de políticas de permanência nas IES. E no quesito conceitual, que a formação em prática jurídica deveria ser moldada visando a instrução para o mundo do trabalho e não apenas para o mercado de trabalho, como elemento importante formativo. O representante da FENED, Gabriel, no discurso de problematização do atual modelo de estágio curricular e extracurricular, discorreu que muitos estágios são assumidos pelos estudantes como meio de assistência financeira[333], mas que não impactam na prática formativa, pois muitos estágios extracurriculares são precarizados e nada contribuem para a formação jurídico, apenas administrativa; ao passo que outros estudantes privilegiados conseguem bons estágios e assim têm bons processos formativos.

O representante da FENED foi aparteado por Rogério Varela[334], OAB, que refletiu que a situação de condicionamento dos estudantes aos estágios extracurriculares ocorria no

[331] Áudio da Reunião CES/CNE, de 05/12/2016.
[332] Áudio da Reunião CES/CNE, de 05/12/2016.
[333] A representante da SERES/MEC, pontuou que o governo se interessa pelo fortalecimento das políticas de permanência para que os estudantes se dediquem aos estudos, contudo sem problematizar que esse aspecto não diz respeito apenas às IES públicas, mas sobretudo privadas. Áudio da Reunião CES/CNE, de 05/12/2016.
[334] Áudio da Reunião CES/CNE, de 05/12/2016.

cenário de escassez de recursos do estado social para custear ações de permanência estudantil e com relação aos estágios, citou que em Portugal, os alunos usam os escritórios de advocacia como complemento de sua formação acadêmica e que pensar nos estágios fora das IES não seria algo negativo, mas positivo como "*uma prática da prática*", defendendo a manutenção da possibilidade de estágios fora das IES. No tocante às práticas jurídicas instituídas no estágio curricular, outro representante da OAB, Marisvaldo Cortez defendeu que fosse fixada a prática real como atividades dos NPJs, e que se determinasse o que seria uma prática real, visto que a ideia de prática jurídica é de fluidez conceitual considerável e que as IES estruturam suas práticas com atividades apenas simuladas e não reais.

A proposta da OAB foi acolhida parcialmente pelos conselheiros do CNE, que mantiveram a possibilidade de práticas simuladas e do estágio extracurricular.

Tabela 20: Marco regulatório do estágio supervisionado nas Diretrizes Curriculares de 2018.

Resolução 05/2018
Art. 6º A Prática Jurídica é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização. §1º É obrigatória a existência, em todas as IES que oferecem o curso de Direito, de um Núcleo de Práticas Jurídicas, ambiente em que se desenvolvem e são coordenadas as atividades de prática jurídica do curso. § 2º As IES deverão oferecer atividades de prática jurídica na própria instituição, por meio de atividades de formação profissional e serviços de assistência jurídica sob sua responsabilidade, por ela organizados, desenvolvidos e implantados, que deverão estar estruturados e operacionalizados de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo seu órgão colegiado competente; § 3º A Prática Jurídica de que trata esse artigo deverá ser coordenada pelo Núcleo de Práticas Jurídicas, podendo ser realizada, além de na própria Instituição de Educação Superior: I - Em departamentos jurídicos de empresas públicas e privadas; II - Nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública e das Procuradorias e demais departamentos jurídicos oficiais; III-Em escritórios e serviços de advocacia e consultorias jurídicas. §4º. [...] § 5º As práticas jurídicas podem incluir atividades simuladas e reais e estágios supervisionados, nos termos definidos pelo PPC. § 6º A regulamentação e o planejamento das atividades de prática jurídica incluirão práticas de resolução consensual de conflitos e práticas de tutela coletiva, bem como a prática do processo judicial eletrônico.

Fonte: elaboração própria

A versão final da regulamentação do estágio dos cursos alterou a designação de *estágio curricular* supervisionado para *prática jurídica*, na intenção de suprimir a ênfase das diretrizes antigas ao aspecto de supervisão das instituições acadêmicas, que, por sua vez, revela a solapamento de estruturas organizativas dos cursos jurídicos que priorizavam o teor

formativo do campo de estágio no espaço escolar, pelo menos em parte. A alteração da designação para Núcleos de Práticas Jurídicas também caminhou para uma difusão de um modelo formativo ampliado de prática profissional, em virtude da miríade de profissões jurídicas ensejadas pelo curso de direito e caminhou também para minimizar o protagonismo da OAB na fiscalização dos NPJs e na influência da prática forense na organização das atividades do estágio.

Assim, no quadro de discussão sobre as concepções de prática jurídica, prática-profissional, os discursos jurídico-curriculares enunciados perpassam aproximações e distanciamentos entre os agentes protagonistas do campo. A CCT-PARES como órgão paritário e multisetorial, adotou o entendimento da permanência do eixo de formação profissional nos cursos jurídicos, mas pugnou por uma ampliação da perspectiva formativa da prática para além da atividade forense e para além dos espaços dos NPJ. Essa perspectiva formativa da CCT-PARES, adotou o entendimento exarado pela SRJ-MJ, que era crítica da atuação da OAB no controle regulatório dos NPJ. A SRJ também apregoava o discurso de mais humanização da prática jurídica por meio da aproximação com as atividades da defensoria pública na oferta de assistência jurídica gratuita. O discurso voltado à prática jurídica para além da advocacia, também se fez presente nos discursos da ABEDI e de atores acadêmicos (representante da CAPES), que pautou sua defesa para uma formação além da prática forense e que articulasse estágios curriculares e extracurriculares. Esse discurso revelou a aceitação da associação com a permanência do eixo de formação prático-profissional na formação jurídica, visto que durante o debate a própria associação havia manifestado pela adoção do modelo único (teórica) de formação no bacharelado em direito. No cenário de transformações na regulamentação dos NPJs durante o debate de revisão das DCNs, percebeu-se pontos positivos e negativos. Dos pontos positivos, a ideia de um núcleo que fomenta atividades jurídicas diversas, absorveu um anseio dos setores acadêmicos e burocráticos do MEC, contudo, a terceirização das atividades, em totalidade, para fora dos espaços acadêmicos absorveu um tensionamento feito pelo campo econômico em que a flexibilização das exigências regulatórias é condição para a precarização das condições de ensino e de oferta dos cursos em prol da diminuição de custos operacionais e a maximização de lucros.

4.3.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais e o Trabalho de Curso

O eixo de formação prático-profissional também inclui o Trabalho de Curso (TC), como componente curricular Na Portaria 1886/94 e na resolução 09/2004, o TC foi introduzido de modo inédito, como componente obrigatório, desenvolvido individualmente com base nas regras fixadas pelas IES. O *trabalho de curso* ou *trabalho de conclusão de curso* foi um tema de discussão e alterações no processo de revisão das DCNs acerca de sua existência, obrigatoriedade e escopo numa dinâmica relacional de conflitos de interesses entre os agentes do campo, especialmente governamentais, corporativos, econômicos e acadêmicos, em todo o processo de definição das DCNs, da CCT-PARES ao CNE.

No âmbito da CCT-PARES, a câmara, em seu relatório final, fez uma avaliação inicial do TC e consignou a existência de críticas à baixa efetividade dos trabalhos defendidos, que revelaram um *procedimento de pouca expressividade na formação do egresso* (BRASIL, 2014, p. 31). O entendimento da CCT-PARES chancelou as críticas recebidas do professor Eduardo Tomasevicius (USP), que dirigiu memorial[335] à Câmara Consultiva Temática, no sentido de defender a extinção da obrigatoriedade do Trabalho de curso e no seu lugar fincar a exigência de execução de projetos de extensão universitária para a comunidade, pois permitiriam melhor aproveitamento discente e acadêmico pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão. A Câmara reconheceu as críticas em seu relatório mas entendeu, de modo diferente, pela manutenção da obrigatoriedade do TC, porquanto teria ensejado melhorias no processo formativo jurídico, pois estimulou que os discentes mantivessem contato com a elaboração de um trabalho científico, mas que deveria haver um aprimoramento do modelo de TC das diretrizes de 2004, no sentido do não exclusivismo do teor monográfico, práxis do campo, e a possibilidade de uma pesquisa *social como sucedâneo de um texto escrito.* O trabalho de curso poderia abarcar, para além da monografia ou artigo jurídico: *(i) um estudo de caso; (ii) uma atividade jurídica de cunho social em comunidades carentes ou a*

[335]"Minha sugestão sobre a monografia de fim de curso: é outra ficção achar que teremos 700 mil monografias de fim de curso de qualidade em cinco anos! Haja criatividade e competência! É óbvio que, em geral, os trabalhos são ruins, copiados da internet, feitos por quem mal consegue escrever um texto científico - afinal, os alunos estão acostumados a responder provas e não, a fazer trabalhos finais em cada disciplina cursada. Deve-se considerar que apenas parte dos alunos tem vocação para a pesquisa individual em bibliotecas. Esses devem fazer uma monografia nos moldes atuais. Já outros alunos, que não têm tanta vocação para a pesquisa, mas que são bons comunicadores, pessoas que gostam do contato com gente, deveriam executar um projeto de extensão universitária na área da cidadania. Isso também requer análise da realidade social brasileira, pesquisa, coleta de dados, trabalho em equipe, elaboração de texto sobre a execução do projeto. Penso que a execução de projetos de extensão universitária seria muito mais útil à sociedade do que milhares de monografias inúteis, feitas só para a obtenção do diploma. Ademais, atender-se-iam as exigências de ensino, pesquisa e extensão exigidas das universidades".'TOMASEVICIUS, Eduardo. Considerações e sugestões sobre a proposta de reforma do marco regulatório do ensino do direito no Brasil. São Paulo, p.1-9, 21 de novembro de 2013. p. 8.

(iii) elaboração de textos jurídicos para leigos (cartilhas, manuais de Direitos para consumidores, idosos, crianças, jovens e adolescentes) (Brasil, 2014, p. 32).

A recomendação realizada pela CCT-PARES absorveu as propostas escritas de agentes do campo profissional e acadêmico, como a OAB, que defendeu, que o *Trabalho de Conclusão de Curso – TCC deverá ser realizado individualmente e com defesa obrigatória perante banca examinadora* (Oab, 2014, p. 34). A ABEDI indicou a permanência da obrigatoriedade do TCC*,* contudo, com *modalidades ampliadas para abranger atividades de comprometimento social e comunitário* (Abedi, 2013, p. 03)

Com relação ao debate sobre o Trabalho de Curso no âmbito das Comissões de Revisão do CNE, também houve uma defesa para flexibilização da obrigatoriedade e da elaboração individual, além da ampliação de possibilidades de trabalhos acadêmicos, fora do padrão monográfico. No âmbito do CNE, o representante da OAB, Tarcizo Nascimento, sugeriu[336] que fossem mantidos os termos da apresentação do Trabalho de conclusão de curso, individualmente, aduzindo relevante manter os termos do acúmulo dos debates anteriores, pois a Portaria 1886/1994 instituiu a obrigatoriedade da defesa de monografia e a Resolução 09/2004, ampliou para sua produção para artigo científico. O representante Tarcizo recomendou que a redação do art.11º, acerca do TCC, que legava a fixação dos seus parâmetros (conteúdos) à cargo das IES, não fosse vaga ao ponto de ampliar o poder das IES na limitação de temas de pesquisa e abordagens teóricas pelas instituições.

No tocante aos membros do CNE, o conselheiro Curi defendeu[337] que o TC não fosse algo a ser defendido ao fim do curso somente, que fosse uma pesquisa que começasse no primeiro ano de graduação, ou seja, um trabalho a ser executado durante o curso com a finalidade de aferição de qualidade e envolvimento reais com a formação, não só a postura passiva de recepção de ensinamentos em sala de aula. Apesar de concordar com a obrigatoriedade, o conselheiro Curi manifestou que perceber o TC como um componente do processo e não só um início do esforço, *um esforço de consolidação do aprendizado*, um constructo de *escuta, reflexão, leitura, fichamento, estudo em grupo*, e que por isso deveria ser flexibilizado em suas formas.

A obrigatoriedade do TC, não foi unânime no conselho. O conselheiro Carbonari, representante do campo econômico no campo burocrático, defendeu a retirada da obrigatoriedade[338] do Trabalho de Conclusão de Curso, segundo o conselheiro *não cabe[ria]*

---

[336] Áudio da Reunião CES/CNE, de 05/12/2016.
[337] Áudio da Reunião CES/CNE, de 13/02/2017.
[338] Áudio da Reunião CES/CNE, de 02/07/2018. Outros representantes de IES privadas defenderam no mesmo sentido. Emerson Castro, coordenador de curso na Faculdade Promove, em 05/07/2018 defendeu o fim da

TCC nos novos tempos; na medida em que o referido componente retiraria carga horária que poderia ser mais bem aproveitada nas disciplinas de direito material e que a exigência disciplinar ensejaria a presença de metodólogo, que ele acreditava ser desnecessária/disfuncional para a formação jurídica. A sugestão do conselheiro Carbonari, foi reforçada pelo conselheiro relator Freitas, conselheiro com perfil liberal, que também considerou desnecessário o TC, visto que teria *impacto zero* na formação acadêmica e que experiências estrangeiras demonstraram acertada a não exigência de um trabalho final de curso. O conselheiro relator Freitas disse que a previsão do TC, nos currículos plenos, deveria ser uma decisão *interna corporis*, uma decisão de cada curso/IES. Evocou a ideia de diretriz inspirada no ideário de dar mais liberdade ao professor e a IES e na recomendação recebida do ministro da Educação, Mendonça Filho, para que a resolução contribuísse para um melhoramento do país e permitisse a liberalização no campo. O relator Freitas, pontuou que em outras diretrizes de cursos de graduação, o CNE facultou a obrigatoriedade do TCC, mas reconheceu a decisão de manter caso fosse requerido pela OAB, *se for do interesse da OAB, se a OAB disser que o TCC é fundamental, é fundamental, se disser que não, não é*[339], inferindo o peso da opinião da OAB na tomada de decisão de fixação da obrigatoriedade do trabalho final.

Dois representantes da OAB pautaram a defesa da previsão do TC. O representante Rogério Varela, informou que o Fórum Nacional de Educação Jurídica, publicou a Carta de João Pessoa, em análise da questão dos cursos jurídicos e que a permanência da obrigatoriedade do Trabalho final de curso como *um grito de desespero final*, no enfrentamento a um cenário em que os *bacharéis mal escrevem* e que não poderia ser desconsiderado a iniciação acadêmica-científica realizada pelo TC[340]. O pedido de

---

obrigatoriedade do trabalho de conclusão de curso , pois segundo entende fere o princípio constitucional da liberdade das instituições, dispôs que a constituição federal garante a coexistência de instituições públicas e privadas e que os princípios do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas é o princípio basilar que funda a educação superior brasileira e que assim entendia a ideia das DCNs garantirem autonomia Às IES na formulação das competências e habilidades, na perspectiva de formações inovadoras.

[339] Áudio da Reunião CES/CNE, de 02/07/2018.

[340] A Carta de João Pessoa, 20/04/2017, publicada pelo Fórum Nacional de Educação Jurídica da OAB. Recomendou: " Manutenção do período mínimo de 5 anos para a integralização do curso de Direito, para além de mais 1 ano de residência jurídica;– Contrariedade à abertura indiscriminada de novos cursos de direito no país;– Contrariedade à criação do Curso Tecnólogo em Serviços Jurídicos;– Discordância da massi cação de disciplinas jurídicas por meio de EAD, devendo ser mantida a preponderância do curso presencial, bem como pugnando pela gradativa redução do atual limite de 20% (vinte por cento);– Permanência do Núcleo de Prática Jurídica físico nas Instituições de Ensino Superior;– Atualização da matriz curricular com a inserção dos seguintes conteúdos Direito Previdenciário, Arbitragem, Direito Sindical, História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, Direito Eletrônico, Direitos Humanos e Direito Eleitoral.– Disponibilização de um assento para um representante da OAB no Conselho Nacional de Educação;– A continuidade dos Fóruns Nacionais de Educação Jurídicas nas demais regiões".
https://portal.oabpb.org.br/2017/04/forum-nacional-de-educacao-juridica-emite-a-carta-de-joao-pessoa/

permanência foi criticado pelo conselheiro Curi, apesar de não falar em retirada do componente, destacou a importância de que seja algo a ser constituído no decorrer do curso, e que entendia que fixar o *grito final* como um padrão para todos os cursos, enclausura a transformação, que a visão de padronização *destrói a educação brasileira; temos que buscar o mínimo, esforço continental e conjuntural; diretrizes não é para OAB, MEC, CNE é para a sociedade*, encerrando um discurso de flexibilidade regulatória e maior autonomia do campo. Apesar das divergências, o relator informou que o trabalho de curso seria mantido, mas liberalizado; no sentido do aluno começar a sua elaboração desde o início do curso, o TCC como "culminância" de uma trajetória acadêmica e com formatos diferenciados, como "trabalhos periódicos semestrais".

Tabela 21. Comparativo da evolução do trabalho de curso no processo de definição das DCNs do Direito.

Resolução 09/2004	Minuta CCT-PARES - 2014	Resolução 05/2018
Art. 10. O Trabalho de Curso é componente curricular obrigatório, desenvolvido individualmente, com conteúdo a ser fixado pelas Instituições de Educação Superior em função de seus Projetos Pedagógicos. Parágrafo único. As IES deverão emitir regulamentação própria aprovada por Conselho competente, contendo, necessariamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.	Art. 10. O TCC é componente curricular obrigatório, desenvolvido individualmente sob orientação docente, com conteúdo a ser fixado pelas IES em função do Projeto Pedagógico do Curso - PPC. Parágrafo único. As IES deverão emitir regulamentação própria aprovada por Conselho competente, contendo, necessariamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.	Art. 11 O TC é componente curricular obrigatório, conforme fixado pela IES no PPC. Parágrafo único. As IES deverão emitir regulamentação própria aprovada por conselho competente, contendo, necessariamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

Fonte: elaboração própria.

O Trabalho de curso foi mantido como componente obrigatório, contudo foram flexibilizados alguns quesitos. O TC pode ser elaborado conjuntamente, não mais individual. Na versão final da resolução, percebeu-se que não foi absorvida a indicação da CCT-PARES, relativo à presença da orientação docente. Sua forma (à modalidade de trabalho acadêmico) flexibilizou-se no sentido de as IES determinarem seu escopo, bem como de ser desenvolvido antes dos períodos finais da graduação.

Assim, no quadro de discussão sobre o Trabalho de curso, os discursos jurídico-curriculares enunciados revelaram inicialmente, um peso dado pela CCT-PARES ao trabalho como elemento importante no processo de aprendizagem dos cursos jurídicos, apesar de reconhecer os vícios percebidos na elaboração dos trabalhos nos cursos jurídicos. A CCT-PARES, fixou o entendimento da permanência e inovação nos modelos de trabalho de curso e ainda a previsão da orientação docente. Acredita-se que a inclusão na minuta da CCT-PARES da obrigatoriedade da orientação, se deveu a absorção da defesa da OAB, protagonista também na defesa dos interesses dos professores. A OAB, em múltiplas manifestações reforçou orientação pela obrigatoriedade do trabalho de curso, individual e monográfico, como pode ser percebido no anteprojeto ofertado pelo Conselho Nacional de Educação Jurídica da OAB. A ABEDI, defendeu a obrigatoriedade e a diversificação nas formas de elaboração, aproximando as posições assumidas pelos agentes científicos, acadêmicos, profissionais e burocráticos da CCT-PARES. Contudo, no quadro de revisão no CNE, os conselheiros se colocaram contra a obrigatoriedade do Trabalho de curso, aduzindo três aspectos, a irrelevância do componente curricular no processo de aprendizagem discente; no histórico de flexibilização de sua obrigatoriedade em outras DCNs elaboradas pelo próprio CNE e no discurso de autonomia executória (decisão *interna corporis*) das IES em definir a previsão dos trabalhos de curso nas graduações jurídicas. Entretanto, diante do peso do capital cultural, OAB, e acadêmico, ABEDi, o trabalho de curso foi mantido mais flexibilizado, conforme apontado acima.

4.3.4 O modelo de ensino aprendizagem nas diretrizes curriculares nacionais

Essa seção se dedicará a um tema relevante no debate e que se constituiu como unidade empírica e unidade temática de análise, o processo ou modelo de ensino-aprendizagem dos cursos de direito como um sistema relacional tecido entre professores e alunos, que envolve o ato de ensino e as maneiras de apreensão do conhecimento. As diretrizes de 2004 não versavam detidamente sobre esse ponto, limitando-se a prescrever a exigência de sua descrição nos projetos pedagógicos e planos de ensino dos cursos. No contexto do processo de redefinição das Diretrizes Curriculares Nacionais do Direito, foi um tema de recorrente discussão entre 2014 a 2018. Detalharemos os pontos principais, que envolveram o tecido discursivo dos agentes sobre essa unidade, destacando as intencionalidades subjacentes aos discursos, nos aspectos avaliativos de aferição da aprendizagem; da conexão entre os eixos acadêmicos do ensino, da pesquisa e da

extensão, da articulação entre os níveis acadêmicos da graduação e pós-graduação e das metodologias de ensino.

No âmbito das discussões das DCNs na CCT-PARES, dois pontos foram mensurados nos aspectos relacionados à avaliação; i) os formatos e métodos de avaliação adotados no decorrer dos cursos para mensuração da aprendizagem nos componentes curriculares e ii) as avaliações de qualidade de egressos. No tocante à avaliação de aprendizagem, a CCT-PARES recomendou que fosse feita *revisão dos modelos de prova e do tipo de conhecimento que é valorizado* (Brasil, 2014, p. 33), numa perspectiva de absorção da sugestão recebida do prof. Antônio Gidi (Universidade do Houston)[341], campo acadêmico internacional, que compreendia que o modelo atual estaria viciado, geraria animosidades entre os discentes e docentes e pouco contribuiria para o estímulo e a verdadeira mensuração da aprendizagem discente.

Com relação a avaliação de qualidade discente, a CCT-PARES não adotou, por maioria, a sugestão da ABEDi, por meio do representante Otário Rodrigues (USP), que sugeriu que o país adotasse o modelo de segundo Exame de Estado, da Alemanha, para medição da qualidade dos egressos, em substituição, ao modelo de avaliação de suficiência adotado atualmente centralizado pela OAB. A CCT-PARES entendeu que a *diversidade cultural entre os dois países não permite a simples importação do referido modelo* (Brasil, 2014, p. 33), visto que o exame de estado alemão só permitiria ao egresso realizá-lo duas vezes, enquanto o exame da ordem, como exame de habilitação profissional, não teria limitação de tentativas. O debate sobre a inclusão do modelo alemão de avaliação de egressos também foi resgatado no âmbito do CNE, pelo convidado Odim Brandão, MPF, que

[341] O Prof. Antonio Gidi enviou contribuições escritas à Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória do Ensino Jurídico. Recomendou a avaliação no modelo de "nota em curva": "Os alunos não se preocupam em estudar porque as notas não têm valor algum na busca por emprego. Cada professor dá as notas que quer: há os professores 'fáceis', que dão nota boa e não forçam a estudar e os professores 'puxados', que são duros na nota e exigem estudo. As turmas dos professores 'fáceis' são lotadas, mas ninguém quer se matricular na turma dos professores 'difíceis'. Exatamente porque as notas não têm valor nenhum, os empregadores não dão nenhuma atenção às notas no momento da contratação de um advogado recém-formado. Esse é o círculo vicioso que existe atualmente em nosso país. Todavia, para que sejam criados centros de excelência no ensino jurídico brasileiro, não basta simplesmente buscar a avaliação das faculdades de direito. É preciso avaliar corretamente também o aluno e incentivá-lo a estudar, só avaliar corretamente também o aluno e incentivá-lo a estudar. Daí a minha proposta de criar um sistema de nota em curva, bem distribuída entre os alunos. Por exemplo, em um sistema de curva, todos os professores deverão dar as notas de acordo com o critério abaixo: Nota 10 para 5% dos alunos da classe Nota 9,5 para 10% dos alunos Nota 9 para 15% dos alunos Nota 8,5 para 25% dos alunos Nota 8 para 25% dos alunos Nota 7,5 para 15% dos alunos Nota 7 para 10% dos alunos Nota 6,5 para 5% dos alunos Este é só um exemplo. Claro que cada faculdade poderá criar sua própria curva, desde que ela seja bem definida e explicada no histórico escolar. Esse sistema cria um círculo virtuoso. Os alunos, sabendo que não existem professores 'fáceis' e professores 'difíceis', escolherão os melhores professores. Não somente aprenderão mais, como terão incentivo para estudar e obter notas altas. Com um sistema estabelecido de notas, os empregadores passarão a confiar nos critérios de avaliação das faculdades e passarão a contratar advogados com base nas notas obtidas (e não mais em critérios outros, ilegítimos ou pouco confiáveis)"

recomendou[342] a adoção da avaliação da qualidade da formação jurídica da Alemanha, com os dois exames de estado, que melhor avaliaria a capacidade formativa dos bacharéis e que o exame de suficiência para ingresso na advocacia não deveria ficar na mão de uma entidade corporativa OAB e sim do Estado. A proposta não foi recepcionada pela comissão de revisão, pois não era um assunto afeito às diretrizes, no sentido de reorganização legal dos exames profissionais.

Com relação às metodologias de ensino-aprendizagem, no relatório da CCT-PARES fixou-se discurso no sentido da inovação, no *fundamental o estímulo ao desenvolvimento de novos métodos de ensino aprendizagem* (Brasil, 2014, p. 33)*,* inclusive pontuando a inclusão do uso de *metodologias ativas* no instrumento de avaliação, com meio de experimentar uma maior participação do aluno no processo de aprendizagem. O discurso voltado ao autogoverno discente, autonomia, no processo de ensino-aprendizagem e a crítica à participação central docente na dinâmica de sala de aula foi pautado no debate ocorrido nas comissões de revisão das DCNs no CNE e demonstrou perfilamento discursivo entre os agentes burocráticos, governamentais e acadêmicos. Adriana Ancona (FGV) indicou[343] que as diretrizes deveriam romper com o modelo de *protagonismo docente e a hegemonia de aulas expositivas* e pensar *novas estratégias de ensino que promovam a atualização da forma do ensino de direito*. A fala de Adriana foi corroborada pelo conselheiro Curi, que ponderou[344] que *quanto mais hora-aula classe, mais mais-do-mesmo*, em crítica ao modelo de concentração conteudística em aulas expositivas, e que haveria uma dificuldade de efetividade no modelo expositivo, em razão da concentração de 62% dos alunos das IES no turno noturno e que a política de inclusão de aulas expositivas, que repetem legislação, não se mostra uma boa alternativa. A representação da SERES, Sérgio Guerra, compreendeu[345] no mesmo sentido e defendeu a inserção de atividades pedagógicas diversificadas que não se limitassem ao espaço expositivo da sala de aula. Loussia Félix (CAPES e UnB) asseverou que seria necessário pensar outras atividades pedagógicas para além do ensino e no tocante à flexibilização das DCNs no sentido de se propor uma *formação que não se dá só na sala de aula*[346].

A SRJ, na sua minuta de instrumento de avaliação, fez constar também a inclusão da inserção das metodologias ativas. Nesse quesito, Felipe Chiarelli (Mackenzie) igualmente indicou modificações nas metodologias pedagógicas para destacar a presença dos alunos;

---

[342] Áudio da Reunião CES/CNE, de 05/12/2016.
[343] Áudio da Reunião CES/CNE, de 05/12/2016.
[344] Áudio da Reunião CES/CNE, de 05/12/2016.
[345] Áudio da Reunião CES/CNE, de 05/06/2017.
[346] Áudio da Reunião CES/CNE, de 05/12/2016.

implantar a ideia *dos alunos como protagonistas nesse novo modelo*; onde se deveria pensar um ensino não limitado ao campo de aula expositiva e mais vocacionado para a profissionalização do discente. Os discursos da introdução de metodologias ativas articulavam-se com a ideia de diminuição da mediação docente no processo de ensino aprendizagem, que encontrou respaldo nas falas de outros conselheiros do processo de definição das DCNs. O conselheiro Carbonari exortou pedido para que o espírito das diretrizes fosse o de seguir o modelo de aprendizagem "*self-learning*", de flexibilidade da presença do professor e de autonomia do aluno no processo de ensino-aprendizagem, pois compreendia que não adiantava criar mais disciplinas expositivas sob liderança de um docente e não ter efetivo resultado com a aprovação dos alunos no exame de ordem; defendendo a retirada de disciplinas e introduzir conteúdos preparatórios voltados para a OAB.

Tabela 22: Comparativo da evolução do quesito metodologias do ensino-aprendizagem no processo de definição das DCNs do Direito.

Resolução 09/2004	Minuta CCT-PARES	Resolução 05/2018
§ 1° O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de Direito, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais: V - modos de integração entre teoria e prática;	§ 1° O PPC, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais: VI - modos de integração entre teoria e prática, especificando as metodologias ativas utilizadas;	§ 1º O PPC, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais: VI - modos de integração entre teoria e prática, especificando as **metodologias ativas utilizadas;**

Fonte: elaboração própria

Nesse quesito, compreende-se que as disposições dos atores da arena eram semelhantes nesse quesito, e a tomada de posição no jogo caminhou para a fixação normativa de um modelo de ensino-aprendizagem com protagonismo discente e com a atenuação do protagonismo docente sob forma do *self-learning* e das metodologias ativas, que indicam um cenário de precarização e desvalorização do trabalho docente e do próprio espaço escolar, por meio da retórica de que o aluno é o responsável pelo seu aprendizado e o professor atua apenas na mediação, facilitador, animador do processo de ensino-aprendizagem, dentro do quadro de intensificação da visão neoliberal na educação e de expansão das modalidades de ensino (EaD), que prescindem da função docente.

No tocante a alteração das formas de avaliação em debate na comissão de revisão do CNE, o tema foi ventilado pelo conselheiro Curi[347], que fez crítica ao modelo avaliativo atual dos cursos jurídicos, que teria a recorrência de sistemas de avaliação objetivados, com questões de múltipla escolha que reforçam um perfil de egresso indesejável, que se configurava mais como um treino preparatório dos cursos para a OAB, do que para a aprendizagem. Por isso, defendeu alterar os sistemas de avaliação. Nesse aspecto, a comissão não alterou os pontos da resolução antiga, e no mesmo padrão decisório que guiou a formulação das DCNs, deixou no âmbito decisório das IES a definição dos sistemas avaliativos. Outro aspecto voltado ao modelo do ensino-aprendizado, foi colocado pela ABEDI. A entidade defendeu a articulação ensino, pesquisa e extensão (Abedi, 2013), que as diretrizes curriculares nacionais devem prestigiar as atividades de iniciação à docência, à pesquisa e à extensão, como elementos fundamentais para melhoria do ensino e a maior participação discente na vida universitária.

As diretrizes de 2004 já previam que o PPC incentivasse à pesquisa e à extensão, como instrumento de articulação com a atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica; e as atividades complementares previssem as ações de extensão junto às comunidades (art. 2º e 8º), mas mesmo assim o tema da articulação entre ensino, pesquisa e extensão foi pautado pela entidade representativa dos estudantes de direito, FENED, e referendado no debate pelo representante Gabriel Nagaoka, aluno da UnB, que asseverou[348] que os estudantes da entidade lutam historicamente pela inclusão da extensão universitária; integralização de créditos da extensão, pois haveria um distanciamento do estudante desse eixo específico da formação acadêmica dado o tripé do ensino, pesquisa e extensão que constituem o saber universitário. O olhar das entidades, ABEDI e FENED, revela, nesse aspecto, uma compreensão de educação mais sistêmica e própria de atores que integram o campo educacional público, tendo em vista ter sido prevista na Meta 12.7, do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, Lei nº. 13005/2014, como estratégia nacional a ser assegurada pelos cursos, em definir, no mínimo, 10% de todos os créditos curriculares em projetos de interesse social[349]

---

[347] Áudio da Reunião CES/CNE, de 05/10/2015.

[348] Áudio da Reunião CES/CNE, de 05/12/2016.

[349]"META 12 Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.Estratégias:12.7) assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social;"

Ademais, se percebeu um alinhamento discursivo com o debate que o próprio CNE fazia naquele tempo. O relator das DCNs do Direito, Antônio Freitas Júnior, também era relator das diretrizes para a extensão na educação superior brasileira. No dia subsequente a edição da Resolução 05/2018, de 17 de dezembro de 2018, o CNE, em em 18 de dezembro editou a Resolução 07/2018[350], que regulamentou *as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, na forma de componentes curriculares para os cursos* (art. 2º) (Brasil, 2018c), ressalvando a sua introdução aos interesses das IES constantes nos *Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs), e nos Projetos Políticos Institucionais (PPIs) das entidades educacionais, de acordo com o perfil do egresso, estabelecido nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e nos demais documentos normativos próprios* (art. 2º) (Brasil, 2018c). Este aspecto merece ser considerado porque as DCNs do Direito de 2018 introduziram o art. 7º, que determinou que os cursos jurídicos deveriam realizar atividades curriculares de extensão, a chamada curricularização da extensão, por meio da articulação do *aprimoramento* e da *inovação de vivências relativas ao campo de formação, podendo, também, dar oportunidade de ações junto à comunidade ou de caráter social, tais como clínicas e projetos* (Brasil, 2018b).

Compreende-se que a adoção da curricularização na educação jurídica resultou de uma arena discursiva conflitiva, que, apesar de ter sido formulada no contexto do governo de Michel Temer, alinhado ao aprofundamento das políticas neoliberais nos direitos sociais e no papel do estado, e ainda, tendo como relator um conselheiro mais alinhado ao aspecto ideológico liberal, temos que, por serem instituições, como o CNE e o próprio MEC, margeadas pela pactualização e coalizão de múltiplos interesses setoriais, que houve uma consensualização no sentido de positivar por meio da regulamentação da curricularização da extensão nas DCNs do Direito e em DCNs própria interesses de agentes acadêmicos do campo educacional, que também decorria do definido no PNE editado ainda no governo anterior de Dilma Rousseff. Como pauta de luta política de atores institucionais como ANDIFES, ANDES, e associações estudantis, que lutavam por concretizar o princípio constitucional da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Apesar disso, percebeu-se que as diretrizes da extensão terem se pautado nas escolhas normativas, e discursivas, de condicionar as estratégias curriculares aos interesses das IES, sob suposto

[350] Art. 3º A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa. (Resolução CES/CNE, n.º 7, de 18 de dezembro de 2018)

atendimento ao contexto local dos cursos; não previr a ampliação da carga horária dos cursos e inserir a extensão num discurso de modernização/dinamização das práticas pedagógicas. Acredita-se que pode ser um relevante instrumento para induzir no campo da educação jurídica, nas entidades públicas e privadas um apelo de formação jurídica humanística, socialmente referenciada, axiologicamente crítica e com a capacidade de promover transformação social.

Outro aspecto do modelo de ensino-aprendizagem do debate foi a articulação entre a graduação e a pós-graduação. A resolução das DCNs antigas, de 2004, previa que os PPCs das IES definiriam os modos de integração entre graduação e pós-graduação, ao adotar *o princípio de educação continuada*, inclusive com a possibilidade de oferta de cursos de pós-graduação lato sensu, em articulação nos cursos, como disciplinas integradas entre os dois níveis acadêmicos. A resolução 05/2018, manteve a escolha do princípio da educação continuada, mas não especificou a possibilidade de oferta da pós *lato-sensu* na graduação, apenas a liberalidade para as IES incluírem nos PPCs a perspectiva da articulação do ensino continuado entre a graduação e a pós-graduação, ao seu modo. A adoção formalizada na proposta do relator Antônio Freitas, pode indicar um movimento ambíguo em relação a sugestão da OAB, tendo em vista que a nova DCN silenciou sobre a oferta de cursos lato sensu no âmbito da graduação, tendo em vista a sugestão realizada por Marisvaldo Cortez[351], que alegou haver confusão entre a ideia de graduação e pós-graduação, no sentido de que deveriam melhor fixar a ideia de articulação, pois existiria a potencialidade de as IES desvirtuarem a articulação nos níveis acadêmicos e antecipar, na graduação, a formação à nível de especialização com disciplinas cursadas ainda no bacharelado e que seriam aproveitadas na formação subsequente. O apelo da OAB residiu na defesa por uma maior ampliação do controle regulatório da articulação entre níveis acadêmicos e na crítica aos modos de atuação de IES.

No momento da enunciação da proposta pela OAB[352], o represente foi aparteado pelo conselheiro Gilberto, que frisou a adoção principiológica das diretrizes na ideia de uma educação integral, a graduação vocacionada também para a pós-graduação, continuada. O conselheiro relator Freitas esclareceu que concordava com a preocupação de Marisvaldo mas esclareceu que estavam a indicar um norte de articulação entre níveis de ensino e que o princípio da educação continuada deveria ser introduzido na graduação. O relator defendeu que o pressuposto orientador da DCN é de uma educação continuada, ao longo da vida, bem como a relação graduação e pós-graduação na oferta de disciplinas combinadas, a ideia de

[351] Áudio da Reunião CNE/CES, de 13/02/2017.
[352] Áudio da Reunião CNE/CES, de 13/02/2017.

educação disruptiva, de uma evolução disruptiva com base na tecnologia e inteligência artificial, mas reduziu a redação do artigo, indicando absorção parcial da recomendação da OAB. O conselheiro Curi frisou que a introdução da articulação entre graduação e pós-graduação nas diretrizes procura estimular às IES a conduzir e facilitar a inserção dos discentes na pós-graduação e é uma orientação institucional antiga da política educacional brasileira desde a década de 1990 com o antigo Programa de Apoio à Integração Graduação/Pós-Graduação (Proin) da Capes; ao que fora complementado pelo conselheiro Gilberto que informou ser, a articulação graduação e pós-graduação, um dos quesitos do instrumento de avaliação, por isso, a importância de prever nas diretrizes esse aspecto continuado. Nesse ponto de discussão, o conselheiro Sá Barreto defendeu que houvesse a possibilidade de averbação de disciplinas de pós-graduação na graduação e o relator Freitas que a articulação entre níveis acadêmicos era de salutar e que deveria haver uma "articulação para baixo" no sentido de incorporar os conhecimentos jurídicos no ensino médio também. Na análise da resolução 05/2018, verificou-se que houve uma redução da redação do artigo, em comparação às diretrizes anteriores. Foi suprimida a referência a oferta de cursos *lato sensu* na graduação, por previsão nos PPCs.

Tabela 23: Comparativo da articulação Graduação e Pós-Graduação (2004 e 2018).

Resolução 09/2004	Resolução 05/2018
2º Com base no princípio de educação continuada, as IES poderão incluir no Projeto Pedagógico do curso, oferta de cursos de pós-graduação lato sensu, nas respectivas modalidades, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional.	§ 2º Com base no princípio da educação continuada, as IES poderão incluir no PPC a perspectiva da articulação do ensino continuado entre a graduação e a pós-graduação

Fonte: elaboração própria

A supressão da oferta de cursos lato-sensu na DCNs da graduação, indicou a consideração da opinião exarada pela OAB, visando uma maior rigidez na diferenciação funcional entre níveis acadêmicos, de graduação e pós-graduação, apesar da vigência da ideia de autonomia executória e prevalência dos instrumentos normativos das IES na absorção das diretrizes regulatórias, entoadas nos discursos dos atores e fixadas no parecer 635/2018 e na resolução 05/2018, em que liberalizou a organização das IES nesse aspecto.

4.3.5 As Diretrizes Curriculares Nacionais e o perfil dos sujeitos educacionais (competências e habilidades)

Com relação ao perfil dos sujeitos educacionais, essa unidade temática está relacionada a outras já dispostas, como a unidade da concepção formativa exaradas nos discursos dos agentes e fixadas nas diretrizes, mas desta se diferencia ao apontar reflexões enunciadas sobre o perfil do graduando/egresso (competências e habilidades) e sobre o papel docente no processo de ensino aprendizagem dos cursos jurídicos. Compreendeu-se pela análise dos discursos, uma preocupação geral quanto a modificação do perfil dos alunos e egressos, por meio do agenciamento das competências e habilidades da formação profissional.

O eixo de discussão sobre as competências e habilidades, apesar do grau de confluência dos atores da arena, recebeu resistência na fala de Loussia Felix (UnB/CAPES), que apontou como um erro normativo a ideia de competências e habilidades voltadas a um conceito centrado em qualificação. Não obstante a crítica da representante da CAPES, no âmbito do conselho do CNE esse arsenal linguístico das competências e habilidades pareceu um ponto pacificado, visto que é marcador conceitual em vários instrumentos normativos do próprio MEC, inclusive respaldado no contexto de revisão das DCNs do Direito no CNE, representado na defesa do conselheiro Carbonari[353] para que as DCNs utilizassem o instrumental terminológico em torno dos conteúdos (saberes), competências (saber fazer) e habilidades (fazer bem). Nesse aspecto, o esforço argumentativo presente não apenas nas DCNs do Direito, mas não só, pois presente em quase a totalidade dos parâmetros e diretrizes curriculares nacionais, revela uma opção teórica introduzida na legislação educacional de uma *pedagogia das competências* (Saviani, 2013). Nesse aspecto, a pedagogia das competências altera a centralidade da educação, que deixa de ser uma educação voltada aos conteúdos de conhecimento e passa a ser voltada à educação por competências, por produtos, objetivando qualificar indivíduos mais produtivos, competentes e hábeis, aos imperativos exigidos pelo mercado de trabalho e ajustar o perfil profissional às exigências das novas reorganizações da dinâmica produtiva.

Verificou-se que as proposições dos agentes do campo procuraram destacar competências e habilidades afeitas às atuações profissionais do campo jurídico. A OAB, SRJ, SERES, MPF, ABEDi tiveram absorvidas suas recomendações na normativa curricular. A SRJ-MJ pugnou pela modificação do perfil discente/profissional, para que passasse a constar a exigência de *domínio de técnicas de mediação, conciliação, negociação e outras meios*

[353] Áudio da Reunião CNE/CES, de 13/02/2017.

consensuais de resolução de conflitos, assim como o domínio sobre o sistema brasileiro de tutela coletiva (2013, p. 07). A OAB recomendou a adoção de perspectivas voltadas ao domínio da hermenêutica jurídica, pelo representante Rogério Varela (OAB/PB), que também foram incorporadas no eixo de competências. As recomendações do representante do MPF, Odim Brandão, para fixação dos conteúdos de metodologia da ciência jurídica não foram agregadas nos conteúdos teórico-jurídicos, mas figuram enquanto um domínio de conceitos deontológicos-profissionais. Já a SERES/MEC, por meio de Rafael Furtado, teve aceita a inclusão do conteúdo de hermenêutica, enquanto habilidade das técnicas de raciocínio e de argumentação jurídicas.

Tabela 24: Comparativo de competências e habilidades do graduando/egresso do Curso de Direito

Resolução 09/2004	Resolução 05/2018
Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências: I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas; II - interpretação e aplicação do Direito; III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito; IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos; V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito; VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica; VII - julgamento e tomada de decisões; e, VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.	Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências: I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas; II - interpretação e aplicação do Direito; III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito; IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos; V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito; VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica; VII - julgamento e tomada de decisões; e, VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito. V - adquirir capacidade para desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação jurídicos com objetivo de propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito; VI - desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos; VII - compreender a hermenêutica e os métodos interpretativos, com a necessária capacidade de pesquisa e de utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;

	VIII - atuar em diferentes instâncias extrajudiciais, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos; IX - utilizar corretamente a terminologia e as categorias jurídicas; X - aceitar a diversidade e o pluralismo cultural; XI - compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica; XII - possuir o domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito; XIII - desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar; e XIV - apreender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos.

Fonte: elaboração própria

A proposta verbal de Alexandre Maia, Professor da UFPE, na audiência pública de 2018, que recomendou a inclusão das disciplinas de Direitos Humanos, foi absorvida nas competências e habilidades de desenvolvimento de perspectivas transversais sobre direitos humanos.

Ainda nesse aspecto, o Parecer 635/2018 CES/CNE, que justificou as novas DCNs, dos Cursos de Direito, revelou no item *5.2 perfil do egresso: geral, competências e habilidades*, que a comissão de revisão no CNE considerou os elementos destacados pelos atores do campo e reforçou discursivamente a ideia de autonomia, individualização do percurso discente no processo de ensino aprendizado, ao asseverar que as IES cabem dispor de *estratégias de ensino que valorizem o protagonismo discente de forma a possibilitar uma formação profissional que revele competências cognitivas, instrumentais e interpessoais de relevo ao profissional de Direito* (Brasil, 2018a, p. 12). Tem-se, nesse aspecto, uma mudança no papel da instituição escolar e o papel atribuído aos sujeitos educacionais, de um perfil do estudante, individualizado, autonomizado, no processo de aprendizagem, mais capacitado para o exercício laboral do que para o exercício da cidadania. Essa escolha conceitual é fixada nas normativas curriculares, que se voltam a formação unicamente tecnicista:

> Assim, o currículo tem-se voltado mais para o desenvolvimento de competências e capacidades necessárias ao trabalhador polivalente e flexível, acarretando maior individualização dos sujeitos na responsabilização pelo sucesso ou fracasso na trajetória escolar e profissional (Libâneo *et al*.,2012, p. 254).

Além da fixação de um perfil discente, o debate de revisão das DCNs indicou a discussão do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, mesmo não sendo um tema afeito à regulação das DCNs propriamente ditas, mas foi uma pauta constante, principalmente no âmbito da CNE, visto que a discussão sobre o protagonismo discente e a inclusão das metodologias ativas perpassa a atenuação do papel docente. O tema do trabalho docente foi abordado pelo conselheiro Carbonari, CNE, que destacou[354] que o cenário era de diminuição na importância docente, o conselheiro Carbonari definiu como um movimento "inevitável", assumindo o discurso de extinção da função de professor e de defesa do nascimento da função dos tutores.

A OAB recorrentemente[355] manifestou a preocupação com a precarização das condições dos cursos de direito no tocante ao exercício do trabalho docente, em relação aos *ensalamentos* (número de alunos sob responsabilidade de um professor), e aos vínculos de trabalho. A entidade representava também os interesses de advogados docentes, que tensionam a entidade a lutar, no âmbito da pauta da educação jurídica, sobre as condições de trabalho docente. A preocupação também com o papel e condições dos professores jurídicos foi externada pela ABEDi, que apontou um cenário de *significativa depreciação salarial, precarização das condições de trabalho (salas de aula superlotadas e assunção de atividades burocráticas sem aumento de contraprestação), além da perda do referencial e da dignidade da docência superior*. (Abedi, 2013, p. 02). A associação recomendou que o marco regulatório estimulasse a *profissionalização da carreira docente como condição básica para a qualidade do ensino jurídico*, indicando que os instrumentos de avaliação dos cursos jurídicos coibisse práticas de desvalorização docente, especialmente a prevalência do regime de trabalho horista, que segundo a ABEDI, tem *dado causa à queda inexorável da qualidade da educação superior em Direito*. (Abedi, 2013, p. 02). No capítulo 3 aprofundou-se a análise do corpo docente dos cursos jurídicos.

4.3.6 As Diretrizes Curriculares Nacionais e a transformação da educação jurídica à distância (EaD) e os cursos técnicos e tecnológicos em serviços jurídicos.

Outra unidade temática de discussão no âmbito da formulação das DCNs foi a permissão regulatória para a implantação de cursos de direito na modalidade de educação à distância (EaD). Apesar do tema não ser afeito a normatização realizadas nas diretrizes

[354] Áudio da Reunião CES/CNE, de 05/06/2017.
[355] Áudio da Reunião CES/CNE, de 23/01/2017.

curriculares nacionais, os atores manifestaram discursos recorrentes em prol de uma abertura do campo governamental à questão, sobretudo lastreados pelos representantes dos setores empresariais que atuaram na CCT-PARES e nas comissões de revisão do CNE. O espaço da CCT-PARES e do CNE contavam com a participação de representantes dos órgãos responsáveis pela temática, SERES e SESu/MEC. O interesse em destacar as defesas e contra defesas dos atores acerca dos cursos jurídicos EaD, pois revelam, subjacentes, uma compreensão da própria formação jurídica.

O Ministério da Educação (MEC), se debruçou sobre o tema desde 2005, por meio da criação do Grupo de Trabalho (GT) MEC-OAB, designado pelas Portarias MEC nº. 3381/2004 e 484/2005. Nesse sentido, o relatório final do GT publicado em março de 2005[356], pontuou a possibilidade de ensino jurídico EaD, apesar de os membros do GT não terem tido opinião homogênea sobre o assunto, mas o grupo apontou justificativas no sentido de ser uma possibilidade de futuro, em alusão a experiência no EaD da área das ciências sociais aplicadas, como o curso de administração e ciências contábeis e na observação das experiências são exitosas em cursos de especialização em direito, EaD, mas o GT aduziu que demandaria uma análise mais criteriosa sobre o impacto da política de expansão da educação à distância no ensino jurídico.

Já a opinião majoritária firmada pela CCT-PARES foi no sentido de excluir das deliberações de revisão da Política Regulatória do Ensino Jurídica, e da proposta de instrumento de avaliação, o quesito de avaliação do ensino jurídico na modalidade EaD. A exclusão contou com voto divergente do Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular, que compreendia pela abertura e permissão regulatória do EaD no Direito. A CCT-PARES, compreendeu que não seria, naqueles idos de 2014, adequado *momento dentro da política pública de oferta do ensino jurídico no país, embora compreenda a instabilidade gerada pela omissão* (Brasil, 2014, p. 51). O tema não foi deliberado pela CCT-PARES/SERES, apesar de reconhecer que a modalidade EaD já estaria presente nas graduações de direito à teor da Portaria MEC nº. 4059, de 10 de dezembro de 2004, editada por Tarso Genro, que permitiu a oferta de disciplinas, de modo integral ou parcial, na modalidade à distância, no limite de 20% da carga horária total dos cursos presenciais, *centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.* (art. 1º,

[356]BRASIL. Grupo de Trabalho Mec-Oab. Ministério da Educação. Relatório final. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Relatorios/relatorio_gt_direito.pdf. Acesso em: 01 fev. 2023

§1º), apesar de fixar a obrigatoriedade da avaliação presencial e a presença de docentes qualificados para tutoria das disciplinas EaD.

A portaria foi revogada pela Portaria MEC nº, 1134, de 10 de outubro de 2016, na gestão de Mendonça Filho, governo de Michel Temer, que desobrigou a presença de docentes, por dispor que a *tutoria das disciplinas ofertadas na modalidade a distância implica na existência de profissionais da educação com formação na área do curso e qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico*. (art. 2º, parágrafo único). A portaria foi revogada pela Portaria MEC nº. 1428, de 28 de dezembro de 2018, que permitiu a ampliação até 40% de disciplinas EaD nos cursos presenciais, sob alguns requisitos ligados aos conceitos de curso. E a Portaria MEC nº. 2117, de 6 de dezembro de 2019, permitiu a ampliação dos 40% para todos os cursos, sem requisitos de conceito de curso.

No âmbito do CNE, a pauta da educação jurídica à distância foi percebida no discurso do conselheiro Carbonari Netto, empresário do setor, que defendeu a permissão regulatória dos cursos de direito EaD, sustentando que a proibição se consubstanciava no *cerceamento de inovação*[357] pelas limitações do ensino jurídico na modalidade EaD. Na reunião do dia 05/06/2017, o conselheiro Curi destacou que o tema da modalidade de ensino jurídico, EaD, era um assunto alheio às DCNs, que caberia a regulação da SERES/MEC decidir a respeito e que no aspecto do ensino remoto, a comissão não poderia fugir de considerar as tecnologias e inovações estão presentes na educação superior e que devem ser consideradas pela normatização. A defesa pela ideia de educação a distância foi percebida também nas falas do relator Freitas[358], que externou que a existência de cursos híbridos (presencial e à distância) demonstraram melhores resultados de aprendizado, apesar de considerar o assunto alheio às DCNs, que poucas instituições utilizam o percentual permitido de 20% de disciplinas EaD nos cursos presenciais e que sua utilização seria uma boa questão pedagógica.

A OAB se colocou contrária à proposta. O representante Rogério Varela, OAB, recomendou a diminuição da carga horária permitida de componentes em EaD e que *quanto mais se utiliza EaD, mais baixo o rendimento*[359]. Acerca da carga horária EaD, o representante da OAB, Marisvaldo Cortez, defendeu que o objeto de discussão das diretrizes é o estudante brasileiro, e que a ampliação da carga horária EaD diminui a importância docente. que a discussão sobre o curso técnico jurídico representava um risco ao cidadão, de receber um serviço ruim, e que assumiria as funções hoje desempenhadas pelo estagiário do bacharelado e

[357] Áudio da Reunião CES/CNE, de 05/06/2017.
[358] Áudio da Reunião CES/CNE, de 05/06/2017.
[359] Áudio da Reunião CES/CNE, de 05/06/2017.

dos bacharéis sem habilitação advocatícia, que soma mais de 2 milhões que não obtiveram aprovação no exame de ordem.

Nesse quesito, ficou evidenciado o distanciamento dos atores da arena com os projetos de permissão dos cursos de direito na modalidade EaD e na criação dos chamados cursos parajurídicos. A SRJ-MJ, ainda no debate no âmbito da CCT-PARES havia manifestado entendimento favorável *à proposta de criação de um curso intermediário-de Ciências jurídicas, com carga horária diminuída para três anos, acredita-se que seja uma proposta interessante* (2013, p. 09) mas a própria secretaria compreendia que "*precisa ser discutida e debatida em seus impactos e efeitos* (2013, p. 09). Como uma demanda forte dos grupos econômicos no campo educacional, o curso superior de tecnologia em serviços jurídicos (CST em Serviços Jurídicos), passou a ser oferecido por universidades privadas, em razão das prerrogativas da autonomia universitária gozadas por essas IES que não necessitaram pleitear autorização do MEC para oferta dos cursos superior em tecnologia.

O avolumamento da oferta do CST em serviços jurídicos antagonizou os atores da arena no contexto de rediscussão das DCNs no CNE. O entendimento do CNE acerca da possibilidade do CST em serviços jurídicos foi firmado no âmbito do Parecer CNE/CES nº. 68/2017, de 15 de fevereiro de 2017, aprovado, por unanimidade, com o voto dos conselheiros Luiz Curi, Yugo Okida e Joaquim José Soares Neto (relator). O colegiado reformou decisão da SERES/MEC, Portaria nº 313, de 15 de julho de 2016, publicada no DOU em 18 de julho de 2016. que indeferiu o pedido de abertura do CST por parte da Faculdade do Agronegócio Paraíso do Norte (FAPAN), sob justificativa de que não haveria regulamentação da profissão ensejada pelo CST. A OAB, no âmbito da SERES, havia se manifestado contrariamente a autorização do curso, alegando a existência de conflito profissional entre o CST e a advocacia, *no que tange a exercer uma atividade sem regulamentação e fiscalização, podendo ainda ser confundido com o exercício da advocacia, principalmente nas causas de menor porte, onde a legislação dispensa, inicialmente, a presença de advogado*[360] (Brasil, 2017).

O CNE compreendeu pela possibilidade de oferta dos cursos tecnológicos, pois no seu entendimento não haveria conflito entre o exercício profissional ensejado pelo CST e aquele ensejando nos cursos de direito, por isso entendia que não haveria *necessidade de manifestação da Ordem dos Advogados do Brasil, pois se trata da oferta de curso superior de*

[360]BRASIL. Parecer CNE/CES nº 68, de 15 de fevereiro de 2017. Recurso contra decisão da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior que, por meio da Portaria nº 313, de 15 de julho de 2016, publicada no DOU em 18 de julho de 2016, indeferiu o pedido de autorização do curso superior de tecnologia em Serviços Jurídicos da Faculdade de Agronegócio Paraíso do Norte, com sede no município de Paraíso do Norte, estado do Paraná. . Brasília,

tecnologia em Serviços Jurídicos, cuja finalidade não é formar profissionais em Direito (Brasil, 2017). O CNE afiançou discurso de eximir a participação da OAB nos processos regulatórios para além do curso de direito, afirmando que a Portaria normativa MEC 40/007, que determina a manifestação do órgão se coloca apenas nos cursos de direito, no sentido de que seria uma função profissional que atua a auxiliar as atividades do Direito e da Justiça, sem uma suposta superposição de atribuições e competências.

O CNE, por meio do presidente Luiz Curi, CES/CNE, e do relator Freitas, manifestou entendimento favorável à abertura dos cursos de direito EaD na audiência pública das DCNs, ocorrida no ano de 2018, na sede da ABMES. Nessa reunião, o CNE/CES demonstrou aproximação com a ABMES, uma das entidades integrantes do Fórum das faculdades particulares, na deferência concretizada na participação dos conselheiros em uma atividade na associação e ao nomear a ABMES como uma das entidades protagonistas. Nessa audiência, o Presidente da associação, José Janguiê Diniz, defendeu os cursos de direito à modalidade à distância, sob a justificativa de que seria possível o curso ser ministrado apenas por via eletrônica, sem necessidade de ensino presencial.

Em nota oficial, após a publicação do Parecer 68/2018 do CNE, a OAB direcionou críticas contundentes ao MEC e ao CNE, afirmando que *patrocina verdadeiro estelionato educacional*[361]. O CNE recebeu moção de apoio do Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular, que manifestou *apoio total e irrestrito à decisão exarada pelo CNE que autoriza a criação de curso superior de tecnologia em serviços jurídicos e repudiar veementemente a tentativa de interferência da OAB nos processos de regulação de cursos superiores de tecnologias* (Fórum, 2017). O fórum compreendia que a OAB não teria legitimidade para intervir em todos os aspectos da formação em direito, *sendo preciso enxergar que nem toda formação no mundo jurídico está sob a batuta do advogado* (Fórum, 2017). A defesa da entidade de que os cursos jurídicos não formariam profissionais exclusivos para a advocacia, que a OAB invadia as competências do CNE.

Assim, no quadro de discussão da educação jurídica na modalidade EaD e os cursos tecnológicos em serviços jurídicos, os discursos jurídico-curriculares enunciados revelaram o peso dos agentes econômicos nesse ponto do debate e como os agentes do campo profissional, vide OAB, se colocaram fortemente contrários ao tema. Apesar do assunto não ter sido incorporado na normativa da DCNs, visto que se trata de um assunto afeito à regulação

[361] OAB (Brasil). **MEC patrocina verdadeiro estelionato educacional, afirma Lamachia**. 2017. Disponível em: https://www.oab.org.br/noticia/55000/mec-patrocina-verdadeiro-estelionato-educacional-afirma-lamachia. Acesso em: 01 ago. 2023.

deliberativa do MEC e não afeito à regulação normativa do CNE, foi um tema relevante que acompanhou todo o debate das diretrizes, desde o ano de 2013 com a CCT-PARES, até o CNE. Os agentes econômicos, especialmente o Fórum de Entidades particulares e a ABMES, se colocaram como favoráveis à possibilidade de conversão da formação jurídica à modalidade de educação à distância, inclusive atuando pela ampliação dos componentes onlines nos cursos presenciais e pela criação do CST em serviços jurídicos, atendendo a um apelo comercial dos agentes econômicos. A diferença de tratamento do tema, no âmbito da CCT-PARES para o CNE, revela que enquanto nos idos de 2013/2014 o assunto do EaD recebia forte resistência da OAB com receptividade de não tratamento do assunto no MEC, nos idos de 2016/2017 o assunto ganhou relevo e permissividade no âmbito da institucionalidade, sob governo de Michel Temer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> "(...) as mudanças, sob tais limitações, apriorísticas e prejulgadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução*"* (Mészáros, 2008, p. 25)

Tratamos na presente tese de doutorado sobre o campo da educação jurídica brasileira, com recorte na construção do marco regulatório das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Direito (2013/2018). Partiu-se da premissa teórica que a normativa curricular, o currículo, é um instrumento de regulação social de subjetividades e de difusão de um discurso jurídico sobre um direito curricular legítimo. Expusemos que as configurações normativas das DCNs estão devotadas a atender aos interesses de agentes - sobretudo grupos econômicos e profissionais -, que se articularam junto ao poder público, as instâncias regulatórias do Ministério da Educação e de suas agências - SERES e CNE -, para que as escolhas normativas que organizam os cursos de direito adotassem um sentido liberalizante juntos às IES e na perspectiva formativa reproduzissem uma concepção tecnicista e dogmático-instrumental. Contudo, como um documento normativo consensuado, fruto de uma política de pactualização com os atores protagonistas do campo, percebeu-se que as DCNs se constituíram como uma norma plural, pois incorporou instrumentos de controle regulatório e perspectivas formativas emancipatórias, ou seja, contra-dogmáticas, mesmo que essas perspectivas não representem uma alteração estrutural do modelo hegemônico fixado historicamente para a formação jurídica no Brasil.

A investigação buscou compreender, dessa maneira, o campo da educação jurídica, por meio da análise empírica das configurações do marco regulatório das DCNs, que foram observadas no quadro de lutas pela reprodução/alteração das lógicas e regras de funcionamento do campo jurídico-educacional. Para essa tarefa, se valeu da teoria da prática social-relacional de Pierre Bourdieu e das categorias de campo, *habitus*, capital e agentes, e da articulação entre estrutura e conjuntura para revelar as relações sociais e as lógicas hegemônicas, para além das consciências dos agentes e das regras explicitadas no campo. As disputas simbólicas na definição e nas próprias diretrizes curriculares significaram a interferência da conjuntura política e dos atores partícipes em sua configuração, numa dinâmica relacional entre Estado (agências regulatórias), Mercado (agentes econômicos) e

Sociedade (agentes acadêmicos e profissionais), que foi mediada pelo direito educacional.

A atividade de produção do direito curricular é uma atividade historicamente situada, pois os formuladores da norma positivada compatibilizam o direito às novas circunstâncias históricas, à luz dos seus interesses partilhados ou não, deixando de lado interpretações caducas e pondo em relevo novas possibilidades, que só é possível pela flexibilidade dos textos, dada a liberdade da polissemia das normas jurídicas. O conteúdo final de uma norma é resultante do tempo histórico e especificamente da *luta simbólica entre profissionais dotados de competências técnicas e sociais desiguais, portanto, capazes de mobilizar, embora de modo desigual, os meios ou recursos jurídicos disponíveis* (Azevedo, 2011, p. 33). O direito curricular legítimo foi exteriorizado a partir da relação de forças disposta pelos agentes inseridos na arena.

O campo jurídico-educacional se caracterizou também como um "campo de forças", visto que funcionou como uma estrutura objetiva que orientou as disposições dos agentes neles inseridos, bem como um "campo de lutas", em que os agentes se relacionam a conformidade de suas posições no campo de forças, seja objetivando a mudança seja a reprodução social de sua estrutura. Por isso, o campo jurídico-educacional pode ser lido como uma estrutura não-fixa dotada de dinamicidade através da experiência histórica. Assim, o que demarcou o funcionamento do campo social foram as práticas e ações tomadas pelos agentes, que engendraram relações de força, que realizam trocas e investimento de tempo e recursos com o retorno próprio dentro de um sistema de economia simbólica de cada campo. O campo também se mostrou como um campo de poder[362] na medida em que os agentes lutam pelo monopólio do poder, de hegemonia e dominação.

Essa forma de pensar o campo jurídico-educacional, através dos atores legítimos, as regras, os *habitus*, as normas reconhecidas, é o fundamento para se pensar a lógica que gera convergência e coesão entre os atores, em concorrência no jogo, que vivem no universo social de produção e reprodução de bens e serviços jurídicos e que acumulam capital jurídico e outras formas de capitais relevantes nessa disputa (Bourdieu, 1989, p. 216). A luta simbólica permanente no campo jurídico-educacional em que se confrontam as definições diferenciadas do marco regulatório dos cursos jurídicos, enquanto interpretação legítima/autorizada de um texto jurídico, coloca em diferentes posições os agentes profissionais, os agentes acadêmicos e os agentes econômicos, estes últimos que trabalham na garantia da eficiência dos seus

[362] "[...] entendendo por tal as relações de forças entre as posições sociais que garantem aos seus ocupantes um quantum suficiente de força social - ou de capital - de modo a que estes tenham a possibilidade de entrar nas lutas pelo monopólio do poder, entre as quais possuem uma dimensão capital as que têm por finalidade a definição da forma legítima de poder" (Bourdieu, 1989, p. 28/29).

negócios educacionais. Nesse sentido, a posição que cada agente ocupou no campo de lutas foi condição *sine qua non* para o que foi possível ser realizado ou não no campo e matizam um espaço social heterogêneo e com forte influência externa, ou seja, do campo com uma autonomia relativa.

Os atores anunciaram visões antagônicas e aproximadas do marco legal do curso de direito, sejam aquelas que fortalecem o poder e vinculação normativa das diretrizes curriculares junto às IES, sejam aquelas que partem de uma compreensão de flexibilização da diretriz para conferir autonomia às IES na estruturação do processo formativo. A formulação das DCNs se inscreveu no quadro de instabilidades político-governamentais, visto que a elaboração foi um percurso de longa gestação: perpassou duas presidências da república, sobreveio a um conflitivo impeachment presidencial e a cinco gestões à frente do ministério da educação; sem contar das alterações compositivas da Câmara temática de política regulatória do ensino jurídico e nas três comissões de revisão das DCNS, que cuidaram, concretamente, da feitura da resolução. A longa gestação durou o interregno de mais de 5 (cinco) anos (de 2013 a 2018); e até o presente momento é um debate continuado.

A análise conjuntural demonstrou que a participação e o reconhecimento dos agentes se alteraram no fazimento das DCNs, como reflexo da valorização de diferentes tipos de capitais, como o jurídico, econômico, burocrático, acadêmico e o social, que foram ativados no campo jurídico-educacional com intensidades distintas e que se alteraram nas dinâmicas político-governamentais. Impõe destacar, que a ideia de capital, ou seja, um ativo, de que são portadores os agentes do campo, se firmou tanto no estado objetivado, materialmente falando (posses, recursos), ou como algo incorporado (reputação, prestígio, posturas, pontos de vistas, percepções, desejos e preferências), que foram medidos pela trajetória dos representantes dos agentes, pelas missões institucionais e pelos discursos de diferença ou indiferença desvendados na análise das mensagens enunciadas no processo.

Nesse sentido, se tem que o capital representa um poder exercido num determinado campo, em uma quadra histórica, e mais especialmente, representa o acúmulo do trabalho passado (instrumento de apropriação do produto objetivado do trabalho social acumulado) e os mecanismos de produção de bens específicos do campo. Cada campo tem uma espécie de capital, ou mesmo tipos de capitais mais relevantes, que se traduzem, assim, como capital-poder no campo. O acúmulo de capital relevante foi o que determinou as probabilidades de consideração no campo. Foi somente no campo e na luta simbólica analisada que se levantou quais as espécies de capitais mais eficientes no jogo e as posições de seus agentes dotados de capital no espaço social que atuaram (Bourdieu, 1989, p. 134).

Assim, a posição dos agentes no espaço social, que é medida pela distribuição de capitais e pela pose do capital relevante, fez com que se verificasse a presença dos seguintes capitais: econômico (concentração financeira de bens, estabelecimentos educacionais e dinheiro), cultural (em forma de saberes e conhecimentos jurídicos, títulos de reconhecimento), social (capacidade de interferência socialmente atribuída) e simbólico (em forma de prestígio e honra no espaço social). Entretanto, o peso dos capitais relevantes tiveram variações com o tempo conjuntural, como já destacado.

Nesse diapasão, na Câmara Temática de Política Regulatória do Ensino Jurídico, CCT-PARES-SERES-MEC, na gestão do ministro Aloizio Mercadante, foi percebida a influência do capital social da OAB e da ABEDi, como organizações profissional e acadêmica, concretizadas nos discursos de reconhecimento da importância dos agentes pelo próprio MEC, bem como na concessão da coordenação dos trabalhos das subcomissões de diretrizes curriculares (para a ABEDi) e de instrumentos de avaliação dos cursos jurídicos (para a OAB), mas também por movimentos extra-normativos, como o peso do parecer da OAB na aprovação de cursos nos processos regulatórios do ano de 2014, na suspensão da abertura de novos cursos nesse mesmo ano a pedido da OAB, bem como na recepção das propostas das entidades na anteprojeto de resolução realizado pela CCT-PARES.

Apesar do amplo espectro de participantes, visto que a câmara tinha composição paritária e multisetorial, inclusive com representantes do campo acadêmico (nacional e internacional) e econômico, o peso das duas entidades destacou-se nessa conjuntura do governo de esquerda (Dilma Rousseff), de viés neodesenvolvimentista. A compreensão do papel protagonista do Estado no controle regulatório do campo educacional e a fixação de padrões mais rígidos de organização de cursos e de qualificação da formação superior foi a tônica da CCT-PARES, que manteve um modelo de formação articulada nas formações humanísticas, teórico-jurídicas e prático-profissional, com a obrigatoriedade dos estágios nos Núcleos de Prática Jurídica e do Trabalho de curso.

Com relação a gestão das DCNs no CNE/MEC, como um órgão de deliberação normativo, é composto por conselheiros com mandatos fixos, que executam diretamente a construção das normas que instituem as diretrizes curriculares nacionais. A composição das comissões de revisão das DCNs foram alteradas/refletiram, de igual forma, os momentos políticos de ampliação democrática e/ou de restrição da escuta social no interregno dos governos de Dilma Rousseff e Michel Temer. O órgão demonstrou ser um relevante articulador do debate nacional sobre a educação, por meio da escuta e da organização de ampla arena pública com a participação de diversos agentes, apesar de considerar que o

campo da educação jurídica é permeado por relações objetivas entre os agentes, no qual os bens simbólicos que exteriorizam a formação superior não são mais definidos, exclusivamente, pelo Estado mas que num contexto de uma sociedade diferenciada funcionalmente, tem na institucionalidade estatal a tarefa de fixação dos sentidos do direito. Por isso, mesmo compreendendo a atenuação do papel regulatório do Estado no tempo de interregno, de transição das estruturas do Estado moderno, os fluxos comunicativos de positivação ainda continuam direcionados aos órgãos do estado responsáveis pela normatização.

Na arena discursiva do CNE/MEC, a espacialidade específica demonstrou que o peso dos capitais sociais da OAB não foram valorizados em seus ativos, dado aos conflitos de competência envolvendo a normatização do CNE, a fiscalização do MEC e a atuação dos conselhos profissionais (vide OAB) no controle e fiscalização das IES públicas e privadas, especialmente das condições estruturais dos cursos e de trabalho docente. Esse quadro de antagonismo, foi percebido no CNE, sobretudo nos discursos de não-reconhecimento da participação e das sugestões da OAB. Contudo, mesmo com a aversão sentida no CNE, a OAB, bem como a ABEDi, CONPEDI, se mostraram como partícipes privilegiados do debate, pelo peso dos capitais sociais e acadêmicos ostentados. Outrossim, verificou-se o peso da participação da ABMES, associação representativa dos interesses dos mercados educacionais, que tiveram considerável reconhecimento nos discursos dos conselheiros do CNE e na absorção da lógica liberalizante das diretrizes como normativa fomentadora da liberdade das IES, tanto no discurso dos atores do CNE quanto na própria DCN. Assim, no aspecto da normativa curricular, se percebeu a preponderância de um discurso voltado à autonomia das IES na organização dos cursos jurídicos. A reforma aprofundou as mudanças enunciadas no campo educacional, com forte presença privada e do capital estrangeiro, a partir do discurso curricular de flexibilização e liberalização do documento normativo diretrizes

Acerca desse ponto, verificou-se que agentes do estado, especialmente na CCT-PARES, com a SRJ, INEP, SERES e SESu, reforçaram um discurso voltado ao poder normativo das DCNs como instrumento indutor de qualificação no campo jurídico-educacional e de uma visão que enfatizava, por assim dizer, o papel regulatório do Estado no domínio econômico-educacional, com a criação de instrumentos de melhoria dos cursos. A reforma aprofundou as mudanças enunciadas no campo educacional, com forte presença privada e do capital estrangeiro, a partir do discurso curricular de flexibilização e liberalização do documento normativo diretrizes

Os discursos enunciaram um consenso: um perfil generalista de bacharel em direito, voltado às inúmeras profissões jurídicas disponíveis no mercado jurídico. No campo da concepção do direito e do processo formativo, os atores proeminentes reproduzem um discurso jurídico-curricular que reproduz uma formação positivista, que revela a perpetuação do paradigma epistemológico do positivismo normativista e da ideologia liberal, pela defesa recorrente a ampliação da disciplinarização e densidade dogmática na formação. Desta maneira, no arcabouço de conteúdos obrigatórios se constatou forte discurso, sobretudo no CNE, contrários a presença de disciplinas de formação geral-humanística, mas que foram mantidas, no quadro de negociações da feição da normativa, contudo, uma considerável expansão de conteúdos de direito material foram incorporados, a saber Direito Previdenciário, Direito Financeiro, Direito Digital e Formas Consensuais de Solução de Conflitos, além de Direito Ambiental, Direito Eleitoral, Direito Esportivo, Direitos Humanos, Direito do Consumidor, Direito da Criança e do Adolescente, Direito Agrário, Direito Cibernético e Direito Portuário. Ademais, no curso da pandemia, em 2021, houve ainda a inclusão das referências formativas ao letramento digital e práticas remotas de tecnologia e comunicação, que podem ser lidas como outro processo adaptativo das DCNs ao contexto de evolução das tecnologias de informação que orientam as sociabilidades contemporâneas. As discussões pronunciadas pelo discurso jurídico-emancipatório da classe de especialistas, ligados à teoria crítica do direito, foram pouco incorporadas no documento, não ganharam a centralidade do debate, mas foram parcialmente absorvidas com a introdução do apelo da interdisciplinaridade formativa, a curricularização da extensão universitária, a educação em direitos humanos e as perspectivas formativas transversais.

Outros aspectos formativos, como o trabalho de conclusão de curso, a dinâmica de ensino-aprendizagem, foram deliberadas num contexto conflitivo, em que representantes do CNE almejavam a flexibilização das obrigatoriedades em prol da liberdade das IES em definirem o processo formativo dos seus cursos, mas que enfrentou forte oposição de atores da arena como OAB e ABEDI, que encaravam alguns pontos normativos obrigatórios como conquistas históricas do campo educacional. Pela dinâmica consensualizada, alguns recuos flexibilizadores foram sentidos. Contudo, a forte flexibilização foi sentida na organização dos estágios curriculares, diante da possibilidade de terceirização integralmente para serem realizados fora do espaço acadêmico e a liberalidade nas formas (não apenas trabalhos acadêmicos) de elaboração do trabalho de curso, bem como o fim da individualidade dos TCs, denotam a absorção da influência dos agentes econômicos na minimização das obrigatoriedades formativas e regulatórias.

Apesar de não ser um tema alusivo à DCN, o processo de definição das diretrizes foi marcado pela frequente discussão sobre a possibilidade de oferta de cursos parajurídicos, técnicos e tecnológicos em serviços jurídicos e cursos de direito na modalidade EaD. A defesa da permissividade regulatória para essas modalidades e formas de educação jurídica foi uma pauta ligada ao campo econômico, sobretudo representado pela ABMES e pelo Fórum de Entidades Particulares do Ensino Superior, que construíram discursos de liberdade das IES para montagem de cursos e também da possibilidade de migração integral dos cursos jurídicos para a modalidade à distância na ideia de que os cursos jurídicos não carecem de um ensino presencial, por ser um curso eminentemente teórico. Essa compreensão entabulada pelos agentes econômicos nos dá acesso a uma compreensão reduzida da educação jurídica como reflexo da perpetuação de um curso normativo, liberal e tecnicista. Percebeu-se que os conselheiros do CNE procuraram não se imiscuir nesse debate, apesar da presença de discursos em defesa da flexibilização das formas e modalidades da educação jurídica, em razão do próprio CNE ser composto por representantes do capital econômico. A proposta foi duramente rechaçada pela OAB. O confronto, no que foi percebido, vai além da esfera do CNE e foi transposto para o campo político-governamental e judicial.

Portanto, os dados coletados na presente tese expõe que a configuração do atual marco regulatório, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Direito, perpassou por um processo de longa gestação com a presença de atores oriundos do Estado, mercado e da sociedade, que numa arena conflitiva e relacional, construíram uma diretriz curricular pactualizada entre os agentes do campo, mas diante da diferença de importância da opinião dos atores (vide a consideração do peso dos capitais que ostentam), se configurou um marco regulatório que reproduziu o modelo formativo-instrumental, de cariz normativista-positivista, de forte adaptação ao atual quadro do capitalismo de ideologia neoliberal, financeirizado e mundializado, apesar de se constatar que aspectos formativos-emancipatórios foram introduzidos como reflexo da atuação de especialistas do campo acadêmico e que podem criar mecanismos de instrumentalização dos cursos jurídicos em prol da formação de profissionais aptos a atuarem na sociedade com uma perspectiva transformadora. Desta forma- as DCNs do Direito prolongam no tempo a influência de uma formação instrumental, que também é necessária, diante do campo jurídico contar com seus arsenais linguísticos e suas codificações próprias nas estratégias de regulação social, e trouxe perspectivas críticas que fogem dos habitus jurídico-dogmático e caminham por oferecer insumos legais para uma mudança no campo da educação jurídica.

FONTES

Áudios (arquivos mp4 das reuniões do CES/CNE/MEC dos anos de 2015 a 2018).

Vídeos

Vídeo da Audiência Pública de 14/03/2017 - Auditório da ABMES.

Atas (Comissões de Revisão e Conselho Pleno do CNE/MEC)

Ata CP 5, de 9 de fevereiro de 2015
Ata CP 7, de 9 de março de 2015
Ata CP 28, de 31 de agosto de 2015
Ata CP 30, de 5 de outubro de 2015
Ata CP 1, de 25 de janeiro de 2016
Ata CP 5, de 7 de março de 2016
Ata CP 8, de 4 de abril de 2016
Ata CP 11, de 2 de maio de 2016
Ata CP 1, de 23 de janeiro de 2017
Ata CP 17, de 5 de junho de 2017

Processos Administrativos

Processo nº. 075791.20014-35 – SERES/MEC
Processo nº. 23001.000020/2015-61 – CNE/MEC
Processo nº. 23001.0000587/2020-021 – CNE/MEC

REFERÊNCIAS

ABEDI (Brasil). **16 pontos centrais para um debate sobre o futuro do ensino jurídico:** Carta aberta a propósito da revisão do marco regulatório em Direito. Abedi, Rio de Janeiro, 2013.

ABEDI (Brasil). **Estatuto da ABEDI**. 2016. Disponível em: http://www.abedi.com.br/wp-content/uploads/2016/01/2016-Estatuto-RCPJ.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

ABEDI**. Resolução nº 3, de 16 de junho de 2017**. Dispõe sobre a formação de comissão de associados para redigir a proposta de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e fixa sistema de consulta pública. Rio de Janeiro, RJ, Disponível em: http://abedi.com.br/wp-content/uploads/2017/06/Resolucao-DIR-ABEDi-03-2017-Comiss%C3%A3o-CNE-Final.pdf. Acesso em: 01 ago. 2023.

ABMES. **Novas diretrizes para o Curso de Direito.** 2017. Disponível em: https://abmes.org.br/noticias/detalhe/2150. Acesso em: 15 jan. 2023.

ABMES. Relatório Anual da ABMES. 2019. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/pesquisas/Censo2018.pdf. Acesso em: 10 dez. 2022.

ABMES. **Fórum da educação particular terá representante no conselhão**. 2023. Disponível em: https://abmes.org.br/noticias/detalhe/4891/forum-da-educacao-particular-tera-representante-no-conselhao. Acesso em: 03 maio 2023.

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder:** bacharelismo liberal na política brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ALMEIDA, Juan de Assis. BORGES, Maria Creusa de Araújo. Os prognósticos da educação superior no pós-pandemia: transformações normativas, inovações disruptivas e crise do Estado. In: Jailton Macena de Araújo; João Batista Moreira Pinto; Giovani Clark. (Org.). **Estado, Constituição e Desenvolvimento**: inflexões sobre a crise em tempos de pandemia, 2022.

ALMEIDA, Juan de Assis; BORGES, Maria Creusa de Araújo. **Os discursos sobre a regulação da formação Superior jurídica: usos sociais da profissão e direitos humanos no debate das diretrizes curriculares para os cursos de direito no brasil**. In: III Conferência Euroamericana para o desenvolvimento dos Direitos Humanos, 3., 2021, Coimbra. Trabalho. Coimbra: Cedh2021, 2021.

ALMEIDA, Juan de Assis; BORGES, Maria Creusa de Araújo; LIMA, Newton de Oliveira. **Acompanhamento de Egressos do Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba**: formação e destino profissional. Formação e Destino Profissional. 2021. Disponível em: https://www.ccj.ufpb.br/pos/contents/pdf/acompanhamento-de-egressos-1.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

ANDIFES (Brasil**). Estatuto da ANDIFES**. 2022. Disponível em: https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2023/01/Estatuto-Atualizado-2022.pdf. Acesso em: 01 fev. 2023.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, ago. 2004. Bimestral. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/FSqZN7YDckXnYwfqSWqgGPp/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 01 jun. 2023.

ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima. Apresentação LEMA, Sergio Roberto. **Roberto Lyra Filho e o Direito Alternativo Brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2014.

ATUAL, Rede Brasil. **Entidades educacionais temem retrocesso com nova composição do CNE. 2016.** Disponível em: https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/entidades-educacionais-temem-retrocesso-em-pautas-com-nova-composicao-do-cne-1732/. Acesso em: 01 ago. 2023.

AZEVEDO, Rodrigo Ghiringhelli de. A força do direito e a violência das formas jurídicas. **Rev. Sociol. Política,** Curitiba, v. 19, n. 40, p. 27-41, out. 2011.

BARBOSA, Ivan Fontes. **A Escola do Recife e a sociologia no Brasil**., Recife. Dissertação de Mestrado ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do paru, cnres, geres e paiub. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008. Quadrimestral. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/hWYTSMnMrWR5Q3TyzCpdQRj/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 14 mar. 2022.

BASTOS, Aurélio Wander. **O Ensino Jurídico no Brasil.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

BASTOS, Aurélio Wander. **O novo currículo e as tendências do ensino jurídico no Brasil** - das desilusões críticas às ilusões críticas às ilusões paradoxais. Sequência estudos Jurídicos Políticos, 16(31), 81–91, 1995.

BAUMAN, Zygmunt. MAURO, Ezio. **Babel**: entre a incerteza e a esperança. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2016

BAUMAN, Zygmunt; BORDONI, Carlos. **Estado de crise**/Zygmunt Bauman, Carlo Bordoni; tradução Renato Aguiar. – 1.ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

BÊNIA, Gerson Carvalho. O surgimento de grandes grupos empresariais de educação superior e os efeitos sobre a qualidade do ensino. In: RESENDE, Guilherme Mendes; SACCARO JÚNIOR, Nilo Luiz; MENDONÇA, Mário Jorge (org.). **Avaliação de Políticas Públicas no Brasil:** uma análise das políticas de defesa da concorrência. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2020. Cap. 3, p. 79-114. Disponível em: https://dx.doi.org/10.38116/978-65-5635-015-8. Acesso em: 03 fev. 2023.

BERCOVICI, Gilberto; MASSONETTO, Luís Fernando. **A constituição dirigente invertida**: a blindagem da Constituição Financeira e a agonia da Constituição Econômica. Boletim de Ciências Económicas. Coimbra, v. XLIV, 2006.

BIELSCHOWSKY, Ricardo. **Pensamento econômico brasileiro**: o ciclo ideológico do desenvolvimentismo. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

BNDES. **Biografia** - Aloizio Mercadante. 2023. Disponível em: https://www.bndes.gov.br/wps/portal/site/home/quem-somos/quem-e-quem/aloizio-mercadante. Acesso em: 01 jul. 2023.

BONAVIDES, Paulo**. Do estado liberal ao estado social**. 8. ed. São Paulo, Malheiros, 2007.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. **Do direito à educação nos documentos internacionais de proteção dos direitos humanos o caso da educação superior**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas, UFPB, 2009.

BORGES, Maria Creusa de Araújo**. O Supremo Tribunal Federal e as ações afirmativas na universidade: As audiências públicas e a análise bourdieusiana do campo jurídico-social.** In: (orgs) Conpedi; Sociologia, antropologia e cultura jurídicas. Florianópolis/Brasil, Montevidéu/Uruguai: CONPEDI, 2016. Disponível em: Acesso em: 12. abr. 2023.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. **A educação como um direito fundamental, um bem público e um serviço comercializável**. Campina Grande: EDUEPB, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia.** Organização de Renato Ortiz. Tradução de Paulo Monteiro e Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre**. O poder simbólico.** Tradução de Fernando Tomaz. Coleção Memória e sociedade. Editora Bertrand Brasil. Rio de Janeiro, 1989.

PIERRE Bourdieu. Documentário **A Sociologia é um esporte de combate**. Direção de Pierre Charles. Paris: C-P Productions Et Vf Films, 2002. P&B. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=TlbAd2hwQms. Acesso em: 15 jan. 2022.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução de Denice Catani. São Paulo: Editora Unesp, 2004a

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Tradução Cássia Silveira, Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004b.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: a crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007a.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Organização Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, Voz, 2007b.

BOURDIEU, Pierre; Jean-Claude Passeron. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Textos fundamentais de educação. Tradução Reynaldo Bairão; revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. 7. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2018.

BOURDIEU. Pierre. **Sobre o Estado.** São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BRASIL, Agência. **Temer revoga a nomeação de 12 conselheiros de educação feita por Dilma.** Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-06/temer-revoga-nomeacao-de-12-conselheiros-de-educacao-feita-por-dilma. Acesso em: 01 ago. 2023.

BRASIL, Presidência da República do. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado: ministério da administração federal e reforma do estado**. Brasília: Documentos da Presidência da República, 1995. Disponível em: http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf. Acesso em: 01 dez. 2022.

BRASIL. Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória do Ensino Jurídico. Ministério da Educação. **Relatório Final**. Brasília: Seres/Mec, 2014.

BRASIL. Conselho Administrativo de Defesa Econômica. Ministério da Justiça**. Atos de Concentração no Mercado de Prestação de Serviços de Ensino Superior**. Brasília: Departamento de Estudos Econômicos - Cade, 2016. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4658663/mod_resource/content/3/caderno-de-educacao-20-05-2016.pdf. Acesso em: 01 dez. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Minuta de Resolução de DCN. 2018**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2018-pdf/89661-texto-referencia-minuta-de-parecer-dcn-direito/file. Acesso em: 01 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto de 27 de junho de 2016.** Torna sem efeitos nomeações ao CNE MEC. . Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=2&pagina=1&data=28/06/2016. Acesso em: 02 ago. 2023.

BRASIL**. Edital nº 47, de 10 de dezembro de 1997**. Convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores. . Brasília, 1997.

BRASIL. Grupo de Trabalho Mec-Oab. Ministério da Educação. **Relatório final**. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Relatorios/relatorio_gt_direito.pdf. Acesso em: 01 fev. 2023.

BRASIL. **Indicação CNE/CES nº 1, de 29 de janeiro de 2015**. Propõe constituição de comissão para revisar a Resolução CNE/CES n° 9/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito, 2015

BRASIL. Inep. Ministério da Educação. **Microdados. Censo da Educação Superior 2004**. Brasília: Mec, 2005.

BRASIL. Inep. Ministério da Educação. **Microdados. Censo da Educação Superior 2013**. Brasília: Mec, 2014.

BRASIL. Inep. Ministério da Educação. **Microdados. Censo da Educação Superior 2014**. Brasília: Mec, 2015.

BRASIL. Inep. Ministério da Educação. **Microdados. Censo da Educação Superior 2015**. Brasília: Mec, 2016

BRASIL. Inep. Ministério da Educação. **Microdados. Censo da Educação Superior 2017**. Brasília: Mec, 2018.

BRASIL. Inep. Ministério da Educação. **Microdados. Censo da Educação Superior 2018**. Brasília: Mec, 2019.

BRASIL. Inep. Ministério da Educação. **Microdados. Censo da Educação Superior 2021**. Brasília: Mec, 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei. Brasília, 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **MEC e OAB assinam acordo para aprimorar cursos de direito**. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/18533-mec-e-oab-assinam-acordo-para-aprimorar-cursos-de-direito. Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sobre o INEP. 2021**. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/sobre. Acesso em: 01 fev. 2023.

BRASIL. **Ofício nº 215, de 23 de dezembro de 2014**. Encaminha sugestões de alterações nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de direito. Ofício. Brasília, 23 dez. 2014.

BRASIL. **Parecer Ces/Cne nº 509/99, de 19 de maio de 1999**. Aprecia proposta de revogação das Portarias Ministeriais 1.886/94 e 3/96. Indicação. . Brasília, DF, Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=190131-pces507-99&category_slug=abril-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 fev. 2023.

BRASIL. **Parecer Ces/Cne nº 67, de 11 de março de 2003**. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação. Brasília, 2003.

BRASIL. **Parecer Cne/Ces nº 68, de 15 de fevereiro de 2017**. Recurso contra decisão da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior que, por meio da Portaria nº 313, de 15 de julho de 2016, publicada no DOU em 18 de julho de 2016, indeferiu o pedido de autorização do curso superior de tecnologia em Serviços Jurídicos da Faculdade de Agronegócio Paraíso do Norte, com sede no município de Paraíso do Norte, estado do Paraná. Brasília, 2017.

BRASIL**. Portaria Mec nº 1342, de 14 de dezembro de 2012**. Aprova o Regimento Interno da SERES/MEC. Brasília, DF, Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13555-portaria-1342-de-14-11-2012-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 fev. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 1006, de 10 de agosto de 2012**. Institui o Programa de Aperfeiçoamento dos Processos de Regulação e Supervisão da Educação Superior - PARES. **Ministério da Educação**. Brasília, DF, 10 ago. 2012. Disponível em: https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/220622-programa-de-aperfeiuoamento-dos-processos-de-regulauuo-e-supervisuo-da-educauuo-superior-pares-institui-o-programa-de-aperfeiuoamento-dos-processos-de-regulauuo-e-supervisuo-d.html. Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. Secretaria de Reforma do Judiciário. Ministério da Justiça**. Considerações sobre a reformulação das Diretrizes Nacionais Curriculares dos Cursos de Direito**. Subscrita por Gregório Assagra de Almeida e Igor Lima Goettenauer de Oliveira. Brasília: Srj/Mj, 2014.

BRASIL. Secretaria de Reforma do Judiciário. Ministério da Justiça. **Nota Técnica nº 38, de 10 de maio de 2013**. Alteração da Resolução MEC nº 09/2004 para a adoção de conteúdos e outras medidas visando garantir a plena formação em mecanismos de resolução consensual dos litígios nos cursos de direito no Brasil - necessidade de mudança cultural para humanizar a resolução dos conflitos. Subscrita por Gregório Assagra de Almeida, Aziz Tuffi Saliba, Eduardo Machado Dias e Flávio Crocce Caetano, 2013.

BRASIL. Resolução Ces/Cne nº 09, de 29 de setembro de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências**, 2004.

BRASIL. Resolução Ces/Cne nº 05, de 17 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências**, 2018a.

BRASIL. Parecer Ces/Cne nº 635, de 04 de outubro de 2018. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito**, 2018b.

BRASIL. Portaria Normativa Mec nº 40, de 12 de dezembro de 2007. **Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis)** etc. 2007.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, 2014.

BRASIL. Portaria Mec nº 1886, de 30 de dezembro de 1994**. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico**, 1994.

Portaria nº. 1342, de 14 de novembro de 2012**, instituiu o Regimento Geral da SERES/MEC**. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13555-portaria-1342-de-14-11-2012-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006. **Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino**, 2006.

BRASIL. **Constituição** (1988)**, de 05 de outubro de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

BRASIL. Lei nº 9131, de 24 de novembro de 1995. **Conversão da MPv nº 1.159**, de 1995 Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, 1995.

CALLEJÓN, Francisco Balaguer. Direito constitucional, Pandemia e Globalização. **Revista Prima Facie,** v. 19, nº. 42, 2020.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes**. Rever ou romper com a Constituição Dirigente**? Defesa de um constitucionalismo moralmente reflexivo. Cadernos de Direito Constitucional e Ciência Política, São Paulo: Revista dos Tribunais, n. 15, jan./jun. 1998

CARDOZO, José Carlos da Silva. **Encontros e desencontros entre Bourdieu e o marxismo.** Estudos Ibero-Americanos, 38(1), 2012.

CARVALHO NETTO, Menelick. Temporalidade, constitucionalismo e democracia. **Revista Humanidades da UnB**. 2011.

CASTRO, Felipe de Araújo**. Genealogia histórica do campo jurídico brasileiro:** liberalismo-conservador, autoritarismo e reprodução aristocrática. Tese de Doutorado. UFMG, Minas Gerais, 2018.

CHAUÍ, Marilena**. Escritos sobre a universidade**, São Paulo: Editora da Unesp, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Editora brasiliense, 1990.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. Tradução Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996

CHESNAIS, François. **Mundialização**: o capital financeiro no comando. : o capital financeiro no comando. Revista outubro, Sem Dado, v. 0, n. 15, p. 07-28, 01 fev. 2015. Disponível em: http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-5-Artigo-02.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

COELHO, Inocêncio Mártires. A experiência constitucional brasileira. In: MENDES, Gilmar Ferreira. **Curso de direito constitucional**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2009. Cap. 3. p. 1-1486.

CONJUR. Ministério da Educação altera regras para criação de cursos de Direito. 2014. Disponível em: https://www.conjur.com.br/2014-dez-23/ministerio-educacao-altera-regras-criacao-cursos-direito. Acesso em: 01 fev. 2023.

CONPEDI, Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito. **Quem somos**. Disponível em: https://conpedi.org.br/#/quem-somos. Acesso em: 01 fev. 2023.

COSTA, Pietro. **Uma questão de método**: a relação entre teoria e historiografia. Tradução por Cristiano Paixão, Menelick de Carvalho Netto e Ricardo Lourenço Filho. 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica**: ensino superior na república populista. 3.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007b.

CUNHA, Luiz Antônio**. A universidade temporã**: o ensino superior, da colônia à Era Vargas. 2007a.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma "Francisco Campos" e a modernização nacionalizada do ensino secundário. In. **Revista Educação**. Porto Alegre, 2009.

DURHAM, Eunice. A responsabilidade social das Instituições de Ensino Superior. Estudos **Revista da Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior**, Brasília, v. 23, n.34, 2005.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese.** Umberto Eco; tradução Gilson Cesar Cardoso de Souza. 21. ed. - (Estudos; 85).- Silo Paulo: Perspectiva, 2008.

ÉPOCA, Revista. **Ações da Kroton e da Estácio desabam após declaração de ministro**: as negociações do setor contra as mudanças no fies já duram três semanas ainda sem data para acabar. As negociações do setor contra as mudanças no Fies já duram três semanas ainda sem data para acabar. 2015. Disponível em: https://epocanegocios.globo.com/Informacao/Resultados/noticia/2015/01/acoes-da-kroton-e-da-estacio-desabam-apos-declaracao-de-ministro.html. Acesso em: 01 mar. 2023.

ESCRIVÃO FILHO; Antônio; SOUSA JUNIOR, José Geraldo. **Para um debate teórico-conceitual e político sobre os direitos humanos**. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2016.

EXTRA GLOBO (Brasil). **MEC cria programa para aperfeiçoar supervisão do ensino superior**. 2012. Disponível em: https://extra.globo.com/noticias/educacao/vida-de-calouro/mec-cria-programa-para-aperfeicoar-supervisao-do-ensino-superior-5774985.html. Acesso em: 01 fev. 2023.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analyzing discourse**: textual analysis for social research. London; New York: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

FALCÃO, Joaquim. **Classe Dirigente e Ensino Jurídico** - uma releitura de Santiago Dantas, 1976.

FARIA, José Eduardo (Org.). **A crise do direito numa sociedade em mudança**. Brasília: Editora UnB, 1988.orld-systems analysis:an introduction. London: Duke, 2004

FARIA, José Eduardo (Org.). **Direito e globalização econômica**: implicações e perspectivas, São Paulo: Malheiros, 1996.

FOLHA DE SÃO PAULO (São Paulo). **Gigantes da Educação**: maiores grupos educacionais privados do Brasil. 2018. Disponível em: http://arte.folha.uol.com.br/graficos/j0KtO/?. Acesso em: 10 abr. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FURTADO, Rafael. **Atos de concentração no setor de educação superior no Brasil: as decisões do Cade sob o paradigma do bem-estar do consumidor e a teoria do interesse público**. Journal of Law and Regulation, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 38–94, 2022. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/rdsr/article/view/43229. Acesso em: 1 fev. 2023.

G1, Portal. **OAB decide apoiar processo de impeachment de Dilma no Congresso**. 2016. Disponível em: https://g1.globo.com/politica/processo-de-impeachment-de-dilma/noticia/2016/03/oab-decide-apoiar-processo-de-impeachment-de-dilma-no-congresso.html. Acesso em: 02 ago. 2023.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e educação no Brasil (1964-1985**). 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOODSON, Ivor E. **A construção social do currículo**. Educa. currículo. Tradução de Maria João Carvalho. Lisboa, 1997.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa. Uma universidade para a inclusão e a emancipação: reflexões. In. **Da Universidade Necessária a universidade emancipatória**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2012.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo:** história e implicações.4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

HESPANHA, António Manuel. **A revolução neoliberal e a subversão do "modelo jurídico**": crise, Direito e Argumentação Jurídica. In. Revista do Ministério Público, 2012).

HESPANHA, António Manuel. **Cultura Jurídica Europeia** - síntese de um milénio. Portugal: Forúm da História, 2003.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**. São Paulo, Companhia das Letras, 2009.

JENKINS, Keith. **A História repensada**. Tradução de Mário Vilela. Revisão Técnica de Margareth Rago. São Paulo, Contexto, 2001.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 2013. Disponível em: https://ppec.ufms.br/files/2020/10/A-estrutura-das-revolu%C3%A7%C3%B5es-cient%C3%ADficas-Kuhn.pdf Acesso em: 10 abr. 2020.

LAPAVITSAS, Costas. Financialised capitalism: Crisis and financial expropriation. Historical Materialism, v. 17, n. 2, p. 114–148, 2009.

LEHER, Roberto; GOMES, Thayse Ancila Maria de Melo; COSTA, Hellen Balbinotti**. O Trabalho Docente em Grupos Empresariais de Ensino Superior e o Mercado de Ações na Bolsa de Valores:** um estudo a partir dos conflitos. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, Arizona, v. 28, n. 8, p. 1-23, 20 jan. 2020.

LEIPNITZ, Guinter. **Pesquisa historiográfica e documental**: diálogos entre História e Direito a partir de escrituras públicas de contratos /In. Machado, Maíra Rocha (Org.). Pesquisar empiricamente o direito. São Paulo: Rede de Estudos Empíricos em Direito, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra**. Educação escolar**: políticas, estrutura e organização.10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LINHARES, Mônica Tereza Mansur. **Educação, currículo e diretrizes curriculares no curso de Direito**: um estudo de caso. Tese de doutorado na PUC de São Paulo, 2009.

LYRA FILHO, Roberto**. O Direito que é ensino errado**. Brasília: Centro Acadêmico de Direito da UnB, 1980.

LYRA FILHO, Roberto. **O que é o Direito**?. 4 ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1984.

MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino Jurídico e Mudança Social**. 2a ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MACHADO, Maíra Rocha. O estudo de caso na pesquisa em Direito. In. Machado, Maíra Rocha (Org.). **Pesquisar empiricamente o direito**. São Paulo: Rede de Estudos Empíricos em Direito, 2017.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: Livro I: O processo de produção do capital. Boitempo, 2013.

MEC. OAB premia 139 faculdades de direito com selo de qualidade. 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/33371-oab-premia-139-faculdades-de-direito-com-selo-de-qualidade. Acesso em: 04 jul. 2023.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIGALHAS (Brasil). OAB e MEC estudam nova política regulatória de ensino jurídico. 2013. Disponível em: https://www.migalhas.com.br/quentes/172852/oab-e-mec-estudam-nova-politica-regulatoria-de-ensino-juridico. Acesso em: 20 maio 2023.

MIGUEL, Luis Felipe. Bourdieu e o "pessimismo da razão". In. **Revista Tempo Social da USP**, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

MINTO, Lalo Watanabe. **As reformas do ensino superior no Brasil**: o público e o privado em questão. Campinas – SP: Autores Associados, 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (Org.). **Currículo, cultura e sociedade** /Antonio Flavio Barbosa Moreira. Tomaz Tadeu da Salva (orgs.); tradução de Maria Aparecida Baptista - 6. ed. - São Paulo, Cortez, 2002.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **As universidades e o regime militar:** cultura política brasileira e modernização autoritária. Rio de Janeiro, Zahar, 2014.

MPF. **Sobre o MPF**. 2023. Disponível em: https://www.mpf.mp.br/o-mpf. Acesso em: 01 ago. 2023.

NOBRE, Marcos**. Imobilismo em movimento**. Da abertura democrática ao governo Dilma. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

NOGUEIRA, Maria Alice. Uma sociologia da produção do mundo cultural escolar. In. BOURDIEU, Pierre. **Escritos da Educação**. Organização Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NOGUEIRA, André Magalhães. Educação Superior na Assembleia Nacional Constituinte: agenda de transição e debates na constituinte. **Observatório Universitário**, Rio de Janeiro, v. 0, n. 85, p. 2-74, set. 2009. Disponível em: https://www.observatoriouniversitario.org.br/documentos_de_trabalho/documentos_de_trabalho_85.pdf. Acesso em: 13 mar. 2022.

OAB (Brasil). **MEC patrocina verdadeiro estelionato educacional, afirma Lamachia**. 2017. Disponível em: https://www.oab.org.br/noticia/55000/mec-patrocina-verdadeiro-estelionato-educacional-afirma-lamachia. Acesso em: 01 ago. 2023.

OLIVEIRA, Marcelo Andrade Cattoni de; GOMES, David Francisco Lopes. A justiça e a democracia como hipérbole: o pndh-3 e o projeto constituinte do estado democrático de direito entre nós. **Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito**, São Leopoldo/Rs, v. 3, n. 1, p. 95-101, 15 jul. 2011. Semestral. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/RECHTD/article/view/611/1763. Acesso em: 01 fev. 2022.

OLIVEIRA, Maria Tereza Cavalcanti de. O grupo Lemann e o novo papel dos aparelhos privados de hegemonia no campo da educação no Brasil.. RTPS - **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 4, n. 7, p. p. 159-170, 2019.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (Brasil). Conselho Federal da Oab. **Proposta da Comissão Nacional de Educação Jurídica para aprimoramento do Marco Regulatório do Ensino Jurídico**. Brasília: Oab, 2014.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (Brasil). Parceria entre OAB e MEC suspende 38 cursos de Direito. 2013. Disponível em: https://www.oab.org.br/noticia/26428/parceria-entre-oab-e-mec-suspende. Acesso em: 20 maio 2023.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL.**OAB vai à justiça contra graduações a distância em Direit**o. Notícias Cfoab. Brasília, p. 01-01. 01 nov. 2019. Disponível em https://www.oab.org.br/noticia/57702/oab-vai-a-justica-contra-graduacoes-a-distancia-em-direito. Acesso em: 20 abr. 2020.

ORTEGA, Daiani Vieira; MILITÃO, Silvio César Nunes. **O ideário neoliberal na educação**: da BNCC ao Novo Ensino Médio. Revista Educação em Foco, 27(1), p. 27030, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36334 Acesso em: 27 jul. 2023.

PAULISTA, Centro do Professorado. **Fundador da Anhanguera é novo integrante do CNE**. Disponível em: https://cpp.org.br/fundador-da-anhanguera-e-novo-integrante-do-cne/. Acesso em: 01 ago. 2023.

PEREIRA, Anthony. **Ditadura e Repressão**: o autoritarismo e o estado de direito no Brasil, no Chile e na Argentina. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

POPKEWITZ, Thomas. **Reforma educacional**: uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**: colônia. Caio Prado Jr., entrevista Fernando Novais; posfácio Bernardo Ricupero. 1ª ed; São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PUELLO-SOCARRÁS, José Francisco. **Nueva Gramática del Neo-liberalismo**. Itinerarios teóricos, trayectorias intelectuales, claves ideológicas. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, 2008.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso (para a) crítica**: O texto como materialde pesquisa - Viviane Ramalho - Viviane de Melo Resende Coleção: Linguagem e Sociedade Vol. 1 Campinas, SP : Pontes Editores, 2011.

REIMERS, Fernando. Higher Education: the lessons of experience. the world bank. **Comparative Education Review**, Chicago. Estados Unidos, v. 39, n. 2, p. 245-247, maio 1995. Mensal. Disponível em: https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdf/10.1086/447320. Acesso em: 27 jul. 2023.

RENAULT, Sérgio; BOTTINI, Pierpaolo Cruz; SADEK, Maria Tereza. **Fim da Secretaria de Reforma do Judiciário é uma perda importante**. 2016. Disponível em: https://www.conjur.com.br/2016-mar-30/fim-secretaria-reforma-judiciario-perda-importante. Acesso em: 01 fev. 2023.

RIBEIRO, Darcy. **Universidade para quê? Brasília**, Editora Universidade de Brasília, 1986.

RIBEIRO, Renato Janine. **A pátria educadora em colapso**: reflexões de um ex-ministro sobre a derrocada de Dilma Rousseff e o futuro da educação no Brasil. São Paulo: Três Estrelas, 2018.

ROCHA JUNIOR, Fernando Leitão. Educação brasileira na fase do capitalismo de Cariz neoliberal e financeirizado. **Prima Facie**, [S. l.], v. 12, n. 22, p. 01–22, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/primafacie/article/view/19191. Acesso em: 15 fev. 2023.

RODRIGUES JUNIOR, Otavio Luiz. **Como se produz um jurista?** O modelo norte-americano (Parte 21). 2015. Disponível em: https://www.conjur.com.br/2015-jul-15/direito-comparado-produz-jurista-modelo-norte-americano-parte-21. Acesso em: 05 maio 2023.

RODRIGUES JUNIOR, Otavio Luiz. **Como se produz um jurista**? O modelo francês (Parte 15). 2015. Disponível em: https://www.conjur.com.br/2015-mai-27/produz-jurista-modelo-frances-parte-15. Acesso em: 05 maio 2023.

RODRIGUES, Carina Baia. A elaboração das diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em direito – Resolução CNE/CES, n.05: contextos e sujeitos. Carina Baia Rodrigues; Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões, - São Paulo : Editora Dialética, 2022.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Direito**: análise do parecer CES/CNE 635/2018. In. Educação e diversidade: por uma formação jurídica plural e democrática. / organizadores, Fabrício Veiga Costa, Ivan Dias da Motta, Sérgio Henriques Zandona Freitas. – 1. ed. – Maringá 2018

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Educação Jurídica no Século XXI,** 2019.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Proposta e novo marco regulatório para o ensino jurídico**: a Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória (2013- 2014) e a proposta de revisão da Resolução CES/CNE N. 9/2004. In: Alexandre Veronese; Katherine de Macedo Maciel Mihaliuc. (Org.). Questões emergentes sobre a regulação dos Cursos de Direito no Brasil. 1ed.Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2018.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o ensino do direito no século XXI**. Florianópolis, Fundação Boiteux, 2005.

ROSA, Hartmut. **Aceleração**: a transformação das estruturas temporais na modernidade. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

ROSENFELD, Michel**. A identidade do Sujeito Constitucional**. [Trad. Menelick de Carvalho Netto]. Belo Horizonte: Editora Mandamentos, 2003.

ROTHEN, José Carlos; SILVA, Eduardo Pinto e (org.). **Políticas Públicas para educação superior.** São Paulo: Xamã, 2014. Disponível em: http://www.obeduc.uerj.br/arquivos/livpolpub3.pdf. Acesso em: 02 fev. 2023.

SALMERON, Roberto. **A universidade interrompida**: Brasília 1964-1965. Editora Universidade de Brasília, 2012.

SAMPAIO, Helena. Diversidade e diferenciação no ensino superior no Brasil: conceitos para discussão. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 29(84), 2014. p. 43-55

SAMPAIO, Helena. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista Ensino Superior** Unicamp, Campinas, Seção Educação e Lucro, p. 28-43, out. 2011. Disponível em: http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed04_outubro2011/05_ARTIGO_PRINCIPAL.pdf. Acesso em: 30 maio 2023.

SAN THIAGO DANTAS. **A Educação Jurídica e a Crise Brasileira**. Rio de Janeiro, 1955;.

SANTOS, Boaventura de Sousa**. Uma cartografia simbólica das representações sociais**: prolegómenos a uma concepção pós-moderna do direito. Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, v. 1, n. 24, p. 139-172, mar. 1988. Mensal. Disponível em: https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Cartografia_simbolica_RCCS24.PDF. Acesso em: 01 maio 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma Sociologia das ausências e uma sociologia das emergências.** Revista crítica de Ciências sociais, 63, out. 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SARMENTO, Natanael**. Marxismo e direito**: ensaios jurídicos. Recife : Oito de março Gráfica e Editora, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. 474 p.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Brasil, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxpxrzCX5GYtgFpr7VbhG/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 01 set. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do regime militar**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, dez. 2008. Quadrimestral.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação,** Brasil, v. 12, n. 34, p. 152-165, abr. 2007. Quadrimestral. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v12n34/v12n34a12.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.

SAWAYA, Rubens Rogério. **Subordinação consentida**: capital multinacional no processo de acumulação da américa latina e brasil. São Paulo: Annablume Fapesp, 2006. 264 p.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870 -1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCKELL. Soraya Nour. Os juristas e o direito em Bourdieu: a conflituosa construção histórica da racionalidade jurídica. **Revista Tempo Social** da USP, 2016.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, dez. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/9QPgLZg9NZdCt7vVwBCCyqj/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 01 mar. 2022.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. O impacto da mercantilização da educação superior. **Revista** Adusp, São Paulo, v. 19, n. 09, p. 46-53, mar. 2000. Disponível em: https://www.adusp.org.br/files/revistas/19/r19a09.pdf. Acesso em: 20 nov. 2022.

SILVA, Fábio Sá e. Vetores, desafios e apostas possíveis na Pesquisa empírica em direito no Brasil. In. **Revista de Estudos Empíricos em Direito** Brazilian Journal of Empirical Legal Studies. vol. 3, n. 1, jan 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SINGER, André. Cutucando onças com varas curtas: O ensaio desenvolvimentista no primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011-2014**). Novos Estudos**, 102, julho de 2015.

SOUSA JÚNIOR, José Geraldo. **O direito achado na rua**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, 2008.

SOUSA JÚNIOR. **O direito achado na rua**: concepção e prática. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015.

SOUTO, Cláudio; FALCÃO, Joaquim. **Sociologia e Direito**: leituras básicas de sociologia jurídica. São Paulo: Editora Pioneira, 1980.

SOUZA, Herbert José. **Análise de Conjuntura**. 27° Ed. Editora Vozes, Petrópolis, RJ. 1984,
TAGLIARI, Clarissa. Expansão do ensino lucrativo e retração das instituições sem fins lucrativos no ensino superior brasileiro**. Plural**, 29(01), 2022. p.36-59. Disponível em https://doi.org/10.11606/issn.2176-8099.pcso.2022.193016 Acesso em: 05 set. 2022.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Maria Aun. **A pesquisa em História**. 4ª Ed. São Paulo: Editora Ática. 2000.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Análise dos sistemas mundiais**. In: GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan (Org.). Teoria social hoje. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

WARAT, Luís Alberto. **Ensino e saber jurídico**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

WARAT, Luis Alberto. **Introdução geral ao direito**. O direito não estudado pela teoria jurídica moderna. Porto Alegre: Safe, 1997.

WOLKMER, Antônio Carlos. **Fundamentos do Humanismo Jurídico no Ocidente**. Florianópolis: Editora Manole e Fundação José Arthur Boiteux, 2005.

WOLKMER, Antônio Carlos. **Pluralismo Jurídico**: fundamentos de uma nova cultura no Direito. São Paulo: Alfa Omega, 1994.

World Bank. **Financing education in developing countries: an exploration of policy options. An exploration of policy options**. 1986. Disponível em: https://documents1.worldbank.org/curated/en/409491468763761554/text/multi-page.txt. Acesso em: 05 set. 2022.

World Bank. **Higher education in developing countries**: peril and promise. peril and promise. 2000. Disponível em: https://documents1.worldbank.org/curated/en/345111467989458740/pdf/multi-page.pdf. Acesso em: 05 set. 2022.

World Bank. **Higher Education**: a status report on worldwide reforms 1998. Elaborado por Bruce Johnstone, da State University of New York at Buffalo com a colaboração de de Alka Arora e William Experton. Disponível em: https://documents1.worldbank.org/curated/en/941721468741874640/text/multi-page.txt. Acesso em: 05 set. 2022.