

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE DIREITO
MESTRADO EM DIREITO, ESTADO E CONSTITUIÇÃO**

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO
SUPERIOR NA DÉCADA DE 90
Efeitos da Avaliação para o Ensino de Graduação
O Caso dos Cursos de Direito**

Susana Salum Rangel

**Brasília
2007**

Susana Salum Rangel

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO
SUPERIOR NA DÉCADA DE 90
Efeitos da Avaliação para o Ensino de Graduação
O Caso dos Cursos de Direito**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Direito, Estado e Constituição da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Direito.

Orientadora: Profa. Dra. Loussia P. Musse Felix

**Brasília
2007**

Susana Salum Rangel

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA
DÉCADA DE 90
Efeitos da Avaliação para o Ensino de Graduação
O Caso dos Cursos de Direito**

Dissertação aprovada pelos membros da banca examinadora com
recomendação para publicação.

Brasília/DF, 17 de maio de 2007.

Banca Examinadora:

Profª. Loussia P. Musse Felix (Orientadora)
Universidade de Brasília

Prof. Cléber Francisco Alves
Universidade Católica de Petrópolis

Prof. Márcio Nunes Iorio Aranha Oliveira
Universidade de Brasília

Prof. José Geraldo de Sousa Jr.
Universidade de Brasília

RESUMO

Este trabalho analisa o sistema de avaliação implantado no Brasil no período 1995/2002, enquanto principal política pública para a educação superior; e identifica os seus efeitos para o ensino superior, a partir dos resultados produzidos nas avaliações externas. Considerando a amplitude dos dados disponíveis e a limitação de tempo, o estudo restringiu-se à análise dos resultados dos cursos de graduação em Direito. Inicialmente, com base na análise das características que marcaram o desenvolvimento do ensino superior no Brasil, é apresentado o modelo de controle burocrático e cartorial estabelecido nesse período. Em seguida, no contexto do processo geral de reforma do Estado, considerando as características que marcaram o desenvolvimento do ensino superior no Brasil desde sua implantação até o início da década de 90, o sistema de avaliação é analisado a partir de sua configuração normativa e seus principais instrumentos de avaliação externa, especificamente, dos cursos de graduação. Os aspectos referentes à análise dos resultados das avaliações dos cursos de graduação em Direito iniciam-se com a apresentação da situação do ensino de Direito no Brasil a partir do seu paradigma de crise. São destacadas as principais propostas de superação desenvolvidas pela CEJ/OAB e pela CEED/SESu/MEC. Após esta contextualização, são apresentados os dados da expansão dos cursos de Direito no Brasil, sendo possível verificar um crescimento significativo do número de cursos e vagas no período. Os resultados obtidos no Exame Nacional de Cursos e na Avaliação das Condições de Oferta revelam características importantes do sistema de ensino, gerando dados até então inexistentes: conhecimento das reais condições do ensino superior no Brasil e nível de atendimento pelas instituições e cursos de nível superior aos padrões de qualidade então estabelecidos pelo poder público.

Palavras-chaves: Direito à Educação; Ensino Superior; Políticas Públicas; Sistema de Avaliação; Crise do Ensino de Direito; Avaliação das Condições de Oferta; Exame Nacional de Cursos.

ABSTRACT

This study analyses the evaluation system implanted in Brazil in period 1995/2002 as the main public politics for the higher education; and identifies its effect for higher education from the results produced by external evaluations. Considering the amplitude of the available data and the limitation of time, the study was restricted to the analysis of the results on the graduate courses in Law. Initially, from the analyses of the characteristics that marked the development of higher education in Brazil, the study presented the bureaucratic and notarial model of control established during this period. Next, in the context of the general process of State reform, considering the characteristics that had marked the development of higher education in Brazil since its implantation until the beginning of the decade of 90, the evaluation system is analyzed from its normative configuration and its main instruments of external evaluation, specifically, of the graduate courses. The referring aspects to the analysis of the evaluations results of the graduate courses in Law are initiated with the presentation of the situation of the legal education in Brazil from its paradigm of crisis. The main proposals of overcoming developed by CEJ/OAB and CEED/SESu/MEC are emphasized. Following this contextual framework, the study presents the data of the expansion of Law courses in Brazil, from which it was possible to verify a significant growth of the number of courses and vacancies in the period. The results obtained on the National Examinations of Undergraduate Courses and Evaluation of Undergraduate Courses Conditions Offer shows important characteristics of the education system, generating an information until then inexistent: the knowledge of the real conditions of higher education in Brazil and level of attendance for the institutions and courses of superior level to the standards of quality then established by the public power.

Key-words: Right to Education; Higher Education; Public Politics; Evaluation System; Crisis of Legal Education; Evaluation of Undergraduate Courses Conditions Offer; National Examinations of Undergraduate Courses.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. Conjunto de Portarias Ministeriais referente aos Procedimentos e Condições para Credenciamento de IES, Autorização e Reconhecimento de Cursos de Graduação.	64
QUADRO 2. Comparativo entre a redação do Decreto nº 2.207/1997 e a do Decreto nº 2.306/1997, no tocante ao Sistema de Avaliação.	66
QUADRO 3. Critérios Utilizados para Atribuição de Conceitos no Exame Nacional de Cursos (1996 a 2000).	75
QUADRO 4. Critérios Utilizados para Atribuição de Conceitos no Exame Nacional de Cursos após Portaria nº 1.843/2000 (2001 a 2003).	76

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1. Evolução do Número de Cursos de Direito, no período 1995/2002, por Região Geográfica.	107
GRÁFICO 2. Distribuição dos 190 Cursos de Direitos, por Categoria Administrativa.	108
GRÁFICO 3. Distribuição dos 190 Cursos de Direitos, por Região Geográfica.	109
GRÁFICO 4. Distribuição dos 190 Cursos de Direitos, por Categoria Administrativa e Região Geográfica.	109
GRÁFICO 5. Distribuição Percentual dos Conceitos na Dimensão Corpo Docente.	110
GRÁFICO 6. Distribuição Percentual dos Conceitos na Dimensão Organização Didático-Pedagógica.	111
GRÁFICO 7. Distribuição Percentual dos Conceitos na Dimensão Instalações.	112
GRÁFICO 8. Evolução da Média Geral da Área do Direito no Exame Nacional de Cursos, no período 1998/2002.	114
GRÁFICO 9. Dispersão da Média Geral Individual dos Cursos de Direito em relação à Média Geral da Área do Direito no Exame Nacional de Cursos de 1998.	115
GRÁFICO 10. Dispersão da Média Geral Individual dos Cursos de Direito em relação à Média Geral da Área do Direito no Exame Nacional de Cursos de 1999.	116
GRÁFICO 11. Dispersão da Média Geral Individual dos Cursos de Direito em relação à Média Geral da Área do Direito no Exame Nacional de Cursos de 2000.	117
GRÁFICO 12. Dispersão da Média Geral Individual dos Cursos de Direito em relação à Média Geral da Área do Direito no Exame Nacional de Cursos de 2001.	118
GRÁFICO 13. Dispersão da Média Geral Individual dos Cursos de Direito em relação à Média Geral da Área do Direito no Exame Nacional de Cursos de 2002.	119

GRÁFICO 14. Evolução Percentual dos Cursos de Direito com Média Geral Individual igual ou acima da Média Geral da Área do Direito, no Exame Nacional de Cursos, no período 1998/2002.	121
--	-----

LISTA DE TABELAS

TABELA 1. Evolução do Número de Cursos de Direito, no período 1995/2002, por Categoria Administrativa.	102
TABELA 2. Expansão do Ensino Jurídico, no período 1995/2002, por Número de Cursos e Vagas.	104
TABELA 3. Evolução do Número de Vagas nos Cursos de Direito e dos Candidatos Inscritos por Vestibular e Outros Processos Seletivos, no período 1995/2002.	105
TABELA 4. Evolução do Número de Vagas, Candidatos Inscritos por Vestibular e Outros Processos Seletivos, Ingressos e Percentual de Ocupação das Vagas nos Cursos de Direito, no período 1995/2002.	106
TABELA 5. Evolução do Número de Cursos de Direito, no período 1995/2002, por Região Geográfica.	107
TABELA 6. Evolução do Número de Cursos de Direito e da Média Geral da Área no Exame Nacional de Cursos, no período 1996/2002.	113
TABELA 7. Distribuição dos Conceitos e da Média Geral Individual dos Cursos segundo a Média Geral da Área do Direito, por Categoria Administrativa, no Exame Nacional de Cursos de 1998.	114
TABELA 8. Distribuição dos Conceitos e da Média Geral Individual dos Cursos segundo a Média Geral da Área do Direito, por Categoria Administrativa, no Exame Nacional de Cursos de 1999.	116
TABELA 9. Distribuição dos Conceitos e da Média Geral Individual dos Cursos segundo a Média Geral da Área do Direito, por Categoria Administrativa, no Exame Nacional de Cursos de 2000.	117
TABELA 10. Distribuição dos Conceitos e da Média Geral Individual dos Cursos segundo a Média Geral da Área do Direito, por Categoria Administrativa, no Exame Nacional de Cursos de 2001.	118
TABELA 11. Distribuição dos Conceitos e da Média Geral Individual dos Cursos segundo a Média Geral da Área do Direito, por Categoria Administrativa, no Exame Nacional de Cursos de 2002.	119

LISTA DE SIGLAS

ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
ACE	Avaliação das Condições de Ensino
ACO	Avaliação das Condições de Oferta
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEED	Comissão de Especialistas em Ensino de Direito
CEJ	Comissão de Ensino Jurídico
CES	Câmara de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ENC	Exame Nacional de Cursos
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
GERES	Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior
GTRU	Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (1968)
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
SEDIAE	Secretaria de Avaliação e Informação Educacional
SESu	Secretaria de Educação Superior

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. METODOLOGIA	17
1.1 Definição Metodológica Seguida	17
1.2 Delineamento da Pesquisa	17
1.3 Coleta e Análise das Informações	18
2. CONFIGURAÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: A CONFORMAÇÃO DO MODELO DE CONTROLE BUROCRÁTICO E CARTORIAL	20
2.1 Implantação do Ensino Superior no Brasil	20
2.2 Fase de Crescimento do Setor Educacional	28
2.3 Deficiências Quantitativas e Estruturais: Qualidade do Ensino	36
3. ENSINO SUPERIOR NA DÉCADA DE 90: A INTRODUÇÃO DE UM NOVO MODELO DE ATUAÇÃO ESTATAL	46
3.1 Reforma do Estado: Bases da Cultura Gerencial	46
3.2 Modelo Estruturado no Período 1995/2002	50
3.3 Conformação Normativa do Modelo	58
3.4 Instrumentos de Avaliação do Ensino de Graduação	70
3.4.1 Exame Nacional de Cursos	70
3.4.2 Avaliação das Condições de Oferta	77
4. ENSINO DE DIREITO NO CONTEXTO DO MODELO DA DÉCADA DE 90	84
4.1 Paradigma da Crise do Ensino de Direito	84
4.2 Interlocução entre a CEJ/OAB a CEED/SESu/MEC: Propostas para Superação da Crise	86
4.3 Expansão e Avaliação dos Cursos de Direito	100
4.3.1 Expansão no Período 1995/2002	102
4.3.2 Resultados dos Instrumentos de Avaliação	108

CONCLUSÃO	123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129
ANEXO I – EXAME NACIONAL DE CURSOS	135
ANEXO II – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE OFERTA DOS CURSOS DE DIREITO	151

INTRODUÇÃO

Ao longo do século XX, a educação¹ ressurgiu como um dos mais significativos direitos sociais em todos os países do hemisfério ocidental.

No contexto da sociedade do conhecimento, segundo Loussia Felix (2006), o direito à educação adquiriu maior relevância quando espelhado para a comunidade, uma vez que sua garantia em termos individuais maximiza as possibilidades coletivas de crescimento e aperfeiçoamento de sistemas correlatos, como o sistema econômico e até político.

Simon Schwartzman (2005) explica que a educação deixou de ser vista, simplesmente, como uma forma de socialização nos estilos, forma de vida e valor dominante, e passou a ser considerada como um fator de produção e riqueza.

Nessa perspectiva, a expansão do ensino superior, com a conseqüente ampliação das oportunidades educacionais, passou a integrar a agenda política tanto de países desenvolvidos quanto de países em desenvolvimento.

No Brasil, caracterizada a limitação do Estado como promotor hegemônico do crescimento da oferta de vagas em decorrência da retração econômica e do déficit estrutural no sistema financeiro, desde a crise dos anos 80 (FELIX, 2006), a expansão do ensino exigia uma profunda reforma do que se poderia chamar de “regulação da educação superior”. Por outro lado, a experiência histórica brasileira revelava que não bastava ampliar quantitativamente o acesso ao ensino superior; mais que isso: era preciso garantir uma expansão que assegurasse um padrão de qualidade educacional.

A década de 90 é então marcada por um importante movimento na educação superior brasileira, responsável por uma reestruturação significativa dos mecanismos e instrumentos que historicamente caracterizavam a relação do Estado com a educação superior.

¹ Os termos “educação” e “ensino” não se confundem. O “ensino” constitui a principal forma de se realizar a “educação”. O Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa emprega o termo “educação” para designar o “1. Ato ou efeito de educar(-se). 2. Processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano [...]”, e o termo “ensino” para designar a “1. Transmissão de conhecimentos; instrução. 2. Os métodos empregados no ensino (1).” A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) confirma a distinção ao estabelecer em seu artigo 1º que a educação escolar será desenvolvida, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

Acompanhando o processo geral de reforma do Estado, desencadeado a partir de 1995 e destinado a reestruturar o aparelho estatal em sua dinâmica interna e relações com a sociedade e o mercado, no campo da educação superior foram estabelecidos novos marcos para a atuação estatal.

Com a redução de seu papel executivo, o Estado assumiu a tarefa prioritária de formular, coordenar e acompanhar as políticas públicas para a educação².

No campo da educação superior, as políticas públicas formuladas no período 1995/2002 tinham por objetivos criar condições para que a oferta de vagas respondesse ao crescimento da demanda, e, concomitantemente, promovesse a melhoria das condições de oferta do ensino.

A estratégia então utilizada foi a criação de um sistema de avaliação periódica. Nesse sentido, em 1995, a Lei nº 9.131, de 24 de novembro, estabeleceu que o Ministério da Educação³ realizaria avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior, fazendo uso de procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Além disso, a Lei nº 9.131/1995 criou o primeiro instrumento de avaliação externa dos cursos de graduação: o Exame Nacional de Cursos (ENC). Em 1996, o Decreto nº 2.026, de 10 de outubro, estabeleceu os marcos do que viria a ser o sistema de avaliação do ensino superior no Brasil; em particular, estabeleceu um segundo instrumento de avaliação: a Avaliação das Condições de Oferta (ACO). Neste mesmo ano, a metodologia de avaliação periódica foi confirmada em definitivo pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

A avaliação do ensino superior, introduzida oficialmente no Brasil a partir de 1995 e concretizada, em especial, na realização do Exame Nacional de Cursos e da Avaliação das Condições de Oferta, adquiriu um significado original e fundamental no conjunto das políticas públicas, desempenhando papel central na lógica de organização e funcionamento da educação superior brasileira.

² A adoção de políticas públicas denota um modo de agir do Estado nas funções de coordenação e fiscalização dos agentes públicos e privados para a realização de certos fins ligados aos chamados direitos fundamentais sociais, nos quais se inclui o direito à educação.

³ Independente do período a que se faça referência, em todo o trabalho é empregada a denominação “Ministério da Educação” para identificar as diversas nomenclaturas assumidas no decorrer da história: Ministério da Educação e Saúde Pública (1930-1953), Ministério da Educação e Cultura (1953-1985), Ministério da Educação (1985-1992), Ministério da Educação e do Desporto (1992-1999), e Ministério da Educação (a partir de 1999).

O objetivo deste trabalho é analisar o sistema de avaliação implantado no Brasil no período 1995/2002, enquanto principal política pública para a educação superior; e identificar, a partir dos resultados produzidos nas avaliações externas, os seus efeitos para o ensino superior.

A releitura do período sob a ótica dos resultados das avaliações, não tem a pretensão de abarcar toda a sua complexidade. Tampouco se resume à mera descrição dos fatos históricos, das medidas e das evidências empíricas.

Considerando que os dados disponíveis para a execução do trabalho são bastante amplos, englobando o universo total de instituições e cursos, e a análise na sua integralidade seria inviável no espaço temporal destinado a sua elaboração, optou-se por realizar o estudo dos efeitos a partir dos resultados dos cursos de graduação em Direito. A área do Direito destacou-se pelo seu pioneirismo nas questões relacionadas à qualidade da formação dos bacharéis em Direito, efetivado pela articulação da Comissão de Ensino Jurídico (CEJ) da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e da Comissão de Especialistas em Ensino de Direito (CEED) da Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação (MEC), o que a torna um exemplo ideal para a análise proposta.

O trabalho tem por objetivos específicos: a) identificar as principais transformações proporcionadas ao modelo de regulação da educação superior; b) estabelecer a configuração normativa do sistema de avaliação; c) analisar os instrumentos de avaliação externa do ensino superior, especificamente, dos cursos de graduação; d) levantar os resultados dos cursos de graduação em Direito no Exame Nacional de Cursos e na Avaliação das Condições de Oferta e apresentar evoluções que sinalizem os efeitos da avaliação para o ensino superior.

Apesar do sistema de avaliação analisado ter sofrido recentemente algumas alterações⁴, é notória a sua importância para a educação superior brasileira como um novo marco para a atuação estatal. Sua introdução no cenário educacional gerou um clima de discussão e preocupação com a qualidade do ensino superior presentes até a atualidade.

Por outro lado, embora do ponto de vista histórico seja um tema recente, grande parte dos registros oficiais desse sistema de avaliação são,

⁴ A Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, instituiu o novo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), modificando em parte o sistema de avaliação.

atualmente, de difícil acesso. Além dos documentos oficiais, os resultados das avaliações realizadas não estão mais disponíveis para consulta. Esta circunstância gera um prejuízo para a análise do perfil evolutivo da educação superior no Brasil, seja em termos quantitativos ou qualitativos. Apesar do trabalho não recuperar e apresentar a totalidade dos dados produzidos, ele estabelece a configuração do sistema de avaliação, a partir do Exame Nacional de Cursos e da Avaliação das Condições de Oferta, e levanta os resultados dos cursos de graduação em Direito nesses instrumentos.

A análise empreendida neste trabalho distancia-se do enfoque tradicional que permeia os estudos da área da Educação⁵, procurando resgatar os efeitos do sistema a partir de seus próprios pressupostos, tendo como base os resultados produzidos nas avaliações externas.

Deve ser destacada ainda a ausência de trabalhos empíricos, a partir de fontes primárias (resultados das avaliações), a respeito dos resultados produzidos pelo sistema de avaliação implantado no período 1995/2002.

Na área do Direito falta uma maior sistematização do tema. A produção acadêmica a respeito desse período concentra-se em questões específicas, como a autonomia universitária, ou ainda, a crise do ensino jurídico.

O trabalho está dividido em quatro capítulos. A divisão tem como finalidade a melhor organização e entendimento das singularidades de cada assunto, não significando sua independência ou especificidade. Conforme pode ser observado, sua organização define uma relação de interdependência e causalidade.

No Capítulo 1 é apresentada a metodologia para o desenvolvimento do trabalho; definição metodológica, delineamento da pesquisa, coleta e análise das informações.

O Capítulo 2 é dedicado à busca das características que marcaram o desenvolvimento do ensino superior no Brasil desde sua implantação até o início

⁵ Na área da Educação, os estudos existentes partem de uma crítica fundada no argumento de inadequação de modelos de “avaliações brotados em fontes exógenas, impostas de cima e de fora, sem que a comunidade universitária possa participar verdadeiramente como sujeito” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 185). Defendem que através desses modelos de avaliação as instituições de ensino superior são tolhidas em sua autonomia para “produzir cidadania e conhecimento, com liberdade e crítica” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 191), na medida em que são compelidas a produzir os conhecimentos úteis ao mundo econômico, a cumprir os objetivos externamente traçados e a ter bons resultados e boas classificações nos processos de avaliação.

da década de 90. São consideradas neste capítulo as mudanças políticas e constitucionais e seus impactos sobre a educação. Tratando-se de um esforço de síntese, acontecimentos complexos na história do país, mas considerados marginais ao tema, tiveram tratamento superficial. Ao mencioná-los o objetivo foi apenas contextualizar historicamente o desenvolvimento do ensino superior no Brasil. Busca-se apresentar a conformação do modelo de controle burocrático e cartorial estabelecido durante o período.

No Capítulo 3 é analisado o sistema de avaliação implantado no Brasil no período 1995/2002, enquanto principal política pública para a educação superior. A análise é realizada tendo como base o contexto do processo geral de reforma do Estado. O sistema de avaliação é então apresentado a partir de sua configuração normativa e dos principais instrumentos de avaliação externa, especificamente, dos cursos de graduação.

Os aspectos referentes ao desenvolvimento do estudo dos resultados das avaliações dos cursos de graduação em Direito, com o objetivo de identificar os efeitos da avaliação para o ensino superior, são apresentados no Capítulo 4. Este capítulo é iniciado com uma análise da situação do ensino de Direito no Brasil a partir do seu paradigma de crise, procurando destacar as principais propostas de superação desenvolvidas pela CEJ/OAB e pela CEED/SESu/MEC. Em seguida, são apresentados os dados da expansão dos cursos de Direito no Brasil e analisados os resultados obtidos no Exame Nacional de Cursos e na Avaliação das Condições de Oferta.

Por fim, são apresentadas as conclusões as quais foram possíveis chegar, bem como uma análise crítica dos diversos aspectos abordados.

1. METODOLOGIA

1.1 Definição Metodológica Seguida

As premissas estabelecidas para este trabalho seguem uma perspectiva interdisciplinar, no sentido conferido por Miracy Gustin e Maria Tereza Dias, qual seja:

[...] as pesquisas interdisciplinares realizam uma coordenação de conteúdos pertencentes a disciplinas diferenciadas [...]. Assim, partes das disciplinas permanecem coordenadas programaticamente, há uma união real de conteúdo, uma articulação que permite desvendar o objeto da pesquisa em todas as suas características plurais (GUSTIN e DIAS, 2002, p. 90).

Dessa forma, este trabalho utiliza-se de conhecimentos da área de Direito associados ao campo da Educação para realizar o objetivo proposto.

A linha de conduta metodológica é flexível, portanto, multi-metodológica.

1.2 Delineamento da Pesquisa

Este trabalho, cujo objetivo é analisar o sistema de avaliação implantado no Brasil no período 1995/2002, enquanto principal política pública para a educação superior; e identificar, a partir dos resultados produzidos nas avaliações externas, os seus efeitos para o ensino superior, pode ser definido com um estudo descritivo.

As pesquisas descritivas, segundo Antonio Carlos Gil (2002, p. 42) “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre as variáveis”.

O método de análise é predominantemente qualitativo. Todavia, a pesquisa também exige a utilização de métodos quantitativos, principalmente para a análise dos resultados das avaliações.

J. Martin (1990, p. 31) fala sobre a “importância de se conceituar o método qualitativo e o método quantitativo não como uma dicotomia, mas um *continuun*, como um método misto, representando um ponto intermediário da escala”.

O trabalho desenvolve, por razões impositivas de caráter temporal, uma perspectiva seccional e longitudinal. Essa perspectiva é determinada pela periodicidade de eventos que compõem o objetivo deste trabalho.

1.3 Coleta e Análise das Informações

A obtenção de dados e informações seguras no campo do Direito e da Educação e, principalmente, tendo em vista o objetivo do trabalho, são essenciais para a análise empreendida. Tanto os dados como as informações que foram produzidas no campo da avaliação do ensino superior formam o acervo básico para recuperar o valor e a importância das iniciativas tomadas durante a década de 90 e principalmente identificar o efeito da avaliação sobre o ensino superior.

A coleta de informações iniciou-se com a revisão de literatura em livros e artigos científicos da área do Direito e da Educação. Procedeu-se à análise mediante os seguintes passos: leitura integral da obra; identificação das idéias-chaves; hierarquização das idéias; sintetização das idéias (GIL, 2002).

Em seguida, foi levantada a legislação constitucional e infraconstitucional histórica brasileira, legislação constitucional e infraconstitucional vigente brasileira, atos normativos da Administração Pública, entre outros, todos relacionados à educação superior. Foram coletados também dados no *site* do INEP e do Ministério da Educação, assim como em documentos e relatórios oficiais produzidos no período.

No caso específico dos dados primários (resultados dos cursos de Direito no Exame Nacional de Cursos e na Avaliação das Condições de Oferta), esses foram obtidos em consulta ao acervo da autora que integra a pesquisa “Novas Dimensões da Educação Jurídica: O Papel da Comissão de Especialistas em Ensino de Direito da Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação na Formação dos Operadores Jurídicos”, realizada no âmbito do Programa de Bolsas de Iniciação Científica do CNPq durante os estudos de graduação, sob orientação da Professora Loussia P. Musse Felix.

Do acervo foram utilizados, basicamente, a base de dados do Exame Nacional de Cursos disponibilizada pelo INEP e os relatórios oficiais do Ministério da Educação, entre eles o Relatório-Síntese da Avaliação das Condições

de Oferta, 1998.

Para fins de análise dos resultados, foram selecionados, dentro do universo de cursos de graduação em Direito submetidos ao Exame Nacional de Cursos no período de 1996 a 2002, apenas aqueles que igualmente foram submetidos à Avaliação das Condições de Oferta realizada nos anos de 1997 e 1998.

As séries históricas objeto de coleta foram, portanto, apenas as dos cursos de graduação Direito que realizaram o Exame Nacional de Cursos desde sua primeira edição. Assim, não foram considerados neste trabalho os resultados dos cursos de graduação em Direito que, embora avaliados no Exame Nacional de Cursos, não foram submetidos à Avaliação das Condições de Oferta.

Esta seleção foi determinada em razão da possibilidade de estabelecer um padrão comparativo entre os resultados obtidos, e dessa forma apresentar evoluções que sinalizem os efeitos da avaliação para o ensino superior.

2. CONFIGURAÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: A CONFORMAÇÃO DO MODELO DE CONTROLE BUROCRÁTICO E CARTORIAL

2.1 Implantação do Ensino Superior no Brasil

As primeiras escolas de ensino superior no Brasil foram criadas em 1808, quando a coroa portuguesa ameaçada pela invasão napoleônica se transferiu para o Brasil⁶. Nesse ano foram fundadas 3 (três) escolas: a Escola de Cirurgia e Anatomia da Bahia, a Escola de Anatomia e Cirurgia do Rio de Janeiro e a Academia de Guarda da Marinha, também no Rio de Janeiro. Dois anos mais tarde, em 1810, foi fundada a Academia Real Militar, que se transformou em Escola Central, e depois em Escola Politécnica. Em 1827 foram criadas 2 (duas) Faculdades de Direito, uma em São Paulo e outra em Olinda (SCHWARTZMAN, 1991).

Conforme explica Eunice Durham (2005), o modelo estabelecido neste período era caracterizado pela criação de escolas autônomas de iniciativa exclusiva da coroa portuguesa, com o objetivo de formar alguns profissionais necessários ao aparelho do Estado e às necessidades da elite local, como advogados, engenheiros e médicos.

Durante o Império, a manutenção do monopólio da outorga de títulos acadêmicos de validade nacional e dos privilégios profissionais visava à formação de uma ideologia de unidade nacional capaz de justificar a continuidade dos sistemas social, econômico e político existentes, nos moldes da universidade napoleônica (RANIERI, 2000).

A Constituição Imperial de 1824 estabeleceu entre os direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros⁷ a criação de colégios e universidades. A

⁶ A política da coroa portuguesa, segundo Eunice Durham (2005), sempre foi a de impedir a formação de quadros intelectuais nas colônias, concentrando na metrópole a formação de nível superior. Mesmo a iniciativa dos jesuítas de estabelecer um seminário que pudesse formar um clero brasileiro foi destruída, assim como boa parte do pouco ensino organizado que havia então na colônia. Isto ocorreu com a expulsão da Companhia de Jesus, efetuada pelo Marquês de Pombal no final do século XVIII.

⁷ O artigo 6º da Constituição de 1824 considerava cidadãos brasileiros: a) os que no Brasil tiverem nascido, quer sejam ingênuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação; b) os filhos de pai brasileiro, e os ilegítimos de mãe brasileira, nascidos em país estrangeiro, que vierem estabelecer domicílio no Império; c) os filhos de pai brasileiro, que estivesse em país estrangeiro em serviço do Império, embora eles não venham estabelecer domicílio no Brasil; d) todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já

dificuldade do Império em oferecer ensino superior oficial nas províncias, inclusive no centro da corte foi a razão principal para a promulgação do Decreto nº 7.247/1879, conhecido como Reforma Leôncio de Carvalho ou Reforma do Ensino Livre, que permitiu a ampliação da rede privada de educação.

O Decreto nº 7.247/1879 estabelecia em seu artigo 1º ser completamente livre o ensino primário e o secundário no Município da corte e o superior em todo o Império, salvo a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e higiene. Entre outras medidas, o Decreto possibilitou a criação de cursos de ensino superior por associações de particulares, permitindo sua regularização após 7 (sete) anos consecutivos de funcionamento. Essas associações receberiam o título de Faculdades Livres, sendo-lhes resguardados todos os privilégios e garantias de que gozavam as escolas oficiais, inclusive o de conferir graus acadêmicos (BASTOS, 2000).

A instalação da República no país e a subsequente promulgação da Constituição de 1891 não alteraram o modelo caracterizado pela criação de escolas autônomas. Contudo, promoveram a descentralização do ensino superior, permitindo o aparecimento de novas instituições, tanto pelas demais instâncias do poder público (estadual e municipal) como pela iniciativa privada (DURHAM, 2005). Segundo Nina Ranieri (2005), em médio prazo, essa descentralização provocou uma expansão desordenada do ensino superior privado, com diferentes níveis qualitativos. O efeito imediato dessa medida, para Helena Sampaio (2000), foi a ampliação e a diferenciação do sistema de ensino superior.

Da criação das primeiras escolas até a Proclamação da República, em 1889, o sistema de ensino superior expandiu-se lentamente. Não havia mais de 24 escolas de formação profissional (TEIXEIRA, 1969 *apud* DURHAM, 2005). No período de 1889 a 1918 foram criadas 56 novas escolas superiores, em sua maioria privadas (DURHAM, 2005). Segundo Eunice Durham (2005), havia, de um lado, instituições católicas, empenhadas em oferecer uma alternativa confessional ao ensino público, e, de outro, iniciativas de elites locais que

residentes no Brasil na época, em que se proclamou a Independência nas Províncias, onde habitavam, aderiram a esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residência; e) os estrangeiros naturalizados, qualquer que seja a sua religião. A Constituição de 1824 excluía da condição de cidadão brasileiro os escravos. Portanto, a esta grande parcela da população era negado o acesso à educação.

buscavam dotar seus Estados de instituições de ensino superior⁸.

Em 1911, visando à contenção de matrículas⁹ e à melhoria do ensino superior, foi promovida a Reforma Rivadávia Corrêa, instituída pela Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental da República (Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911). Entre as medidas adotadas destacam-se: a criação do Conselho Superior de Ensino, com competências fiscalizadoras genéricas, destinadas a promover a reforma e melhoramentos necessários ao ensino; a extinção dos privilégios dos colégios equiparados; a instituição dos exames de admissão, e a substituição dos diplomas por certificados. Paralelamente, foi concedida autonomia didática, administrativa e financeira às instituições de ensino superior.

Segundo Nina Ranieri (2005, p. 6),

[...] em linhas gerais, a autonomia didática expressava-se pela prerrogativa de organização dos currículos dos cursos; a autonomia administrativa, pela gerência dos respectivos patrimônios e pela eleição do diretor; e a autonomia financeira limitava-se à cobrança de diversas taxas e à gestão dos recursos assim auferidos, estes obrigatoriamente vinculados ao custeio do ensino. Para os institutos que, dispendo de recursos próprios, prescindissem de subvenção oficial, a lei previa a isenção de “toda e qualquer dependência ou fiscalização oficial, mediata ou imediata”. Ou seja, apenas com a independência financeira, aqui acenada enfaticamente, é que seria conquistada efetiva autonomia. Essa possibilidade provocou reações desfavoráveis, dentre estas a do então Diretor da Faculdade de Direito de São Paulo, João Mendes de Almeida Júnior, por entender-se que, com tais medidas, o Estado afastava-se de sua função de ensino, conforme previsto no art. 35, nº 3, da Constituição Federal.

A ineficácia da legislação como instrumento de contenção de matrículas e de melhoria do ensino superior, deu origem a uma nova reorganização do ensino superior no país. Em 1915, a Reforma Carlos Maximiliano, instituída pelo Decreto nº 11.530, suprimiu a incipiente autonomia didática e administrativa adquirida com a Reforma Rivadávia Corrêa. Nina Ranieri (2005, p. 6-7) explica que “das prerrogativas garantidas pela Reforma Rivadávia Corrêa permanecem apenas a supressão dos privilégios do Colégio

⁸ Eunice Durham (2005) explica que algumas iniciativas contaram com o apoio dos governos estaduais ou foram encampadas por eles, outras permaneceram essencialmente privados.

⁹ O crescimento do número de matrículas neste período foi proporcionado pelo ingresso irrestrito dos egressos das escolas secundárias nas instituições de ensino superior.

Dom Pedro II e dos que lhe eram equiparados, e a exigência do exame de ingresso”.

A grande novidade da Reforma Carlos Maximiliano, porém, foi a previsão de serem reunidas, em universidade, a Escola Politécnica e de Anatomia e Cirurgia do Rio de Janeiro, além da criação de uma Faculdade Livre de Direito. Em 1920, pelo Decreto nº 14.343 foi então criada a Universidade do Rio de Janeiro.

Em 1925, a Reforma Rocha Vaz, instituída pelo Decreto nº 16.782-A, promoveu novas alterações no ensino superior, com o objetivo de reforçar o controle ideológico do governo federal sobre o aparelho escolar, numa tentativa de abafar as crises políticas e sociais que ensejariam a Revolução de 1930. Além de outras medidas, foi criado mais um órgão de fiscalização: o Departamento Nacional de Ensino (diretamente subordinado ao Ministro da Justiça e Negócios Interiores); e mantido o Conselho Superior de Ensino, com amplas competências de regulação e controle do ensino nas áreas administrativa e didática (RANIERI, 2005).

Todavia, a nova realidade brasileira, a ruptura entre o Brasil arcaico e o Brasil moderno, com marco na Revolução de 1930 passou a exigir uma mão-de-obra especializada e para tal era preciso investir na educação¹⁰. Verificava-se a necessidade de mudanças totais e profundas na estrutura do ensino brasileiro, em consonância com as novas demandas do desenvolvimento da época¹¹.

Eunice Durham (2005) destaca que na década de 20 ao lado da urbanização e de transformações econômicas que decorreram da industrialização, houve uma verdadeira renovação cultural no país. Neste sentido,

¹⁰ A década de 1920, marcada pelo confronto de idéias entre correntes divergentes, culminou com a crise econômica mundial de 1929. Esta crise repercutiu diretamente sobre as forças produtoras rurais que perderam os subsídios que garantiam a produção. A Revolução de 1930 foi o marco para a entrada do Brasil no mundo capitalista de produção. A acumulação de capital, do período anterior, permitiu ao país investir no mercado interno e na produção industrial, exigindo uma mão-de-obra especializada. Para tanto era preciso investir em educação.

¹¹ Para Otaíza de Oliveira Romanelli (2005) a composição da demanda escolar nesse período foi determinada em razão da estrutura sócio-econômica vigente. Anteriormente, “para uma economia da base agrícola, [...], sobre a qual se assentavam o latifúndio e a monocultura e para cuja produtividade não contribuía a modernização dos fatores de produção, mas tão-somente se contava com a existência de técnicas arcaicas de cultivo, a educação [...] não era considerada como fator necessário” (ROMANELLI, 2005, p. 45).

[...] um grupo de educadores propôs a modernização do ensino superior, defendendo a criação de universidades que não fossem meras instituições de ensino, mas “centros de saber desinteressado”, como se dizia naquela época. O que se propunha era bem mais que a simples criação de uma universidade: era a ampla reforma de todo o sistema de ensino superior, substituindo as escolas autônomas por grandes universidades, com espaço para o desenvolvimento das ciências básicas e da pesquisa, além da formação profissional. O sistema seria necessariamente público e não confessional (DURHAM, 2005, p. 202).

Nessa conjuntura, em 1926, o jornal “O Estado de São Paulo” publicou uma série de matérias acerca dos resultados da pesquisa, realizada por Fernando de Azevedo, sobre a instrução pública em São Paulo, na qual se denunciava a falta de uma política de educação norteada por princípios, e a existência de uma organização de ensino “impelida aos arrancos”. As matérias denunciavam também a ausência de pesquisa desinteressada e livre nas instituições de ensino, em razão da interferência política nos seus órgãos técnicos e acadêmicos e da ausência de colaboração com a iniciativa privada (DURHAM, 2005).

Impulsionado pelo debate educacional promovido nos anos 20 e pelo movimento geral de organização econômica promovido por Getúlio Vargas¹², é somente a partir dos anos 30 que a educação surge como uma questão nacional, firmando-se constitucional e institucionalmente (RANIERI, 2000). É no texto da Constituição de 1934 que a educação surge como um direito de todos.

Em 1930 foi criado o Ministério da Educação. No ano seguinte, o governo provisório sancionou vários decretos organizando o ensino secundário e superior no país. Esses decretos, conhecidos como Reforma Francisco Campos¹³, tiveram o mérito de, pela primeira vez, definir uma estrutura orgânica para o ensino superior em todo o território nacional. Segundo Otaíza de Oliveira

¹² Conforme consta de pronunciamento do então Presidente da República Getúlio Vargas, “a educação deverá ter, por sua organização e por seus propósitos, um profundo cunho social que interesse à organização econômica do país, condição de manutenção e fortalecimento da própria unidade política e moral da nação. [...] No período em que nos encontramos, a cultura intelectual sem objetivo claro e definido deve ser considerada luxo acessível a poucos indivíduos e de escassos proveitos à coletividade” (LOURENÇO FILHO, 1994, p. 7-28).

¹³ No campo da educação superior a Reforma Francisco Campos estava consubstanciada em 3 (três) decretos: a) Decreto nº 19.850/1931 que criou o Conselho Nacional de Educação; b) Decreto nº 19.851/1931 que tratava da organização das universidades brasileiras; e c) Decreto nº 19.852/1931 que tratava da organização da Universidade do Rio de Janeiro.

Romanelli (2005), era o início de uma ação mais objetiva do Estado em relação à educação superior.

A elaboração da Reforma Francisco Campos, como explica Eunice Durham (2005), foi marcada por uma intensa disputa pela hegemonia em relação à educação, notadamente o ensino superior, que então se tratava entre as elites católicas conservadoras e os intelectuais liberais¹⁴. O resultado consistiu num compromisso entre forças conservadoras e liberais. No ensino superior, a Reforma Francisco Campos instituiu as universidades e definiu o formato legal ao qual deveriam obedecer todas as instituições que viessem a ser criadas no Brasil. Entretanto, apesar de estabelecer a universidade como forma preferencial para a oferta do ensino superior, não eliminou as escolas autônomas¹⁵. Também foi mantida a liberdade da iniciativa privada para a constituição de estabelecimentos próprios, embora sob supervisão governamental. A reforma previa a regulamentação de todo o ensino superior, tanto público como privado, pelo governo federal. Além disso, a legislação era extremamente detalhista e dispunha sobre questões como indicação de professores, currículos e programas, duração dos cursos, sistema disciplinar, cobranças de taxas e pagamento de mensalidades pelos estudantes.

Segundo Eunice Durham (2005) a Reforma Francisco Campos ensejou uma retomada da tendência centralista do período monárquico, não mais em termos de monopólio da criação e manutenção das instituições de ensino, mas de controle burocrático pela normatização e supervisão de todo o sistema de ensino.

Em 1932 é lançado o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, considerado marco histórico na educação brasileira, que assinala,

¹⁴ Eunice Durham (2005) destaca que a Igreja Católica sempre tentara estabelecer no Brasil uma hegemonia sobre o ensino superior, semelhante à que lograra impor em muitos países católicos. Reivindicava ao governo federal a atribuição de organizar, com fundos públicos, a primeira universidade brasileira, em troca de apoio político ao novo regime. A Igreja obteve, de fato, diversas concessões no campo educacional, particularmente a introdução do ensino religioso nas escolas públicas, mesmo que de caráter facultativo. Entretanto, apesar da forte influência que exerceu na organização da Universidade do Rio de Janeiro, não logrou o que pretendia, que era o direcionamento do financiamento público para as instituições confessionais. A oposição dos intelectuais liberais foi muito forte e a própria tradição brasileira, tanto a monárquica quanto a republicana, havia sido diferente, com a predominância de uma concepção de ensino público não confessional, de inspiração francesa. As instituições confessionais, que haviam se multiplicado no período republicano, continuaram a constituir apenas um setor do ensino privado.

¹⁵ O Decreto nº 19.851/1931 dispunha que o ensino superior no Brasil obedeceria, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados.

efetivamente, a tomada de consciência de seu caráter nacional. De acordo com Nina Ranieri (2000, p. 47),

[...] com redação de Fernando de Azevedo e o endosso da elite intelectual brasileira, o manifesto apresentava um diagnóstico da situação educacional, além de oferecer diretrizes para a correção de rumos, que passavam pela formulação de uma política educacional e de um ‘plano científico’ para executá-la. O documento teve grande repercussão, influenciando os trabalhos da Assembléia Constituinte de 1934.

A Constituição de 1934, segundo Otaíza de Oliveira Romanelli (2005), representa, em sua quase totalidade, uma vitória do movimento renovador, desencadeado pelo “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. O texto constitucional de 1934 dispunha, pela primeira vez, que a educação era direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. De acordo com Aurélio Wander Bastos (2000), é a partir da Constituição de 1934 que a questão educacional alcança o seu maior vulto e significativo relevo político e jurídico no país.

Com a Constituição de 1934, a planificação da educação no nível nacional tornou-se um imperativo a cargo do Conselho Nacional de Educação. De acordo com o artigo 152 competia precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o Plano Nacional de Educação para ser aproveitado pelo Poder Legislativo e sugerir ao governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos, bem como a distribuição adequada dos fundos especiais. Consagra-se o primado da legislação federal sobre as diretrizes da educação federal (artigo 5º, inciso XIV) e o do Plano Nacional de Educação, compreensivo de todos os graus e ramos, comuns e especializados.

De acordo com Nina Ranieri (2000, p. 47) “foi pela atribuição constitucional de competência à União para traçar, privativamente, as diretrizes da educação nacional, e pela divisão de encargos na área da educação, que se firmou o caráter nacional desta atividade enquanto obra comum dos entes federados”.

Com o estabelecimento do Estado Novo, em 1937, as lutas ideológicas em torno dos problemas educacionais entraram numa espécie de hibernação (ROMANELLI, 2005). As conquistas do movimento renovador foram enfraquecidas na nova Constituição de 1937, que deixa de proclamar o dever do

Estado com a educação e limita-lhe a ação.

Na Constituição de 1937 a competência para legislar sobre ensino concentrou-se novamente na União, acentuando-se o grau de intervenção federal. Foi utilizada pela primeira vez a expressão “Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (artigo 16, XXIV), para indicar a competência legislativa da União, introduzindo-se a noção de unidade do sistema nacional (RANIERI, 2000). Na visão de Nina Ranieri (2000), não se tratava mais de planificar, mas de legislar exaustivamente, mediante um rigoroso detalhismo normativo favorecido pela rigidez do sistema único.

Em 1942, por iniciativa de Gustavo Capanema, então Ministro da Educação, começam a ser reformados alguns níveis do ensino. Essas reformas, nem todas realizadas sob o Estado Novo, foram denominadas de “Leis Orgânicas do Ensino” (ROMANELLI, 2005).

Exemplo expressivo do conteúdo das reformas no campo da educação superior, foi a criação da Universidade do Brasil, conforme Decreto-Lei nº 305, de 26 de fevereiro de 1935, como modelo padrão a ser adotado pelas demais instituições de ensino superior no país. Além da Universidade do Brasil, como modelo de Universidade Nacional, a legislação proposta permitia a existência ou criação de universidades estaduais e privadas. Caberia ao Conselho Nacional de Educação, auxiliado por um corpo crescente de inspetores e delegacias regionais, velar para que o modelo nacional fosse obedecido por todos. Ao Ministério da Educação coube a tarefa de propor normas definindo o conteúdo de seus cursos, os títulos que poderia outorgar e os procedimentos que deveria seguir em todas as esferas de ação (SCHWARTZMAN, 1988).

A Universidade do Brasil não manteve por muito tempo seu papel de modelo, passando a ser, tão somente, uma entre outras de uma ampla rede de universidades federais. No entanto, a noção de que todas as instituições universitárias deveriam obedecer ao mesmo formato a ser fiscalizado e controlado pelo governo federal, permaneceu (SCHWARTZMAN, 1988).

Com o fim do Estado Novo, em 1945, o governo provisório, por meio do Decreto-Lei nº 8.393, de 17 de dezembro de 1945, instituiu algumas modificações no sistema universitário, que não chegaram a alterar as formas de controle do governo federal sobre o ensino superior. A principal modificação consistiu na possibilidade de participação das instituições na escolha de seus

dirigentes, pela elaboração de listas tríplices de nomes, pelas Congregações, para indicação do Reitor pelo chefe de governo.

2.2 Fase de Crescimento do Setor Educacional

A nova Constituição, promulgada em setembro de 1946, caracterizada pelo espírito liberal e democrático de seus enunciados, retoma a educação como direito de todos¹⁶. Nesse sentido, se aproxima da Constituição de 1934, inspirada nos princípios proclamados pelo “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”.

A Constituição de 1946, mais aberta em suas previsões, manteve na União a competência privativa para legislar sobre diretrizes e bases (artigo 5º, XV, “d”), sem exclusão da legislação estadual supletiva ou complementar (artigo 6º), retomando, desta forma, a divisão de encargos prevista em 1934¹⁷ (RANIERI, 2000).

O processo de elaboração do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a partir da Constituição de 1946, reiniciou as lutas ideológicas em torno da organização do sistema educacional no país.

O movimento estudantil, que ganhou destaque no período da

¹⁶ A educação é consagrada na Constituição de 1934 como um direito de todos. No entanto, na Constituição de 1937 esse dispositivo é suprimido. A Constituição de 1937 ao fazer significativa concessão à iniciativa privada, quanto à liberdade de ensino (artigos 128 e 129), praticamente isentava os poderes públicos do dever de proporcionar e garantir a educação.

¹⁷ É esclarecedor da política adotada nesse período o relatório geral da comissão designada para apresentar o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, logo após a promulgação da Constituição de 1946. A justificação da interferência do Estado na educação nacional apresenta-se, logo de início, nos seguintes termos: “Tomando-se por critério a gravidade e a extensão dos seus efeitos, é evidente (adverte Fernando de Azevedo) que a educação, de que resultam as mais importantes e graves conseqüências para o conjunto social, preenche todas as características que definem o ato público. Onde, por parte do Estado, o dever de interferir nesta atividade – orientando o ensino, mantendo escolas e fiscalizando as instituições educativas [...]. No tocante à orientação, três altos objetivos justificam ou, mais exatamente, reclamam essa interferência: a manutenção da unidade nacional, o funcionamento do regime democrático e a redistribuição social dos indivíduos. [...] Além da função de orientar o ensino, cabe ao Estado a de fundar e manter escolas em quantidade tal, que ninguém por falta delas fique privado dos benefícios da educação [...]. Isto nem por sombra significa monopólio: em matéria de educação, deve ser livre a iniciativa privada, como acertadamente preceitua a Constituição Federal. O que se deseja assinalar é que, dada a incapacidade econômica da maioria da população, o ensino passaria a constituir privilégio de alguns, se o Estado se abstivesse de pagá-lo. Mesmo onde exista entre os particulares o maior desprendimento e a melhor boa vontade, não haverá capitais privados que bastem para suportar o peso de um sistema escolar extenso. [...] Orientar o ensino, manter escolas e, por fim, fiscalizar a atividade docente. [...] A fiscalização se exerce sobre os pais, sobre as escolas e sobre os diplomas profissionais” (ALMEIDA Jr., 1949 *apud* RANIERI, 2000, p. 48-49).

ditadura, junto aos setores liberais e de esquerda da intelectualidade¹⁸, defendia uma reforma profunda de todo o sistema educacional, que alterasse a estrutura existente e rompesse com o modelo que resultara dos compromissos do Estado Novo (DURHAM, 2005).

No ensino superior, o que se pretendia era a expansão das universidades públicas e gratuitas, que associassem o ensino à pesquisa, as quais deveriam ser um motor para o desenvolvimento do país, aliando-se às classes populares na luta contra a desigualdade social. Os estudantes reivindicavam, inclusive, a substituição de todo o ensino privado por instituições públicas. Essa reivindicação chocava-se frontalmente com os interesses do setor privado, dominado por escolas superiores autônomas de tipo tradicional¹⁹, que temia um cerceamento em sua liberdade de expansão, opondo-se ao projeto de expansão das universidades públicas (DURHAM, 2005).

Segundo Eunice Durham (2005), no período entre 1945 e 1960 o sistema de ensino superior no Brasil expandiu-se de forma lenta. Nesses 15 anos, o alunado passou de 41 mil para 95 mil estudantes. Embora não fosse pequeno em termos percentuais, o crescimento verificado no conjunto do sistema mostrou-se incapaz de absorver o explosivo aumento da demanda por ensino superior que caracterizava o final desse período no Brasil, alimentando a pressão por novas reformas. De fato, com o aumento da demanda, acumulou-se um contingente de candidatos chamados “excedentes”, constituído por alunos aprovados nos exames vestibulares, mas sem aproveitamento. A admissão desses “excedentes” tornou-se uma importante reivindicação do movimento estudantil²⁰.

Em 1961, após quinze anos de tramitação, foi aprovada e publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024, cuja exposição de motivos, datada de 1948, proclamava, entre outros, o princípio da

¹⁸ No campo educacional, o período que vai de 1930 a 1945 foi marcado pela luta entre as elites católicas conservadoras e os intelectuais liberais. A ditadura presenciou novas lutas, cujo ator principal não era mais a elite intelectual, mas o movimento estudantil.

¹⁹ O setor privado se caracterizava por ser pouco progressista em termos educacionais, apegado a um ensino tradicional e livresco, desinteressado de questões como qualificação de professores e inovação curricular, que agitavam o setor público. Havia exceções, mas muito poucas (DURHAM, 2005).

²⁰ Eunice Durham (2005) explica que, como em toda a América Latina, a força do movimento estudantil brasileiro derivava, em grande parte, de uma organização centralizada, a União Nacional dos Estudantes. No Brasil, essa organização não se constituiu a revelia do Estado, mas foi uma iniciativa do regime Vargas, que procurou reproduzir as organizações corporativas do fascismo italiano. Isso garantiu aos estudantes recursos financeiros e poder de interlocução com o Estado. Entretanto, essa relação não resultou na domesticação do movimento.

“unidade na variedade”, única forma de sistema educacional compatível com a Federação (RANIERI, 2000).

Para Eunice Durham (2005), a Lei nº 4.024/1961 pode ser considerada uma vitória do setor privado, e constituiu, em grande medida, uma preservação do sistema existente. A lei e suas complementações praticamente preservaram o *status quo* e se preocuparam basicamente em estabelecer mecanismos para controle da expansão do ensino superior e do conteúdo do ensino. O Conselho Nacional de Educação foi reformulado, passando a se denominar Conselho Federal de Educação, e se constituiu como o principal mecanismo de controle pelo governo federal. Atuando junto ao Ministério da Educação e com representantes dos setores público e privado, competia ao Conselho Federal de Educação, entre outras atribuições, a fixação dos currículos dos cursos superiores para todas as instituições de ensino e a autorização para a abertura de novos cursos e instituições no setor privado.

A Constituição de 1967 e a Emenda Constitucional nº 01/1969²¹ garantiram, *a posteriori*, a fundamentação da política de controle estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mantendo o esquema de repartição de competências da Constituição de 1946²².

Com base na Constituição de 1967, foi implantada a reforma administrativa pelo Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, e, na seqüência, a reforma do ensino superior pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Segundo Nina Ranieri (2000), a reforma do ensino superior foi promovida em estrita analogia com os objetivos que haviam presidido a reforma administrativa (Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967): racionalização de serviços e modernização do aparato estatal de ensino superior.

Para Sofia Lerche Vieira e Isabel Maria Freitas (2003), o projeto de reforma do ensino superior, posteriormente apresentado na Lei nº 5.540/1968, deve ser compreendido à luz de diferentes elementos. Do ponto de vista político,

²¹ A Emenda Constitucional nº 01/1969 introduziu no sistema constitucional brasileiro a previsão da educação como dever do Estado. Conforme Nina Ranieri (2000), o artigo 176 assegurava expressamente a natureza pública da educação, assim como o interesse nacional que revestia a função, resultando em 2 (dois) desdobramentos básicos (um de ordem material, outro de ordem formal): o Estado deveria aparelhar-se para fornecer a todos educação; a interpretação de todas as normas relativas à educação e ao ensino seria informada pela natureza pública da prestação.

²² Competência da União para fixação de diretrizes e bases da educação nacional, sem prejuízo da competência supletiva dos Estados na organização de seus sistemas de ensino, respeitada a lei federal.

constituía resposta a uma pressão por acesso ao ensino superior, demanda claramente colocada no seio da sociedade, de modo específico entre suas camadas médias²³. Do ponto de vista técnico, procurava atender a uma exigência de racionalização – tanto no sentido de conter a expansão desordenada do ensino superior, quanto de prover os meios para que as instituições pudessem vir a oferecer mais e melhor ensino, num ambiente onde a participação estudantil fosse posta sob controle.

Para dar resposta a esses ambiciosos objetivos, o governo federal constituiu o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU) encarregado de, no prazo de 60 dias, “estudar a Reforma da Universidade Brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país, conforme Decreto nº 62.397, de 2 de julho de 1968” (ROMANELLI, 2005, p. 222).

Cabe destacar que, em seu relatório final, no que se refere à expansão do ensino superior, por sinal o aspecto mais importante da crise, a proposição do GTRU foi de que a expansão deveria obedecer “a uma política de expansão integral do ensino, sem se descuidar das prioridades que deveriam ser estabelecidas, principalmente quanto à educação de 1º e 2º graus” (ROMANELLI, 2005, p. 224). Quanto ao ensino superior especificamente, o relatório final sugeriu que fossem estabelecidas metas mínimas que considerassem ao mesmo tempo o crescimento da demanda e as condições do mercado de trabalho (ROMANELLI, 2005).

Nessa perspectiva, o governo federal tratou de criar critérios mais racionais para a expansão do ensino superior. Posteriormente, pelo Decreto nº 63.341, de 1º de outubro de 1968, passou a exigir que a mesma fosse evitada nas áreas já saturadas e que unidades de ensino destinadas à formação de pessoal para essas áreas pudessem ser transformadas em escolas voltadas para as carreiras nas quais houvesse *déficit* de profissionais (ROMANELLI, 2005).

O projeto encaminhado pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária deu origem à Lei nº 5.540, aprovada em regime de urgência pelo

²³ Segundo Otaíza de Oliveira Romanelli (2005), o crescimento da demanda efetiva de educação nesse período resultou da conjugação de 2 (dois) fatores: a) implantação da indústria de base, acelerada, sobretudo na segunda metade da década de 50, que criou uma quantidade e uma variedade de novos empregos; b) deterioração dos mecanismos tradicionais de ascensão da classe média.

Congresso Nacional, em plena vigência do estado de exceção, e ao Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969. Esses documentos introduziram várias mudanças na organização do ensino superior no Brasil.

A reforma incorporou algumas das reivindicações do movimento estudantil que correspondiam a um consenso dos meios acadêmicos do período e, inclusive, de técnicos do Ministério da Educação, bastante influenciados pelo modelo norte-americano. Para Eunice Durham (2005), havia, dentro do governo, um amplo reconhecimento da necessidade de uma profunda reformulação e modernização do ensino superior do Brasil.

A nova legislação consagrou a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, e estabeleceu o ideal de que todo o ensino superior do país se organizasse em universidades, e não simplesmente em escolas isoladas. Os estabelecimentos isolados seriam admitidos como exceção àquele padrão²⁴.

A reforma se orientou claramente no sentido de organizar todo o sistema de ensino federal em universidades e de promover a pesquisa, como queriam os estudantes e como constava do ideário modernizador desde 1930 (DURHAM, 2005). Essa opção, contudo, implicou um aumento progressivo dos custos de manutenção do ensino público²⁵, limitando sua capacidade de expansão.

²⁴ Além disso, a nova legislação aboliu a cátedra, substituindo-a pelo sistema colegiado de departamentos. A autonomia das faculdades foi quebrada pela criação de institutos centrais, reunindo disciplinas que antes se repetiam por várias faculdades e cursos. O objetivo era reduzir a duplicação de esforços, e aumentar a eficiência das universidades. Foi introduzido o ciclo básico, como forma de dar aos estudantes uma formação geral mais sólida antes da especialização profissional, compensando desta maneira as limitações do ensino secundário. Introduziu-se o sistema de créditos. Foi aberto espaço para uma representação de estudantes e de diferentes categorias docentes nos órgãos internos de decisão (DURHAM, 2005; SCHWARTZMAN, 1988). Entretanto, segundo Eunice Durham (2005), a lógica da nova estrutura foi truncada na medida em que as carreiras continuavam estanques e o diploma continuou valorizado, constituindo-se como condição necessária e suficiente para o exercício profissional. O ingresso dos estudantes continuou a ser feito por carreira, e com isso a iniciativa do ciclo básico fracassou. A diferença foi que os estudantes, divididos por cursos ainda rigidamente separados, adquiriam parte de sua formação fora das escolas profissionais, nos institutos básicos. A reforma também não flexibilizou os currículos, que continuaram a ser rigidamente definidos pelo Ministério da Educação, por meio do Conselho Federal de Educação. Não houve, assim, uma verdadeira reforma curricular. A ampliação do acesso se deu simplesmente multiplicando a matrícula nos mesmos cursos tradicionais, preservando a velha concepção de diploma profissional e conservando o mesmo tipo de ensino.

²⁵ Como incentivo ao desenvolvimento da pesquisa foi introduzido o regime de trabalho de tempo integral nas universidades federais, remunerando o tempo docente que deveria ser dedicado à pesquisa. Esse programa, na prática, foi um incentivo menos eficaz ao desenvolvimento da pesquisa, porque rapidamente deixou de ser acompanhado de um sistema de avaliação, transformando-se em mera complementação salarial. Apesar disso, ele criou condições de trabalho favoráveis ao desenvolvimento da pesquisa. Contudo, a universidade pública tendeu a se tornar uma instituição cada vez mais cara, que não conseguiu se expandir o suficiente para atender a demanda de acesso (DURHAM, 2005).

A principal dificuldade foi que a reforma, ao tratar de implantar no país um modelo considerado ideal, não tomou em consideração a realidade do sistema educacional brasileiro, e, principalmente, não conseguiu prever as tendências de crescimento explosivo do ensino superior nos anos seguintes (SCHWARTZMAN, 1988).

Conforme Simon Schwartzman (1988), em 1960, menos de 2% das pessoas entre 20 e 24 anos no Brasil estavam matriculadas no ensino superior; em 1970 este número havia aumentado para 5,2%, e em 1975 já alcançava a 11%. Esta expansão não foi somente quantitativa, mas implicou na entrada de novos públicos no sistema: as mulheres, que de minoria passaram a constituir metade ou mais do alunado; pessoas mais velhas, já profissionalizadas, passaram a buscar no ensino superior uma nova oportunidade, ou a possibilidade de uma promoção; e pessoas de níveis sociais mais baixos, que vinte ou trinta anos antes jamais teriam colocado uma carreira universitária como perspectiva possível de vida. Outros países se adaptaram a esta pressão pela criação de sistemas paralelos ou alternativos de ensino superior, que atendessem da melhor forma possível aos novos públicos sem destruir suas melhores universidades.

No Brasil, reiterando a idéia do modelo único, a reforma de 1968 forçou, em um primeiro momento, a duplicação das vagas das universidades públicas, sem melhor avaliação da efetiva capacidade de absorver adequadamente os novos alunos; e, principalmente, flexibilizou os critérios de autorização para o funcionamento de novas instituições privadas.

Segundo Simon Schwartzman (1988, p. 8),

[...] em nenhum momento tratou-se de ver que novas demandas eram estas, e se elas não precisariam de um atendimento especial; o fato de que o ensino superior começou a se afastar, cada vez mais, do modelo idealizado da reforma de 1968, jamais chegou a ser tomado efetivamente em conta nas decisões governamentais, a não ser na tentativa, já no final dos anos 70, de fechar de súbito a porteira para a criação de novas instituições de ensino superior, com a mesma improvisação e falta de critérios que presidiram sua abertura na década anterior.

Para Nina Ranieri (2000, p. 49-50),

[...] não obstante o fundamento federativo, [...], a legislação ordinária submetida à lei de diretrizes e bases

consagrou um padrão centralizador, vertical, que aliado à ausência de um projeto nacional de educação, provocou o inchamento, a multiplicidade e a segmentação das instâncias burocráticas centrais e intermediárias, além de propiciar uma expansão quantitativa significativa (principalmente no ensino superior), não acompanhada de condições mínimas de funcionamento.

Dessa forma, entre 1969 e 1974 houve uma expansão do ensino superior desprovida de “condições mínimas de funcionamento”.

Segundo Joseneide Franklin Cavalcante (2000), entre 1960 e 1974, as instituições de ensino superior cresceram 286%. O número de cursos cresceu 176% e o número de alunos, 1.059%. Entre 1969 e 1974, a demanda por ensino superior – considerada em termos do número de inscritos nos exames vestibulares – cresceu 237% e a oferta de vagas, 240%.

Para compreender a rápida expansão do ensino superior ocorrida nesse período é preciso levar em consideração o fato de que o regime militar logrou promover, na década de 70, um grande desenvolvimento econômico, o chamado “milagre brasileiro”. Essa prosperidade econômica beneficiou diretamente a classe média, que se expandiu e enriqueceu, alimentando a demanda por ensino superior (DURHAM, 2005).

A prosperidade econômica e a relação do regime com a nova classe média que o apoiou talvez ajudem a entender porque no Brasil a repressão política não sustou o crescimento do ensino superior, público ou privado, mas o promoveu²⁶. Segundo Eunice Durham (2005), o ensino superior universitário e não universitário se ampliou de maneira extraordinária, desde o início do regime, em 1965, até o final da década de 70. Em cerca de vinte anos, o número de matrículas no ensino superior passou de 95.691 (1960) para 1.345.000 (1980), sendo os anos de 1968, 1970 e 1971 os que apresentaram as maiores taxas de

²⁶ Ainda que não fosse política nem economicamente necessária, as afinidades eletivas entre os grupos privatistas, que lutaram pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961), e os militares, que perpetraram o golpe de Estado (1964), elas possibilitaram o crescimento do ensino superior a um ritmo até então desconhecido. O Conselho Federal de Educação, constituído por uma maioria de dirigentes de instituições privadas e de seus prepostos, pôs fim ao processo de federalização de estabelecimentos de ensino superior. Ademais, as normas de criação de cursos, ampliação de vagas e concessão do *status* universitário foram sendo flexibilizadas, na medida da demanda dos interessados. Subsídios governamentais completaram esse quadro, fosse diretamente, na forma de transferência de recursos para projetos diversos, a fundo perdido ou a juros negativos, fosse indiretamente, pelo crédito educativo – um sistema de bolsas de estudo restituíveis, que consiste no pagamento da mensalidade das faculdades diretamente pela Caixa Econômica Federal (CUNHA, 2001 *apud* DURHAM, 2005).

crescimento.

O aumento da demanda por ensino superior está associado ao crescimento das camadas médias e às novas oportunidades de trabalho no setor mais moderno da economia e da tecnoburocracia estatal. Para atender à demanda massiva que se instaurara, o setor público precisaria criar não apenas outros tipos de cursos, mas outros tipos de instituição. Como isso não ocorreu no Brasil, persistiu uma demanda que o sistema público foi incapaz de absorver. O setor privado foi capaz de fazê-lo porque se concentrou na oferta de cursos de baixo custo e no estabelecimento de exigências acadêmicas menores, tanto para o ingresso como para o prosseguimento dos estudos até a graduação. A pesquisa não era um interesse ou um objetivo, mesmo porque não era uma atividade lucrativa e não poderia ser mantida com o pagamento de mensalidades. Apesar da criação de novas universidades particulares, em torno de 20 instituições em 1975, a expansão de fato se deu por meio da proliferação de escolas isoladas, concentradas na oferta de cursos de baixo custo e menores exigências acadêmicas, como Administração, Direito, Economia e Formação de Professores (DURHAM, 2005).

Nina Ranieri (2000, p. 51) destaca que:

[...] segundo estudos especializados, decorrem deste modelo muitos dos problemas de administração, financiamento, gestão e qualidade, hoje enfrentados de modo geral pelo ensino superior e em particular pelo próprio Estado, dada a inviabilidade econômica da regra da indissociabilidade do ensino e da pesquisa para as universidades, fatores potencializados pelo peso dos controles legais e burocráticos.

A grande demanda por educação superior na década de 70, particularmente, incentivada por políticas públicas abertas à ampliação da qualificação da população jovem especialmente, induziria a novas análises, estudos aprofundados e medidas capazes de assegurar a matrícula em escala no ensino superior. Nina Ranieri (2000, p.52) comenta que:

[...] a estratégia empregada foi a da ampliação de vagas sem os ônus de investimentos públicos substanciais, o que implicava reforçar e aprimorar o setor público sem crescimento quantitativo significativo, e privilegiar a função complementar do ensino privado superior. Pelo credenciamento tratava-se de legitimar, por critérios pouco rígidos, o reconhecimento desses cursos e instituições privadas que se multiplicavam em ritmo acelerado. Tal política permitiu o acesso de vastas

camadas da classe média ao ensino universitário, atendendo-se às suas expectativas e demandas, ao mesmo tempo em que se desonerava o Estado de oferecê-lo diretamente. O caráter empresarial de muitas escolas particulares (à exceção das confessionais), entretanto, determinou um perfil de ensino menos exigente do que o oferecido nas escolas públicas, que à época absorvia docentes em regime de dedicação exclusiva.

No final da década de 70, o sistema de ensino superior brasileiro apresentava um novo perfil. A ampliação das matrículas, os novos estímulos para a titulação e a pesquisa no setor público, assim como a criação de um novo setor privado empresarial lucrativo, sem grandes compromissos com a pesquisa ou com a qualidade do ensino; coexistindo com um setor não lucrativo, o qual seguia mais de perto o modelo do sistema público, eram as características que identificavam a nova ordem no ensino superior.

2.3 Deficiências Quantitativas e Estruturais: Qualidade do Ensino

O ritmo de expansão dos estabelecimentos isolados começou a sofrer um processo de desaceleração a partir de 1974, com a política de contenção desencadeada pelo governo federal (CAVALCANTE, 2000).

É no período 1974/1980 que começam a surgir questionamentos a respeito dos problemas derivados do processo de expansão.

É natural supor que a grande expansão gerada no início da década de 70 necessitaria de medidas apropriadas para garantir a qualidade do ensino, bem como o suporte necessário ao financiamento da ampla abertura de vagas no ensino superior. Diante das dificuldades impostas pela crise econômica gerada no âmbito externo, a segunda metade da década de 70 viu reduzido o ritmo de crescimento do ensino superior no país. Mesmo assim, os investimentos na educação superior e, particularmente, em pesquisa foram significativos.

A criação, em 1969, do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico aportou recursos substanciais às agências de fomento, principalmente, a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), ligada à Secretaria de Planejamento da Presidência da República, que possibilitou, a partir de 1970, a implementação do Plano Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Por meio desse plano institucional, e dos recursos disponíveis, as instituições

federais de ensino superior (IFES) puderam desenvolver projeto de pesquisa em larga escala.

Os Planos Nacionais de Desenvolvimento – PND I e PND II proporcionaram o desenvolvimento geral da economia, o que possibilitou a aplicação de grandes recursos no sistema de ensino superior.

Nos anos 80, os recursos diminuíram e o sistema desacelerou o ritmo de crescimento. A discussão política em torno da nova Constituição, a transição para o regime democrático e a mudança de modelo econômico, acabaram por repercutir nos recursos destinados à educação.

É neste cenário que começam a surgir iniciativas voltadas para a avaliação do ensino superior, dos quais se destacam o PARU e os trabalhos desenvolvidos pela Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior e pelo GERES.

Com a finalidade avaliar o ensino superior, em 1983, o Ministério da Educação instituiu o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU). Esse programa vigorou até 1986 sem maior expressão política²⁷.

Em 1985, foi instalada a Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior para avaliar e fazer sugestões para a reformulação do ensino superior no Brasil. Os trabalhos destinavam-se a repensar a educação superior em face dos problemas que foram marcados a partir da expansão ocorrida na década de 70.

De acordo com Simon Schwartzman (1988), a Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior visava, sobretudo, um objetivo político, e não partia de nenhuma consideração substantiva mais séria a respeito dos problemas que afligiam o ensino superior do país. Simon Schwartzman (1988, p. 12) explica que:

[...] nos anos anteriores, as associações docentes haviam mostrado sua força, e sua capacidade de paralisar as universidades na defesa de suas reivindicações; os estudantes tinham uma história de militância política, e a expectativa era que ela ressurgiria com a abertura política que passou a vigorar; as escolas particulares, assim como a Igreja, exerciam forte pressão na busca de subsídios; o número de candidatos por vaga no ensino

²⁷ A partir de 1986, o Ministério da Educação criou o Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior – GERES, que propôs um programa de reformulação do ensino superior baseado, em última instância, na avaliação.

superior havia atingido um máximo histórico de cinco por um, com concentrações extremamente altas em algumas instituições e áreas de conhecimento; o congelamento que havia sido imposto alguns anos antes a criação de novas faculdades estava se tornando insustentável, apesar dos sinais óbvios de que o desemprego, ou sub-emprego, de diplomados também aumentava. Tudo isto se agravava pelas restrições orçamentárias que acompanharam a crise econômica dos primeiros anos da década de 80, depois de um longo período de expansão. Finalmente, havia a noção generalizada de que a qualidade média do ensino superior havia caído a níveis muito baixos, tanto no setor público quanto no privado.

Para Simon Schwartzman (1988), poucos discordariam desta lista de problemas, ou com a noção de que, de alguma forma, estes problemas tinham a ver com os vinte anos anteriores de regime militar. Os trabalhos da Comissão demonstraram, no entanto, que havia muito pouco consenso respeito do que havia realmente ocorrido com o ensino superior no país naqueles anos, e menos ainda quanto a possíveis soluções e encaminhamentos.

Após seis meses de trabalho, a Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior apresentou um relatório final intitulado “Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira”. O documento de 140 páginas estava dividido em 4 (quatro) partes. A primeira apresentava de forma sistemática os pontos de vista que prevaleceram na Comissão. A segunda parte foi uma lista de recomendações oriundas de diferentes grupos de trabalho e votadas pela Comissão. A terceira era uma proposta de medidas de emergência relativas, principalmente, à situação salarial dos professores e aos orçamentos das universidades. A quarta e última parte era constituída por algumas declarações de voto em separada (SCHWARTZMAN, 1988).

Segundo Simon Schwartzman (1988), as recomendações contidas no documento podiam ser resumidas em 2 (dois) pontos principais: a) diferenciação institucional; b) autonomia efetiva com responsabilidade e avaliação.

A primeira recomendação, “diferenciação institucional”, implicava a aceitação da pluralidade de objetivos, formatos e arranjos institucionais, e desta forma, o abandono da “suposição da reforma de 1968, de que o ensino superior brasileiro evoluiria no sentido do modelo da universidade de pesquisa”

(SCHWARTZMAN, 1988, p. 15).

A segunda recomendação, “autonomia efetiva com responsabilidade e avaliação”, segundo Simon Schwartzman (1988, p. 15),

[...] propunha que o ensino superior brasileiro deveria assumir responsabilidades cada vez maiores na gestão de seus recursos e no estabelecimento de suas políticas de pessoal, ensino, pesquisa e administração financeira; mas que esta autonomia deveria vir acompanhada de um sistema cada vez mais aperfeiçoado e competente de avaliação inter-pares e acompanhamento. Em outras palavras, deveria haver uma passagem da tradição de controles formais *a priori*, e pela via burocrática, a um sistema de avaliação substantiva, *a posteriori* e conduzido pela própria comunidade universitária.

A avaliação proposta pela Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior não deveria se limitar ao desempenho acadêmico; mas para instituições operando com recursos públicos, deveria tratar também da efetividade na utilização destes recursos. Para as instituições isoladas ou pequenas, sem *status* universitário, a Comissão sugeriu que eles ficassem sob a supervisão acadêmica de universidades vizinhas, ou de conselhos de acreditação e supervisão a ser estabelecidos para este fim (SCHWARTZMAN, 1988, p. 15).

Embora a concepção de avaliação da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior tenha sofrido sérios questionamentos políticos e teóricos, por parte da comunidade acadêmica, é neste período que o tema da avaliação entra na retórica do Ministério da Educação, ainda que sem maiores conseqüências práticas²⁸.

Simon Schwartzman (1988, p. 15-16) destaca que:

[...] a Comissão reafirmou o papel do Estado como o principal provedor de recursos para o ensino superior, mas recomendou também que o Estado prestasse apoio financeiro a instituições privadas de qualidade reconhecida. Os problemas de equidade de acesso à educação superior deveriam ser atendidos basicamente pela melhoria e facilidade de acesso ao ensino básico e secundário; pela criação de formas não convencionais de ensino pós-secundário e educação continuada, incluindo modelos de universidade aberta; e pela implantação de bolsas de estudo de manutenção para estudantes

²⁸ As intensas discussões geradas pelo trabalho da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior favoreceram estudos e análises, bem como sugestões que mais tarde viriam embasar medidas de aperfeiçoamento no campo da avaliação e supervisão de cursos de nível superior.

qualificados, mas sem recursos. Houve uma recomendação explícita de não reduzir os padrões de admissão para as universidades públicas, assim como contra uma política de aumento indiscriminado de vagas.

A concretização dessas medidas dependia de mudanças na legislação e algumas mudanças institucionais significativas, começando

[...] por uma reformulação profunda do Conselho Federal de Educação, que deveria se transformar em uma instituição verdadeiramente representativa dos ideais universitários do país, e que pudesse assumir a responsabilidade pelos processos avaliativos. A CAPES deveria ter suas funções ampliadas e consolidadas; e o Ministério da Educação deveria se transformar, de uma agência para o controle burocrático e orçamentário das universidades, em um núcleo de apoio, promoção e estímulo à criação de mecanismos de avaliação e a inovações pedagógicas e educacionais (SCHWARTZMAN, 1988, p. 16).

Concluído o trabalho da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior, o Ministério da Educação constituiu o Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior (GERES), com a tarefa de dar continuidade às consultas com a comunidade acadêmica e elaborar e detalhar os projetos de lei que iriam implementar as recomendações da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior, (DURHAM, 2005).

O GERES preparou, além de um documento geral, 2 (dois) projetos de lei: o primeiro reformulando profundamente a composição e as funções do Conselho Federal de Educação; o segundo dando uma nova estrutura organizacional ao sistema de universidades federais, incorporando várias das medidas de descentralização, autonomia e responsabilidade que haviam sido recomendadas pela Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior (SCHWARTZMAN, 1988).

O GERES propôs ainda a criação de um sistema de avaliação da graduação, que deveria ser elaborado com a participação da comunidade acadêmica e ter credibilidade e transparência quanto à metodologia e aos resultados obtidos. Pretendia ser um instrumento que objetivava o estímulo à melhoria da graduação, e não qualquer tipo de punição ou premiação. Essa proposta foi questionada no meio acadêmico pelo significado que a avaliação teria em termos políticos, relacionados, sobretudo, à autonomia da universidade e aos

interesses do mercado (SCHWARTZMAN, 1988).

As propostas do GERES foram apresentadas em meados de 1986, mas não prosperaram. O trabalho acabou sendo arquivado e o grupo foi desativado. A reação da comunidade acadêmica deu origem a projetos substitutivos e desencadeou um amplo debate nacional sobre a avaliação.

Com a aprovação da Constituição de 1988 ficou consagrada a preocupação com a qualidade do ensino, figurando como um dos princípios que informa a realização do ensino (artigo 206, inciso VII).

No texto da Constituição de 1988 a educação é reafirmada como um direito de todos. De acordo com o artigo 205 a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser 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.

Além de estabelecer a educação como um direito de todos, portanto direito regido pelo princípio da universalidade, o artigo 205 realça o seu valor jurídico ao explicitar que o titular do dever é o Estado e a família, com a colaboração da sociedade.

De acordo com José Afonso da Silva (1996, p. 302),

[...] a norma assim explicitada – “*A educação, direito de todos e dever do Estado e da família [...]*” [...] – significa, em primeiro lugar, que o Estado tem que aparelhar-se para fornecer, a todos, os serviços educacionais, isto é, oferecer ensino, de acordo com os princípios estatuídos na Constituição (art. 206); que ele tem que ampliar cada vez mais as possibilidades de que todos venham a exercer igualmente esse direito; e, em segundo lugar, que todas as normas da Constituição, sobre educação e ensino, hão que ser interpretadas em função daquela declaração e no sentido de sua plena e efetiva realização.

O conceito de educação implícito no dispositivo constitucional é mais compreensivo e abrangente que o da mera instrução. Conforme José Celso Mello Filho (1986, p. 533),

[...] a educação objetiva propiciar a formação necessária ao desenvolvimento das aptidões, das potencialidades e da personalidade do educando. O processo educacional tem por meta: (a) qualificar o educando para o trabalho; e (b) prepará-lo para o exercício consciente da cidadania.

José Afonso da Silva (1996, p. 766) esclarece que:

[...] a consecução prática dos objetivos da educação consoante o art. 205 – *pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho* – só se realizará num sistema educacional democrático, em que a organização da educação formal (via escola) concretize o *direito ao ensino*, informado por princípios, com eles coerentes que, realmente, foram acolhidos pela Constituição, como são: *igualdade* [...]; *liberdade* [...]; *pluralismo* [...]; *gratuidade* [...]; *valorização dos profissionais do ensino*; [...] *padrão de qualidade* (art. 206).

O artigo 206 enuncia os princípios a serem observados na efetivação no ensino: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (inciso I); liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (inciso II); pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (inciso III); gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (inciso IV); valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas (inciso V); gestão democrática do ensino público, na forma da lei (inciso VI); garantia de padrão de qualidade (inciso VII); piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (inciso VIII).

O artigo 208, por sua vez, trata das formas de realização do dever do Estado com a educação. De acordo com este artigo, o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (inciso I); progressiva universalização do ensino médio gratuito (inciso II); atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (inciso III); educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (inciso IV); acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (inciso V); oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando (inciso VI); atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (inciso VII).

Ao lado do dever do Estado passível de enquadramento como precípua, dispõe-se sobre verdadeira faculdade o ingresso da iniciativa privada no campo da educação, devendo ser implementada mediante promoção e incentivo do próprio Estado que, no particular, deve contar com a colaboração da sociedade, como previsto nos artigos 205 e 209 da Constituição de 1988.

A Constituição de 1988 estabelece que embora a atividade educacional seja função pública, não é privativa do Estado, sendo o ensino livre a iniciativa privada. Todavia, o estabelecimento da iniciativa privada no setor educacional é condicionado ao atendimento das seguintes condições: a) cumprimento das normas gerais da educação nacional; b) autorização e avaliação de qualidade pelo poder público (artigo 209).

A atividade educacional, portanto, pode ser prestada diretamente pelo Estado, com a participação da sociedade, ou ser realizada pela iniciativa privada. Segundo Nina Ranieri (2000, p. 130), “em qualquer situação prevalece a atuação controladora do Estado, para garantia das finalidades de desenvolvimento da pessoa humana, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Dessa forma, a atividade educacional exercida pela iniciativa privada não perde o caráter eminentemente público. Ainda que a educação seja prestada sob regime de direito privado, a subsunção aos demais princípios e valores registrados na Constituição de 1988 se mantém. O que não poderia ser diferente, na medida em que se enuncia a educação como um direito de todos.

Em 1990, o Ministério da Educação, em face das discussões sobre a avaliação no meio acadêmico, constituiu um novo grupo de trabalho com a tarefa de analisar o estágio de desenvolvimento das atividades de avaliação da qualidade do ensino, do desempenho das instituições e do sistema de ensino superior e apresentar propostas de atuação específica. As recomendações desse grupo de trabalho foram as seguintes: a) garantia da legitimidade do processo de avaliação com a participação efetiva e voluntária das instituições; b) desenvolvimento da avaliação interna e externa (interpares) dos cursos e instituições; c) ampliação progressiva dos níveis e instâncias dentro das instituições; d) apoio a uma linha de avaliação das políticas e ações dos órgãos públicos federais responsáveis pela educação superior.

Na seqüência, em janeiro de 1993, o Ministério da Educação

recebeu uma proposta do Fórum de Pró-Reitores sobre a criação de um Programa de Apoio à Avaliação do Ensino de Graduação das Universidades.

Seis meses depois o Ministério da Educação instituiu a Comissão Nacional de Avaliação e um Comitê Assessor, com a finalidade de propor um sistema de avaliação. De julho a outubro de 1993, a Comissão Nacional de Avaliação elaborou uma proposta de avaliação institucional, tendo por inspiração o documento básico da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), que deu origem ao Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).

A construção do PAIUB, com ampla participação das universidades, tinha por objetivo o aperfeiçoamento e a transformação qualitativa das instituições de ensino superior e do sistema como um todo. O programa englobava a avaliação do ensino, produção acadêmica, extensão e gestão. Ele pretendia ser um instrumento de fortalecimento da autonomia e consolidação das instituições de ensino superior.

A proposta metodológica do PAIUB estava estruturada em torno de 2 (dois) grandes momentos: a avaliação interna e a avaliação externa. O primeiro funcionava como uma etapa de preparação para o segundo.

O PAIUB, além de um conjunto privilegiado de indicadores quantitativos, combinava análise qualitativa e quantitativa, com ênfase na abordagem qualitativa; valorizando a participação e a negociação através da discussão dos resultados com toda a comunidade acadêmica, para reflexão sobre o projeto acadêmico e sociopolítico da instituição.

Ao final desse período, a educação superior no Brasil embora tenha sofrido uma significativa expansão, na comparação entre o final da década de 80 e o processo de implantação, estava imerso em um sistema pouco eficaz do ponto de vista da qualidade.

A expansão do ensino superior verificada até o final da década de 80 foi marcada por um crescimento desordenado, sem nenhuma subordinação a regras de qualidade nem avaliações de desempenho das instituições de ensino e dos cursos de nível superior.

Não havia uma política de educação sistemática e planejada²⁹,

²⁹ Segundo Evaldo Vieira (2001, p. 1), no período que vai da ditadura de Getúlio de Vargas até a

voltada a garantir o acesso à educação superior e, principalmente, o controle de qualidade do ensino.

O sistema de ensino estava organizado em torno de mecanismos e instrumentos de controle burocrático e cartorial. Não apresentava flexibilidade em face da estrutura, organização e desempenho das instituições de ensino e dos cursos de nível superior.

Nesse período, para Paulo Renato Souza (2005, p. 27),

[...] explorava-se a demanda e multiplicavam-se escolas isoladas e faculdades com pouca qualidade. O governo não se preocupava em instituir mecanismos de supervisão, acompanhamento e controle. A autorização para criação de faculdades e para o funcionamento de cursos eram atos meramente burocráticos e cartoriais, reduzidos à apresentação de papéis e carimbos e verificações *in loco* apenas antes do funcionamento da instituição, quanto tudo não passava de promessas e boas intenções.

De acordo, ainda, com Paulo Renato Souza (2005), o sistema consolidado nesse período não tinha respaldo em nenhuma avaliação objetiva de qualidade, inexistindo, da mesma forma, mecanismos de revisão em face do desempenho posterior das instituições de ensino superior, uma vez que os atos de acreditação eram permanentes.

Constituição de 1988, “a política social brasileira compõe-se e recompõe-se, conservando em sua execução o caráter fragmentário, setorial e emergencial, sempre sustentada pela imperiosa necessidade de dar legitimidade aos governos, que buscam bases sociais para manter-se e aceitam seletivamente as reivindicações e até as pressões da sociedade”.

3. ENSINO SUPERIOR NA DÉCADA DE 90: A INTRODUÇÃO DE UM NOVO MODELO DE ATUAÇÃO ESTATAL

3.1 Reforma do Estado: Bases da Cultura Gerencial

A introdução do sistema de avaliação no período 1995/2002, enquanto principal política pública para a educação superior, se insere em um contexto mais amplo de reforma do Estado, desencadeado a partir da segunda metade da década de 90.

De acordo com Luiz Carlos Bresser Pereira e Nuria Cunill Grau (1999) o Estado Social-Burocrático³⁰, dominante durante o século XX, entrou em crise nos anos 70, mas esta somente tornou-se evidente nos anos 80.

Luiz Carlos Bresser Pereira e Nuria Cunill Grau (1999) explicam que o Estado Social-Burocrático buscava garantir os direitos sociais e promover o desenvolvimento econômico (daí sua denominação de “social”) através de um sistema formal/impessoal baseado na racionalidade instrumental para executar diretamente essas funções sociais e econômicas utilizando servidores públicos (daí sua denominação de “burocrático”). Contudo, com o Estado Social-Burocrático se fizeram também dominantes o corporativismo e os problemas do burocratismo. De acordo com os autores (1999, p. 16), “foi esse Estado, ineficiente e capturado por interesses particulares, que entrou em crise nos anos 70”.

A crise do Estado nesse período é caracterizada por Carlos Antônio Morales (1999) como uma crise de governabilidade, com 3 (três) componentes centrais: um de natureza financeira, referente ao déficit das contas públicas; outro de natureza administrativa, decorrente da ineficiência do modo burocrático de gerir as organizações estatais; um terceiro de caráter estratégico, que corresponde à maneira inadequada na qual o Estado está organizado para intervir nas atividades sociais e econômicas.

Segundo Carlos Antônio Morales (1999), abalados pela crise fiscal e pelo crescimento dos gastos sociais, os governos foram compelidos a fazer

³⁰ Luiz Carlos Bresser Pereira e Nuria Cunill Grau (1999, p. 16) destacam ainda que “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”.

revisões das políticas de bem-estar, resultando num intenso debate a respeito do papel do Estado.

Para Carlos Antônio Morales (1999, p. 57),

[...] a crise do Estado social [...] foi enfrentada de imediato com alguns remédios que adquiriram rapidamente consenso geral. O ajuste fiscal e a abertura comercial foram adotados por praticamente todos os países. Houve variações nos prazos e nos métodos, mas em essência essas medidas foram adotadas universalmente.

O autor (1999) esclarece que as diferenças surgiram nas diferentes visões de como deveria ser o novo Estado que iria substituir o modelo em crise. Basicamente, eram 2 (duas) as propostas: uma de inspiração liberal e conservadora; e outra de reforma e reconstrução do Estado.

As propostas de inspiração liberal e conservadora, também conhecidas como neoliberais,

[...] viam no retorno do Estado liberal do século XIX, restrito às funções de garantir os contratos entre particulares e a defesa nacional, a melhor solução para superar a crise, por apostarem que, junto com a supressão das funções sociais e econômicas do Estado, desapareciam os problemas do Estado contemporâneo, sobretudo a crise fiscal e a ingovernabilidade. Essa postura radical adotada inicialmente pelos liberais, mais teórica do que prática, mais bravata do que insensatez política, foi substituída por alternativas mais brandas, como a descentralização das políticas sociais e a focalização das ações do Estado nos grupos sociais mais pobres (MORALES, 1999, p. 57).

As propostas de reforma e reconstrução do Estado reconheciam a necessidade de rever o tamanho e o papel do Estado, sem a supressão do papel de assegurar direitos sociais e bens públicos.

A reforma do Estado tornou-se então tema central na maioria dos países capitalistas, desenvolvidos e em desenvolvimento. Apesar da divergência entre as propostas, havia razoável consenso de que o aparelho estatal deveria ser reestruturado em sua dinâmica interna e em suas relações com a sociedade e o mercado.

No Governo de Fernando Henrique Cardoso a reforma do Estado configurou-se entre uma das preocupações centrais.

A Proposta de Governo da Campanha Eleitoral de 1994, “Mãos à Obra, Brasil”, partia da premissa de que a crise brasileira era também uma crise do Estado e sua solução envolvia, necessariamente, uma reforma administrativa e a redefinição do papel constitucional do Estado na sociedade, do campo de atuação do poder público nas diversas instâncias (federal, estadual e municipal) e das formas de financiamento do governo (CARDOSO, 1994).

O documento apontava ainda a perda da capacidade de investimento do Estado, o que o impedia de promover o desenvolvimento, a justiça e o bem-estar. Era preciso, portanto,

[...] criar as condições para a reconstrução da administração pública em bases modernas e racionais. Isso significa assegurar a governabilidade e, sobretudo, tornar mais eficaz e responsável a prestação de serviços que a população requer nos campos da saúde, previdência, educação e segurança. É preciso, além disso, redefinir áreas de atuação do Estado, para melhor alocação de recursos orçamentários e maior aproveitamento da capacidade de investimento. Para otimizar a aplicação de recursos é fundamental, ainda, determinar claramente as competências e responsabilidades das três esferas de governo: União, Estados e Municípios. [...] A descentralização permite maior eficácia e controle social das ações governamentais, diretriz que permeia as propostas [...] de Governo nas diferentes áreas de atuação (CARDOSO, 1994, p.185-186).

A partir de 1995, a Secretaria da Administração Federal deu origem ao Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), iniciando-se as discussões em torno da reforma proposta.

O então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, em apresentação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, justificava a importância da realização da reforma do Estado destacando mais uma vez que a crise brasileira era também uma crise do Estado e que o Estado estava em crise em razão do modelo de desenvolvimento adotado. Defendia a idéia de que 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, [...], o agravamento da crise fiscal e, por conseqüência, da inflação” (CARDOSO, 1995, p. 6). Dessa forma, a reforma do Estado era considerada instrumento indispensável para “consolidar a estabilização e assegurar o crescimento

sustentado da economia” (CARDOSO, 1995, p. 6), promovendo a correção das desigualdades sociais e regionais.

Segundo a ótica assumida pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso, a crise de Estado era composta por uma crise fiscal, uma crise do modo de intervenção da economia e do social e uma crise do aparelho do Estado. A crise definia-se então:

(1) como uma crise fiscal, caracterizada pela crescente perda do crédito por parte do Estado e pela poupança pública que se torna negativa; (2) o esgotamento da estratégia estatizante de intervenção do Estado, a qual se reveste de várias formas: o Estado do bem-estar social nos países desenvolvidos, a estratégia de substituição de importações no terceiro mundo, e o estatismo nos países comunistas; e (3) a superação da forma de administrar o Estado, isto é, a superação da administração pública burocrática (BRASIL.MARE, 1995, p. 10-11).

O desígnio principal do governo era transformar a administração pública existente, até então compreendida como burocrática, em uma administração gerencial, “baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada [...]” (CARDOSO, 1995, p. 7).

Consubstanciada na Emenda Constitucional nº 19/1998, a reforma gerencial como ficou conhecida, alterou profundamente o modelo administrativo do Estado, sendo elevado o princípio da eficiência à condição de princípio constitucional expresso.

No campo da educação, a mudança de modelo administrativo, estruturada na conformação da reforma do Estado teve, logicamente, uma de suas aplicações mais efetivas. O tempo de uma organização estatal onde predominava o modelo de controle burocrático e cartorial para a outra, de cultura gerencial, buscava mediante o alcance do princípio da eficiência a garantia da qualidade do ensino.

Com a redução de seu papel executivo, foram estabelecidos novos marcos para a atuação estatal. O Estado assumiu a tarefa prioritária de formular, coordenar e acompanhar as políticas públicas para a educação, tornando possível a substituição do modelo de controle burocrático e cartorial então vigente.

As políticas públicas, para Maria Paula Dallari Bucci (2002, p. 241), podem ser definidas como “programas de ação governamental visando a

coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas, para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados”. As políticas públicas envolvem, necessariamente, um processo de escolha dos mecanismos para a satisfação dos direitos fundamentais. Segundo a autora (1996), o fundamento mediato e fonte de justificação das políticas públicas é o Estado Social de Direito³¹, marcado pela obrigação de implementar os direitos que exigem uma prestação positiva do poder público.

Para Nina Ranieri (2000), em termos jurídicos, a noção de política pública, no sentido de programa de ação, designa um conjunto de normas e atos, unificados em torno de uma dada finalidade, ainda que tais atos e normas sejam de natureza heterogênea e se submetam a regimes jurídicos próprios.

3.2 Modelo Estruturado no Período 1995/2002

Com base nesse cenário e considerando as características que marcaram o desenvolvimento do ensino superior no Brasil desde sua implantação até o início da década de 90, coube ao Estado o papel de acolher e ordenar as demandas complexas relativas à necessidade de expansão do acesso, disciplinamento da oferta, garantia do atendimento de necessidades sociais historicamente sufocadas ou no mínimo negligenciadas e, sobretudo, de estabelecer e implementar mecanismos que suportassem e equilibrassem a tensão entre crescimento x qualidade (FELIX, 2006).

Ao longo do século XX, a educação ressurgiu como um dos mais significativos direitos sociais em todos os países do hemisfério ocidental (FELIX, 2006).

O processo de globalização, o acelerado avanço das mudanças científicas e tecnológicas, e a geração de novos padrões de produção e organização do trabalho, trouxeram novas demandas para a educação, colocando o conhecimento como principal instrumento da competitividade entre os países no final do século XX.

³¹ O Estado Social de Direito, na visão de Maria Paula Dallari Bucci (2002, p. 247), “absorve algumas das figuras criadas com o Estado de Bem-Estar, dando a elas um novo sentido, agora não mais de intervenção sobre a atividade privada, mas de diretriz geral, tanto para as ações de indivíduos e organizações, como do próprio Estado”.

O conhecimento adquiriu maior valor que qualquer outro bem, tornando-se fator chave do crescimento econômico e das relações sociais. E o acesso à educação de nível superior surgiu como requisito essencial tanto em países desenvolvidos quanto em países em desenvolvimento. A educação passou a ser encarada com um bem estratégico, um componente essencial para o desenvolvimento econômico e social e para a consolidação de uma sociedade democrática.

O direito à educação representa, segundo Antonio Perez Luño (1998), uma alternativa à subalternidade, ou seja, à alienação correspondente ao pleno desenvolvimento individual e comunitário do homem, que impede que a pessoa se aproprie dos aspectos qualitativos do mundo, refletidos nos bens da educação, da arte e da cultura.

A educação superior deixou de ser mero artefato destinado a uma profissionalização mais eficaz e refinada dos sujeitos sociais, para se tornar condição essencial de participação na sociedade do conhecimento (FELIX, 2006).

A respeito da sociedade do conhecimento Manuel Castells (1999) ressalta que se trata de uma sociedade na qual as condições de geração de conhecimento e processamento de informação foram substancialmente alteradas por uma revolução tecnológica centrada no processamento de informação, na geração do conhecimento e nas tecnologias da informação.

No contexto da sociedade do conhecimento, segundo Loussia Felix (2006), o direito à educação adquiriu maior relevância quando espelhado para a comunidade, uma vez que sua garantia em termos individuais maximiza as possibilidades coletivas de crescimento e aperfeiçoamento de sistemas correlatos, como o sistema econômico e até político.

Segundo Simon Schwartzman (2001), na sociedade onde o conhecimento em suas diversas formas tem uma importância cada vez maior como gerador de riqueza, as pessoas buscam a educação superior para melhorar suas competências e habilidades. Para Simon Schwartzman (2001) os benefícios gerados pela educação superior decorrem da maior produtividade das pessoas mais educadas, em relação às demais, e neste sentido haveria uma correspondência entre os benefícios individuais e os benefícios sociais decorrentes de níveis educacionais mais altos.

As políticas públicas para a educação superior formuladas no período 1995/2002 tinham por objetivos criar condições para que a oferta de vagas respondesse ao crescimento da demanda, e, concomitantemente, promovesse a melhoria das condições de oferta do ensino.

As principais ações desdobraram-se em uma série de modificações legais que viabilizaram a retomada da expansão do ensino superior, mas também promoveram as condições para a melhoria da qualidade do ensino.

A estratégia utilizada foi a criação de um sistema de avaliação periódica³². Acreditava-se que as funções de coordenação e fiscalização do Estado deveriam estar associadas a um processo permanente de avaliação.

O modelo estruturado a partir de 1995 foi então responsável por introduzir uma nova perspectiva para a relação do Estado com a educação superior no Brasil, mediante a redefinição do papel do Estado e a implantação de novos esquemas administrativos baseados em um sistema de avaliação. O Estado, por ação normativa direta e por procedimentos indiretos, colocou a avaliação como determinante fundamental em suas relações com as instituições de ensino superior, tornando a avaliação o principal instrumento político de coordenação e fiscalização no campo da educação.

O então Ministro de Estado da Educação, Paulo Renato Souza (2005), em livro publicado após o término de sua gestão, explica que o modelo foi elaborado a partir de um diagnóstico dos problemas que afetavam a educação superior no Brasil. De forma sintética apresenta os principais problemas identificados, entre os quais se destacam: a) necessidade de expandir a oferta de vagas para atender um contingente maior da faixa etária de 18 a 24 anos, que estaria concluindo o ensino médio aos anos seguintes; b) ausência de um sistema de formação pós-secundária de duração variável, que poderia atender também aos egressos dos cursos de educação de jovens e adultos; c) excessiva preocupação do Ministério da Educação com a manutenção de sua própria rede de universidades,

³² A diversidade do sistema de educação superior brasileiro, com seu grande número de universidades e instituições privadas autônomas e com um complexo conjunto de universidades e instituições públicas, apenas parcialmente autônomas, dificultou a manutenção de um processo unitário de avaliação, nos moldes do PAIUB. Soma-se a isso, a dimensão do sistema de ensino superior. Tendo em vista a diversidade, a complexidade e o tamanho do sistema, muitos eram os interesses representados, resultando, assim, em variados formatos avaliativos que foram sendo introduzidos para compor o sistema de avaliação que veio a se estabelecer a partir da segunda metade da década de 90.

negligenciando políticas e programas que induzissem à qualificação da rede privada e das instituições estaduais, municipais e comunitárias; d) processo de credenciamento de novas instituições burocrático e cartorial, o que gerava um sistema sem competição e de baixa qualidade, com reservas de mercado que significavam enormes lucros para os empresários da educação; o credenciamento era feito uma única vez e tinha duração ilimitada; e) carência de um sistema abrangente de avaliação dos cursos de graduação; f) necessidade de enfrentar o desafio de modernizar o ensino de graduação, superando as distorções e o conservadorismo que se haviam instalado no sistema; g) ineficiência no uso dos recursos públicos nas instituições federais, apesar de sua qualidade superior às demais e do seu papel relevante na pesquisa.

Paulo Renato Souza (2005, p. 176) destaca que “era preciso garantir que a expansão necessária não viesse a ocorrer em detrimento da qualidade. Mais ainda, era preciso assegurar a redução da desigualdade na qualidade das instituições”. O desafio, portanto, era garantir maior grau de homogeneidade e ao mesmo tempo permitir a rápida expansão para atender as necessidades de desenvolvimento do país.

O instrumento inicial utilizado para lidar com a heterogeneidade na qualidade das instituições de ensino superior no país foi a própria avaliação e a difusão de seus resultados para o conhecimento de toda a sociedade. Supunha-se que a existência de elementos objetivos de avaliação, amplamente divulgados na sociedade, exerceria enorme pressão social sobre as piores instituições (SOUZA, 2005). Posteriormente, a estratégia foi criar vinculações objetivas entre a avaliação e os processos de credenciamento de instituições de ensino, de autorização e reconhecimento de cursos de nível superior e suas renovações periódicas, eliminando o caráter burocrático e cartorial, que até então vigorava.

Paulo Renato Souza (2005) segue explicando que a avaliação se fez acompanhar então do estabelecimento de padrões mínimos de infra-estrutura para o funcionamento das instituições e para a qualificação de seu corpo docente, que foram incluídos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O modelo estruturado, de certa forma, já estava delineado nas propostas do Governo de Fernando Henrique Cardoso para os dois mandatos que cumpriu.

Na Proposta de Governo da Campanha Eleitoral de 1994, “Mãos à Obra, Brasil”, entre as 5 (cinco) metas prioritárias apresentadas aparecia a questão da educação. As demais eram: agricultura, emprego, saúde e segurança.

As considerações iniciais sobre educação no documento eram de ordem geral e assinalavam sua importância tanto para o exercício da cidadania como para o desenvolvimento econômico. Considerava que “o Brasil não será um país respeitado e sua população não desfrutará de um razoável padrão de vida enquanto o quadro de deficiência educacional não for revertido” (CARDOSO, 1994, p. 108). Neste sentido, “a alta qualidade da educação, em todos os níveis, deve ser um objetivo central da ação governamental” (CARDOSO, 1994, p.108).

O documento estabelecia a necessidade de uma ampla revisão do ensino superior e destacava que a política para o ensino superior deveria promover uma “revolução administrativa”, conferindo efetiva autonomia às universidades públicas. Todavia, o montante de verbas que receberiam seria condicionado a uma avaliação de desempenho e, especialmente, “ao número de alunos que efetivamente formam, às pesquisas que realizam e aos serviços que prestam” (CARDOSO, 1994, p.114). A proposta estimularia uma administração mais racional dos recursos e a utilização da capacidade ociosa para generalizar os cursos noturnos e aumentar as matrículas, sem despesas adicionais. Um programa deste tipo seria associado ao provimento de recursos suficientes para a adaptação das instituições às novas exigências, mediante uma correção gradual dos seus orçamentos (CARDOSO, 1994).

Por outro lado, considerando a necessidade de expandir a oferta de vagas, o documento estabelecia que as perspectivas de expansão do sistema público de ensino superior deveriam depender, no longo prazo, “de novas formas de cooperação [...] estabelecidas entre União, Estados, Municípios e as comunidades locais” (CARDOSO, 1994, p. 115).

Para o ensino particular, o documento estabelecia a necessidade de uma formulação política, o que implicava na “reformulação do sistema de autorização para criação de estabelecimentos e cursos”, na “fixação de critérios transparentes e objetivos para a distribuição de auxílio federal às instituições comunitárias” e na “reformulação do crédito educativo” (CARDOSO, 1994, p. 115).

O documento previa como estratégia para o ensino superior a atuação do governo federal na melhoria da qualidade do ensino superior público e privado, em cooperação com os Estados e as comunidades locais, mediante a implantação de um sistema de avaliação que abrangesse todas as instituições de ensino superior, públicas ou privadas; e a reformulação dos mecanismos de autorização para criação de estabelecimentos e cursos, condicionando-os a avaliação de qualidade.

Posteriormente, estas intenções foram confirmadas no Planejamento Político-Estratégico – 1995/1998. Este documento definiu as ações específicas, os órgãos responsáveis, as metas quantitativas e os prazos de cumprimento, distinguindo objetivos de curto e médio prazos.

As diretrizes para a expansão do ensino superior aparecem com maior clareza nesse documento. Basicamente, consistiam na simplificação das exigências burocráticas para credenciamento e reconhecimento de instituições de ensino, autorização e reconhecimento de cursos de nível superior; e substituição por uma sistemática de informações ao Conselho Nacional de Educação sobre as avaliações periódicas de qualidade dos cursos e desempenho dos alunos (BRASIL.MEC, 1995).

O Planejamento Político-Estratégico – 1995/1998 refletia ainda a preocupação com a qualidade da educação. Conforme assinalado por Sofia Lerche Vieira (2000), o documento estava impregnado de preocupações com a qualidade, sendo associada à gestão, ao currículo, ao ensino, à avaliação nos diversos níveis de ensino e nas diversas instâncias do poder público (federal, estadual e municipal). O documento apresentava, inclusive, uma concepção de qualidade. Nos termos do Planejamento Político-Estratégico – 1995/1998,

[...] o conceito de qualidade engloba acesso, o progresso e o sucesso do aluno na escola. Para cada nível de ensino serão desenvolvidas diretrizes adequadas a esses três aspectos. [...]. Quanto ao terceiro grau, a busca pela qualidade há que se pautar pelo aproveitamento do enorme potencial que as instituições de ensino superior representam, em termos de recursos humanos e físicos mobilizáveis com vistas ao desenvolvimento econômico e social do país (BRASIL.MEC, 1995, p. 6).

Havia um diagnóstico de que um dos problemas centrais enfrentados tinha origem na

[...] excessiva preocupação do MEC, induzida pela escassez de recursos, com a manutenção de sua própria rede de universidades e estabelecimentos isolados, negligenciando políticas e programas que induzam à qualificação da rede privada e das instituições estaduais, municipais e comunitárias (BRASIL.MEC, 1995, p. 24).

Assim, para enfrentar tal problema, o Ministério da Educação deveria orientar uma política que enfatizasse “a integração, a consolidação e a expansão do sistema de ensino superior como um todo (público e privado)” (VIEIRA, 2000).

As estratégias de avaliação definidas no texto do Planejamento Político-Estratégico – 1995/1998 voltadas para a busca da qualidade do ensino, articulavam, basicamente, “avaliação do desempenho” e o “controle de resultados”, anunciando um novo papel para as instâncias de governo – coordenação e avaliação (VIEIRA, 2000).

Segundo Paulo Renato Souza (2005, p. 174), “o governo procurava redefinir a essência da relação entre Estado e sistema de ensino superior. O Estado deveria diminuir sua função credenciadora de instituições de ensino e aumentar a sua função avaliadora do sistema”.

Para o período 1998/2002, o modelo estruturado não foi alterado em sua essência. Todavia, são enfatizadas novas demandas para o ensino superior.

A Proposta de Governo da Campanha Eleitoral de 1998, “Avança Brasil”, especificamente quanto ao ensino superior, partia da seguinte premissa:

[...] a ampliação e a diversificação das oportunidades educacionais no nível superior não podem tardar. É indispensável implementar novas estruturas curriculares, flexíveis, aptas a se conectar com as mudanças em curso na sociedade e que garantam um efetivo dinamismo ao aprendizado (CARDOSO, 1998).

O documento estabelecia a necessidade de diversificar o sistema de ensino, tanto em relação aos programas de ensino oferecidos, como em relação à natureza das instituições que o integram.

O sistema de ensino continuaria tendo nas universidades de pesquisa suas instituições centrais, geradoras de conhecimento e promotoras de ensino de alto padrão. Mas comportaria também instituições diferenciadas, para o atendimento das necessidades de formação de recursos humanos, tanto nas áreas

tradicionais do ensino superior, como nas áreas que emergiam da nova configuração do mercado de trabalho.

O documento registrava que,

[...] de qualquer modo, a universidade de pesquisa não pode ser o único modelo para todo o sistema. Sobretudo porque parcela significativa da expansão necessária será absorvida por instituições, públicas ou privadas, ainda sem condições de se caracterizarem como tal. O papel do setor privado no processo de expansão do sistema implicará uma clara definição das relações do Estado e das instituições públicas com as entidades privadas de ensino superior, assegurando-se a complementaridade de ambos os segmentos na implementação da política pública para o setor (CARDOSO, 1998).

Além disso, estabelecia a necessidade de aprimorar o sistema público federal de ensino superior, “que deverá assumir papel crescentemente estratégico no sistema universitário brasileiro, destacando-se pela excelência acadêmica, produtividade científica, formação de docentes e pesquisadores em nível de pós-graduação e oferta de serviços de extensão à comunidade” (CARDOSO, 1998). Estabelecia ainda que:

[...] será preciso aumentar a produtividade em todas essas áreas e ampliar o número de vagas e de alunos, sobretudo nos cursos noturnos. A melhoria da qualidade do ensino superior está fortemente associada à expansão e diversificação dos programas de pós-graduação e ao fortalecimento das ações de fomento à pesquisa científica e tecnológica. Isto exige rever e ampliar as ações de apoio e incentivo à pós-graduação e à pesquisa, em estreita colaboração com o sistema de ciência e tecnologia (CARDOSO, 1998).

Articuladas a essa conjectura, foram estabelecidas metas em relação ao conjunto do sistema de ensino, das quais se destacam:

- ampliar em trinta por cento a matrícula no ensino superior, alcançando 2,7 milhões de alunos no ano 2002. Para tanto, a política de expansão de vagas deve reduzir as desigualdades regionais na oferta de cursos, promover a diversificação dos procedimentos de acesso e da composição da oferta, contemplando cursos de curta duração, cursos regulares, cursos sequenciais, cursos de aperfeiçoamento e de pós-graduação;
- reorganizar e ampliar o programa de crédito educativo, associando-o ao processo de avaliação das instituições privadas, combinando critérios de renda e desempenho escolar, a fim de beneficiar quinze por cento

dos alunos de faculdades particulares;

- [...]
- aperfeiçoar o sistema de avaliação da graduação, consolidando o Exame Nacional de Cursos (“provão”) e ampliando os indicadores de qualidade. Estimular as instituições a adotar procedimentos de auto-avaliação;
- implementar o processo de recredenciamento das instituições de ensino, com base nos resultados dos processos de avaliação; (CARDOSO, 1998).

Para o sistema público federal, em particular, as metas eram:

- ampliar em quarenta por cento a matrícula nos cursos de graduação das instituições federais de ensino superior, alcançando 560 mil alunos no ano 2002, mediante a ampliação de vagas de acesso;
- definir e implementar a autonomia universitária plena, englobando os aspectos administrativos e financeiros;
- promover a melhoria da qualificação do corpo docente e definir as normas gerais para a carreira, estimulando a titulação, a dedicação à instituição e a avaliação do trabalho acadêmico, bem como as atividades de docência e a experiência profissional, além da produção científica;
- promover a melhoria dos cursos de graduação, mediante investimentos em laboratórios, equipamentos e bibliotecas (CARDOSO, 1998).

3.3 Conformação Normativa do Modelo

Em 1995, por meio de medidas provisórias³³, posteriormente convertidas na Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, foram lançadas as bases do novo modelo de atuação estatal. Além de alterações na redação de alguns artigos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a Lei nº 9.131/1995 introduziu o Exame Nacional de Cursos.

A Lei nº 9.131/1995 em seu artigo 1º deu nova redação aos artigos 6º, 7º e 8º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, conferindo ao Ministro da Educação o exercício das atribuições do poder público em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem. No desempenho de suas funções, o Ministério da Educação contaria com a colaboração do Conselho Nacional de Educação e suas Câmaras de Educação

³³ Medida Provisória nº 938, de 16 de março de 1995 / Medida Provisória nº 967, de 12 de abril de 1995 / Medida Provisória nº 1.018, de 11 de maio de 1995.

Básica e de Educação Superior.

Além disso, o artigo 1º da Lei nº 9.131/1995 deu nova redação dada ao artigo 9º da Lei nº 4.024/1961 promovendo a redefinição das competências do Conselho Nacional de Educação e suas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, de forma a articular-se ao novo modelo de atuação estatal. Especificamente quanto ao ensino superior, a nova redação conferiu à Câmara de Educação Superior, entre outras atribuições, a de analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação da educação superior; deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação, para os cursos de graduação; deliberar sobre os relatórios encaminhados pelo Ministério da Educação sobre o reconhecimento de cursos e habilitações oferecidos por instituições de ensino superior, assim como sobre autorização prévia daqueles oferecidos por instituições não universitárias; deliberar sobre a autorização, o credenciamento e o credenciamento periódico de instituições de educação superior, inclusive de universidades, com base em relatórios e avaliações apresentados pelo Ministério da Educação.

A Lei nº 9.131/1995 estabeleceu que o Ministério da Educação realizaria avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior, fazendo uso de procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão (artigo 3º, *caput*).

A Lei nº 9.131/1995 estabeleceu que os procedimentos a serem adotados para as avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior incluiriam, necessariamente, a realização, a cada ano, de exames nacionais com base nos conteúdos mínimos estabelecidos para cada curso, previamente divulgados e destinados a aferir os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação (§1º do artigo 3º).

Os resultados das avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior seriam utilizados pelo Ministério da Educação para orientar suas ações no sentido de estimular e fomentar iniciativas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino, principalmente as que visavam à elevação da qualificação do corpo docente (artigo 4º).

Além disso, os resultados seriam divulgados, anualmente, pelo

Ministério da Educação; inclusive o do Exame Nacional de Cursos, sendo informado, neste caso, o desempenho de cada curso, sem identificar nominalmente os alunos avaliados (§2º do artigo 3º).

Posteriormente, o Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996, que regulamentou a Lei nº 9.131/1995, estabeleceu os marcos do que viria a ser o sistema de avaliação do ensino superior no Brasil. Em particular, consolidou a metodologia do Exame Nacional de Cursos e estabeleceu um segundo instrumento de avaliação dos cursos de graduação: a Avaliação das Condições de Oferta. Além disso, estabeleceu diferentes procedimentos essenciais para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior.

Com a finalidade de disciplinar o processo de avaliação das instituições de ensino e dos cursos de nível superior, o artigo 1º do Decreto nº 2.026/1996 definiu 4 (quatro) procedimentos essenciais. Eram eles: a) análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior, por região e unidade da federação, segundo as áreas do conhecimento e o tipo ou a natureza das instituições de ensino; b) avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior, compreendendo todas as modalidades de ensino, pesquisa e extensão; c) avaliação do ensino de graduação, por curso, por meio da análise das condições de oferta pelas diferentes instituições de ensino e pela análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos; d) avaliação dos programas de mestrado e doutorado, por área do conhecimento.

Os 4 (quatro) procedimentos estabelecidos eram complementares, porém independentes, podendo ser conduzidos em momentos diferentes e fazer uso de métodos e técnicas apropriados a cada um. Os seus resultados seriam consolidados e compatibilizados pela Secretaria de Educação Superior.

Cada um dos procedimentos foi objeto de tratamento específico no texto do Decreto nº 2.026/1996.

Os indicadores de desempenho global³⁴ levantados pela Secretaria de Avaliação e Informação Educacional (SEDIAE), envolviam a medição de aspectos quantitativos referentes ao ensino superior, englobando: taxas de escolarização bruta e líquida; taxas de disponibilidade e de utilização de vagas

³⁴ O sistema estatístico de educação, a cargo do INEP, entre outras informações e indicadores sobre todos os níveis de ensino, após proceder a uma extensa revisão nos procedimentos do censo anual que realiza, foi capacitado a fornecer os indicadores de desempenho global do sistema de ensino superior.

para ingresso; taxas de evasão e de produtividade; tempo médio para conclusão dos cursos; índices de qualificação do corpo docente; relação média alunos por docente; tamanho médio das turmas; participação da despesa com ensino superior nas despesas públicas com educação; despesas públicas por aluno no ensino superior público; despesa por aluno em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) por habitante nos sistemas público e privado; proporção da despesa pública com a remuneração de professores (artigo 3º).

A avaliação individual das instituições de ensino superior³⁵, conduzida por comissão externa à instituição, especialmente designada pela SESu, consideraria os aspectos referentes: administração geral; administração acadêmica; integração social; produção científica, cultural e tecnológica (artigo 4º).

Nos termos do artigo 4º, a administração geral envolvia a avaliação da efetividade do funcionamento dos órgãos colegiados; das relações entre a entidade mantenedora e a instituição de ensino; da eficiência das atividades-meio em relação aos objetivos finalísticos. A administração acadêmica envolvia a avaliação da adequação dos currículos dos cursos de graduação e da gestão da sua execução; da adequação do controle do atendimento às exigências regimentais de execução do currículo; da adequação dos critérios e procedimentos de avaliação do rendimento escolar. A integração social envolvia a avaliação do grau de inserção da instituição na comunidade, local e regional, por meio dos programas de extensão e de prestação de serviços. A produção científica, cultural e tecnológica envolvia a avaliação da produtividade em relação à disponibilidade de docentes qualificados, considerando o seu regime de trabalho na instituição.

A comissão externa deveria levar em consideração ainda a auto-avaliação realizada pela própria instituição, as avaliações dos cursos realizados pelas Comissões de Especialistas em Ensino da SESu, os resultados do Exame Nacional de Cursos, a avaliação da pós-graduação conduzida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a análise dos indicadores de desempenho global realizada pela SEDIAE.

³⁵ A avaliação institucional, realizada no âmbito do PAIUB deveria ser reformulada para adequar-se ao sistema de avaliação previsto no Decreto nº 2.026/1996, passando a responder pela avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior.

A avaliação do ensino de graduação seria realizada pela análise das condições de oferta das diferentes instituições de ensino efetuada pelas Comissões de Especialistas em Ensino e levaria em consideração os resultados do Exame Nacional de Cursos (artigo 5º)³⁶.

A avaliação dos cursos de graduação conduzida pelas Comissões de Especialistas em Ensino, designadas pela SESu, seria precedida de análise abrangente da situação da respectiva área de atuação acadêmica ou profissional, quanto ao domínio do estado da arte na área, levando em consideração o contexto internacional, e o comportamento do mercado de trabalho nacional.

A análise das condições de oferta pelas instituições de ensino consideraria: a) a organização didático-pedagógica; b) a adequação das instalações físicas em geral; c) a adequação das instalações especiais, tais como laboratórios, oficinas e outros ambientes indispensáveis à execução do currículo; d) a qualificação do corpo docente; e) as bibliotecas com atenção para o acervo bibliográfico, inclusive livros e periódicos, regime de funcionamento, modernização dos serviços e adequação ambiental (artigo 6º).

No que se refere ao Exame Nacional de Cursos, enquanto procedimento para avaliação do ensino graduação, a metodologia estava estabelecida na Lei nº 9.131/1995, e, desta forma, não foi reproduzida no texto do Decreto nº 2.026/1996.

O Exame Nacional de Cursos e a Avaliação das Condições de Oferta tiveram o mérito de disseminar no país a cultura da avaliação.

Por fim, a avaliação dos programas de mestrado e doutorado³⁷ cabia a CAPES e seria realizada de acordo com critérios e metodologia próprios (artigo 7º).

³⁶ O INEP, a partir de 1996, realizou anualmente o Exame Nacional de Cursos, abrangendo, a cada realização, novas áreas de cursos. No período em que foi aplicado (1996/2003), foram, ao total, 26 cursos avaliados. O Exame Nacional de Curso se realizava anualmente, destinando-se a todos os concluintes dos cursos de graduação que foram incorporados ao processo a cada ano. A Avaliação das Condições de Oferta, conduzida inicialmente pela SESu, teve início em 1997 e compreendeu a avaliação, por especialistas em cada uma das áreas abrangidas, dos cursos submetidos ao Exame Nacional de Cursos, por meio de visitas de verificação aos locais de funcionamento. A Avaliação das Condições de Oferta se realizava a cada quatro anos e focalizava as dimensões organização didático-pedagógica, corpo docente e instalações dos cursos submetidos ao Exame Nacional de Cursos.

³⁷ A avaliação da pós-graduação (mestrado e doutorado), realizada periodicamente pela CAPES, foi o primeiro processo de avaliação a ser consolidado no sistema de ensino superior no Brasil.

Paralelamente à introdução dessas primeiras medidas, foram adotadas providências no sentido de adequar o texto do projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em tramitação no Congresso Nacional, de forma que em dezembro de 1996, foi aprovada e publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) confirmando a metodologia da avaliação periódica das instituições de ensino e dos cursos de nível superior.

O artigo 46 da Lei nº 9.394/1996 estabeleceu que 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.

A grande novidade do artigo 46 foi a introdução da limitação do prazo dos atos de autorização, reconhecimento e credenciamento, que deveriam ser renovados periodicamente após processo regular de avaliação. Sendo eventualmente identificadas deficiências pelo processo de avaliação, após prazo para saneamento, haverá uma reavaliação, podendo resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição de ensino, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento (§1º do artigo 46). Tratando de instituição pública, o processo de saneamento deve ser acompanhado pelo Poder Executivo responsável por sua manutenção, fornecendo recursos adicionais, se necessários, para a superação das deficiências (§2º do artigo 46).

Tendo como fundamento normativo a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foram editados vários decretos e portarias que reorientaram o controle que o Ministério da Educação exercia sobre as instituições de ensino e os cursos de nível superior, estabelecendo, de maneira pública e transparente, as regras de procedimento e as exigências gerais da qualidade no ensino superior.

A regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ocorreu por meio do Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997.

O Decreto nº 2.207/1997 reiterou os termos do artigo 46 da LDB, estabelecendo que os atos de autorização, reconhecimento e credenciamento de têm prazos limitados, sendo renovados periodicamente após processo regular de avaliação.

De acordo com o Decreto nº 2.207/1997, os procedimentos e as condições para o credenciamento e recredenciamento das instituições de ensino, assim como para autorização de reconhecimento de cursos de nível superior, seriam estabelecidos em ato do Ministro de Estado da Educação.

Neste sentido, logo em seguida ao Decreto nº 2.207/1997, foi publicado um conjunto de portarias ministeriais com o objetivo de estabelecer os procedimentos e condições para a avaliação. No Quadro 1 são apresentadas as principais portarias publicadas nesse período.

PORTARIAS MINISTERIAIS
Portaria MEC nº 637, de 13 de maio de 1997, dispõe sobre o credenciamento de Universidades.
Portaria MEC nº 639, de 13 de maio de 1997, dispõe sobre o credenciamento de Centros Universitários.
Portaria MEC nº 640, de 13 de maio de 1997, dispõe sobre o credenciamento de faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores.
Portaria MEC nº 641, de 13 de maio de 1997, dispõe sobre a autorização de cursos em faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores em funcionamento.
Portaria MEC nº 752, de 2 de julho de 1997, dispõe sobre a autorização de cursos fora de sede em universidades. / Revogou a Portaria MEC nº 638, de 13 de maio de 1997.
Portaria MEC nº 877, de 30 de julho de 1997, estabelece os procedimentos para o reconhecimento de cursos/habilitações de nível superior e sua renovação.

QUADRO 1. Conjunto de Portarias Ministeriais referente aos Procedimentos e Condições para Credenciamento de IES, Autorização e Reconhecimento de Cursos de Graduação.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da pesquisa.

Todavia, nesse ínterim, a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), aliada a outras entidades representativas das instituições de ensino superior, iniciou um processo de revisão do Decreto nº 2.207/1997, com a realização, no dia 7 de maio de 1997, em Brasília, de um seminário específico sobre a matéria³⁸.

Os principais questionamentos estavam relacionados ao tratamento jurídico dado às entidades mantenedoras. Foram alvos de críticas o parágrafo

³⁸ O seminário “O Decreto nº 2.207/1997 e a LDB: Avanço ou Recuo?” teve como objetivo contribuir para o entendimento do Decreto; orientar as instituições de ensino superior para as suas possíveis opções de organização institucional e de desenvolvimento do trabalho acadêmico; e, permitir a discussão e o encaminhamento de sugestões e propostas aos órgãos do governo com vistas à reformulação do Decreto nº 2.207/1997. Maiores detalhes a respeito da questão podem ser consultados na publicação da AMBES, REVISTA ESTUDOS nº 19, que apresenta na íntegra o conteúdo do referido seminário (Cf. ABMES. **REVISTA ESTUDOS nº 19**. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/Publicacoes/Revista_Estudos/estud19/est19-01.htm>. Acesso em: 23 de agosto de 2006).

único do artigo 1º e o artigo 2º com seus incisos e parágrafo único³⁹. Estes dispositivos foram transplantados inteiramente para a Medida Provisória nº 1.477-35/1997, de mesma data (15 de abril de 1997), o que reforçava a validade do conteúdo do decreto e, eventualmente, os dotaria de força de lei.

Decorridos alguns meses, o Decreto nº 2.207/1997 foi revogado pelo Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, que acolheu em parte os questionamentos.

No aspecto relacionado à conformação do sistema de avaliação, os dispositivos do Decreto nº 2.207/1997 não foram alterados em sua essência, sendo praticamente reproduzidos no Decreto nº 2.306/1997, conforme pode ser observado no Quadro 2 que compara a redação do Decreto nº 2.207/1997 com a do Decreto nº 2.306/1997, no tocante ao sistema de avaliação.

³⁹ Art. 1º. [...]. Parágrafo único. As entidades mantenedoras das instituições privadas de ensino superior poderão se constituir sob qualquer das formas de pessoa jurídica, de direito privado previstas nos incisos I e II do art. 16 do Código Civil Brasileiro.

Art. 2º. As entidades mantenedoras das instituições privadas de ensino superior que se revestirem de finalidade não lucrativa deverão observar o seguinte: I – contar com um conselho fiscal, com representação acadêmica; II – publicar anualmente seu balanço, certificado por auditores independentes; III – submeter-se, a qualquer tempo, a auditoria pelo poder público; IV – comprovar a aplicação dos seus excedentes financeiros para os fins da instituição mantida; V – comprovar a não-remuneração ou concessão de vantagens ou benefícios, por qualquer forma ou título, a seus instituidores, dirigentes, sócios, conselheiros, ou equivalentes; VI – comprovar a destinação de seu patrimônio a outra instituição congênere ou ao poder público, no caso de encerramento de suas atividades; VII – comprovar a destinação de pelo menos dois terços de sua receita operacional à remuneração do corpo docente e a técnico administrativo. Parágrafo único. As atuais mantenedoras das instituições privadas de ensino superior a que se refere este artigo que desejarem alterar sua natureza jurídica, observado o disposto no parágrafo único do art. 1º deste Decreto, revestindo umas das formas estabelecidas nas leis comerciais, poderão fazê-lo no prazo de 120 dias, a contar da data de publicação, deste Decreto, submetendo a correspondente alteração estatutária, devidamente averbada pelos órgãos competentes, ao Ministério da Educação e do Desporto, para fins de recredenciamento, ouvido o Conselho Nacional de Educação.

DECRETO Nº 2.207/1997	DECRETO Nº 2.306/1997
Art. 8º. O credenciamento das instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino, organizadas sob qualquer das formas previstas no art. 4º deste Decreto, será concedido por tempo limitado, e renovado periodicamente após processo regular de avaliação.	Art. 14. <u>A autorização e o reconhecimento de cursos e respectivas habilitações</u> e credenciamento das instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino, organizadas sob quaisquer das formas previstas neste Decreto, serão concedidos por tempo limitado, e renovados periodicamente após processo regular de avaliação.
§1º. Identificadas eventuais deficiências ou irregularidades, quando da <u>avaliação para a renovação periódica do credenciamento ou decorrentes de inquérito administrativo</u> , e esgotado um prazo para saneamento, haverá reavaliação que poderá resultar em suspensão temporária de atribuições da autonomia, em desativação de cursos e habilitações, ou em <u>descredenciamento com ou sem a reclassificação da instituição nos termos do art. 4º deste Decreto.</u>	§1º. Identificadas eventuais deficiências ou irregularidades, quando da <u>avaliação periódica dos cursos e das instituições de educação superior do Sistema Federal de decorrentes de processo administrativo disciplinar concluído</u> e esgotado o prazo para saneamento, haverá reavaliação que poderá resultar em suspensão temporária de atribuições de autonomia em desativação de cursos e habilitação, em <u>descredenciamento ou em intervenção na instituição, na forma do §1º do art. 46 da Lei nº 9.394, de 1996.</u>
§2º. Os procedimentos e as condições para a avaliação, para o credenciamento e para o <u>recredenciamento</u> das instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino serão estabelecidos em ato do Ministro de Estado da Educação e do Desporto.	§2º. Os procedimentos e as condições para a <u>avaliação e reavaliação</u> , para o credenciamento, <u>descredenciamento</u> e <u>recredenciamento</u> das instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino, serão estabelecidos em ato do Ministro de Estado da Educação e do Desporto, <u>atendidas as disposições do Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996.</u>
§3º. Do ato de credenciamento ou <u>recredenciamento</u> das instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino, constará a localização da sede e, se for o caso, dos <i>campi</i> fora da sede.	§3º. Do ato de credenciamento ou <u>recredenciamento</u> das instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino, constará o <u>respectivo prazo de validade</u> , a localização da sede e, se for o caso, dos <i>campi</i> fora da sede.
Art. 9º. Os procedimentos e as condições para a <u>autorização e o reconhecimento de cursos de graduação e suas respectivas habilitações ministrados por instituições integrantes do Sistema Federal de Ensino</u> serão estabelecidos em ato do Ministro de Estado da Educação e do Desporto.	Art. 15. Os procedimentos e as condições <u>de avaliação para autorização e reconhecimento de cursos de graduação e suas respectivas habilitações, ministrados por instituições integrantes do Sistema Federal de Ensino</u> , serão estabelecidos em ato do Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

Observação: As expressões sublinhadas representam as modificações no teor do dispositivo, seja pela introdução de uma palavra implícita na redação anterior seja pela real modificação de sentido.

QUADRO 2. Comparativo entre a redação do Decreto nº 2.207/1997 e a do Decreto nº 2.306/1997, no tocante ao Sistema de Avaliação.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da pesquisa.

Embora o Decreto nº 2.207/1997 tenha sido revogado pelo Decreto nº 2.306/1997, as portarias editadas sob a vigência do primeiro (relacionadas no Quadro 1) continuaram sendo aplicadas pelo Ministério da Educação.

O Plano Nacional de Educação, aprovado somente em 2001, conforme Lei nº 10.172, confirmou as políticas públicas para a educação superior

formuladas no período em análise. A diretriz básica apontada no texto da lei partia do pressuposto de que “nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior”, e “num mundo em que o conhecimento sobrepuja os recursos materiais como fator de desenvolvimento humano, a importância da educação superior e de suas instituições é cada vez maior”.

Especificamente no que se refere à expansão do sistema de ensino superior, o Plano Nacional de Educação preceituava a necessidade de planejar a expansão com qualidade, tendo em vista a pressão pelo aumento de vagas na educação superior, que decorria do aumento acelerado no número de egressos do ensino médio; e em cumprimento ao dever do Estado com a educação tal como estabelecido na Constituição de 1988, e que, nestes termos, efetiva-se mediante a garantia de, entre outros, acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

O planejamento da expansão do ensino superior, nos termos do Plano Nacional de Educação, deveria ser realizado em articulação com o setor privado, já que “oferece a maior parte das vagas na educação superior e tem um relevante papel a cumprir, desde que respeitados os parâmetros de qualidade estabelecidos pelos sistemas de ensino”. Por outro lado, a expansão de vagas em universidades públicas não poderia ser descartada, sobretudo, tendo em vista a necessidade de alunos carentes.

Com relação à qualidade da expansão a lei preceituava o seguinte:

[...] é igualmente indispensável melhorar a qualidade do ensino oferecido, para o que constitui instrumento adequado a institucionalização de um amplo sistema de avaliação associada à ampliação dos programas de pós-graduação, cujo objetivo é qualificar os docentes que atuam na educação superior. (BRASIL. Plano Nacional de Educação, 2001)

O Plano Nacional de Educação apresentou ainda objetivos e metas, entre as quais se destacam, no que diz respeito à expansão do sistema:

1. Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos.
[...]

3. Estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País.

[....]

10. Diversificar o sistema superior de ensino, favorecendo e valorizando estabelecimentos não-universitários que ofereçam ensino de qualidade e que atendam clientelas com demandas específicas de formação: tecnológica, profissional liberal, em novas profissões, para exercício do magistério ou de formação geral.

[....]

19. Criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino.

[....]

27. Oferecer apoio e incentivo governamental para as instituições comunitárias sem fins lucrativos, preferencialmente aquelas situadas em localidades não atendidas pelo poder público, levando em consideração a avaliação do custo e a qualidade do ensino oferecido.

[....]

33. Estimular as instituições de ensino superior a identificar, na educação básica, estudantes com altas habilidades intelectuais, nos estratos de renda mais baixa, com vistas a oferecer bolsas de estudo e apoio ao prosseguimento dos estudos.

34. Estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa-trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico. (BRASIL. Plano Nacional de Educação, 2001)

Entre os objetivos e metas referentes à qualidade destacam-se os seguintes:

6. Institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa que englobe os setores público e privado, e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica.

7. Instituir programas de fomento para que as instituições de educação superior constituam sistemas próprios e sempre que possível nacionalmente articulados, de avaliação institucional e de cursos, capazes de possibilitar a elevação dos padrões de qualidade do ensino, de extensão e no caso das universidades, também de pesquisa.

8. Estender, com base no sistema de avaliação, diferentes prerrogativas de autonomia às instituições não-universitárias públicas e privadas.*

9. Estabelecer sistema de credenciamento periódico das instituições e reconhecimento periódicos dos cursos superiores, apoiado no sistema nacional de avaliação.

[...]

14. A partir de padrões mínimos fixados pelo poder público, exigir melhoria progressiva da infra-estrutura de laboratórios, equipamentos e bibliotecas, como condição para o credenciamento das instituições de educação superior e renovação do reconhecimento de cursos.

[...]

25. Estabelecer um sistema de financiamento para o setor público, que considere, na distribuição de recursos para cada instituição, além da pesquisa, o número de alunos atendidos, resguardada a qualidade dessa oferta.

[...]

31. Incluir, nas informações coletadas anualmente através do questionário anexo ao Exame Nacional de Cursos, questões relevantes para a formulação de políticas de gênero, tais como trancamento de matrícula ou abandono temporário dos cursos superiores motivados por gravidez e/ou exercício de funções domésticas relacionadas à guarda e educação dos filhos. (BRASIL. Plano Nacional de Educação, 2001)

A estrutura tal como estabelecida na legislação apresentada, foi parcialmente alterada somente em 2001.

Nesse sentido, o Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispôs sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, revogou o Decreto nº 2.206/1996 e o Decreto nº 2.306/1997.

O Decreto nº 3.860/2001 estabeleceu, conforme artigo 17, que a avaliação das instituições de ensino e dos cursos nível superior, agora organizada e executada pelo INEP, compreenderia as seguintes ações: a) avaliação dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de educação superior, por região e unidade da federação, segundo as áreas do conhecimento e a classificação das instituições de ensino superior, definidos no Sistema de Avaliação e Informação Educacional do INEP; b) avaliação institucional do desempenho individual das instituições de ensino superior⁴⁰; c) avaliação dos

⁴⁰ Esta avaliação levaria em consideração, pelo menos, os seguintes itens: a) grau de autonomia assegurado pela entidade mantenedora; b) plano de desenvolvimento institucional; c) independência acadêmica dos órgãos colegiados da instituição; d) capacidade de acesso a redes de comunicação e sistemas de informação; e) estrutura curricular adotada e sua adequação com as diretrizes curriculares nacionais de cursos de graduação; f) critérios e procedimentos adotados na avaliação do rendimento escolar; g) programas e ações de integração social; h) produção científica, tecnológica e cultural; i) condições de trabalho e qualificação docente; j) auto-avaliação realizada pela instituição e as providências adotadas para saneamento de deficiências identificadas; k) resultados de avaliações coordenadas pelo Ministério da Educação.

curso superiores, mediante a análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos e das condições de oferta⁴¹ de curso superiores.

Uma das principais novidades do Decreto nº 3.860/2001 foi a transferência de competência para o INEP no tocante à realização da Avaliação das Condições de Oferta, que passaria a ser aplicada periodicamente a todos os curso submetidos ao Exame Nacional de Cursos.

Posteriormente, a Resolução CNE/CES nº 10, de 11 de março de 2002, dispôs sobre o credenciamento, transferência de manutenção, estatutos e regimentos de instituições de ensino superior, autorização de curso de graduação, reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso superiores, normas e critérios para supervisão do ensino superior do sistema federal, revogando as portarias ministeriais editadas com base no Decreto nº 2.207/1997 e que permaneceram sendo aplicadas na vigência do Decreto nº 2.306/1997.

3.4 Instrumentos de Avaliação do Ensino de Graduação

Para a caracterização de cada um dos instrumentos de avaliação do ensino de graduação, criados no período, optou-se por apresentar as informações conforme o seguinte roteiro: Fundamento Legal; Objetivo do Instrumento; Metodologia de Avaliação; Atribuição de Conceitos; Formas de Apresentação e Divulgação dos Resultados. O roteiro tem como finalidade a melhor organização e compreensão das singularidades de cada instrumento de avaliação.

3.4.1 Exame Nacional de Cursos

a) Fundamento Legal

O Exame Nacional de Cursos foi criado pela Medida Provisória nº 983, de 16 de março de 1995, posteriormente convertida na Lei nº 9.131, de 24 de novembro do mesmo ano.

⁴¹ A análise das condições de oferta de curso superiores seria efetuada nos locais de seu funcionamento, por Comissões de Especialistas em Ensino devidamente designadas, e consideraria: a) organização didático-pedagógica; b) corpo docente, considerando principalmente a titulação, a experiência profissional, a estrutura da carreira, a jornada de trabalho e as condições de trabalho; c) adequação das instalações físicas gerais e específicas, tais como laboratórios e outros ambientes e equipamentos integrados ao desenvolvimento do curso; d) bibliotecas, com atenção especial para o acervo especializado, inclusive o eletrônico, para as condições de acesso às redes de comunicação e para os sistemas de informação, regime de funcionamento e modernização dos meios de atendimento.

Com a criação do Exame Nacional de Cursos, optou-se, inicialmente, por uma modalidade de avaliação baseada no critério singular de desempenho discente a ser aferido em exame de caráter nacional, redefinindo a metodologia de avaliação, que vinha sendo desenvolvida no âmbito das universidades públicas brasileiras⁴².

b) Objetivo do Instrumento

O Exame Nacional de Cursos, realizado com base nos conteúdos mínimos estabelecidos para cada curso, previamente divulgados, tinha por objetivo aferir conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação, com a finalidade de avaliar o ensino de graduação, no que tange aos resultados do processo de ensino-aprendizagem.

A realização do Exame Nacional de Cursos tornou-se condição prévia para obtenção do diploma, constando do histórico escolar do aluno o registro da data em que a ele se submeteu.

Os resultados individuais obtidos pelos alunos no Exame Nacional de Cursos constavam de documento específico, emitido pelo Ministério da Educação; fornecido exclusivamente a cada aluno. O aluno podia, sempre que julgar conveniente, submeter-se a novo exame nos anos subseqüentes, fazendo jus a novo documento específico.

c) Metodologia de Avaliação

O Exame Nacional de Cursos era realizado anualmente. A introdução do Exame Nacional de Cursos, como um dos instrumentos para avaliação dos cursos de graduação, ocorreu de forma gradativa, conforme previsto no §7º do artigo 3º da Lei nº 9.131/1995, integrando a cada ano, novos cursos ao processo. Cabia ao Ministro de Estado da Educação determinar, anualmente, os cursos a serem avaliados.

Em 1996, no primeiro ano de realização do ENC foram avaliados

⁴² O PAUIB não fornecia os subsídios necessários ao Ministério da Educação para o desempenho das funções de coordenação e avaliação do sistema de ensino superior. Entre as razões destacam-se: a) impossibilidade de comparabilidade entre as instituições; b) não representatividade do universo de IES existentes no país. O PAUIB deixava grande parte das IES à margem da proposta, na medida em que abrangia primordialmente as instituições federais de ensino superior e por ser baseado na adesão voluntária, sequer atingia a todo este universo.

apenas os cursos de Administração, Direito e Engenharia Civil. No ano seguinte foram incluídos os cursos de Engenharia Química, Medicina Veterinária e Odontologia. Em 1998 os cursos de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo, Engenharia Elétrica, Letras (habilitações em Língua Portuguesa e respectivas literaturas; Línguas Portuguesa e Estrangeira Moderna e respectivas literaturas; Línguas Portuguesa e Clássica e respectivas literaturas) e Matemática (incluindo Ciências com habilitação plena em Matemática). Em 1999, os cursos de Economia, Engenharia Mecânica e Medicina. Em 2000, os cursos de Agronomia, Biologia (incluindo Ciências com habilitação plena em Biologia), Física (incluindo Ciências com habilitação plena em Física), Psicologia e Química (incluindo Ciências com habilitação plena em Química). Em 2001, os cursos de Farmácia e Pedagogia. Em 2002, os cursos de Arquitetura e Urbanismo, Ciências Contábeis, Enfermagem e História. Em 2003, os cursos de Fonoaudiologia e Geografia. No período de 1996/2003, foram avaliadas, portanto, 26 áreas.

Anualmente, para conduzir a realização do ENC, eram nomeadas as Comissões de Curso⁴³, para cada uma das áreas avaliadas.

As Comissões de Curso tinham a atribuição de definir as diretrizes necessárias à elaboração das provas escritas aplicadas no Exame Nacional de Cursos. Mais especificamente, cabia às Comissões de Curso estabelecer com precisão as características da prova, observada à proposta do Exame Nacional de Curso. Ao final, as Comissões de Curso deveriam proceder a uma avaliação do ENC com o objetivo de aprimoramento do processo de avaliação.

Nas diretrizes de cada área do Exame Nacional de Cursos eram apresentados o objetivo do ENC, o perfil esperado do graduando, as competências, habilidades e os conteúdos a serem aferidos, assim como o formato da prova.

A cada ano, as Comissões de Curso eram reconstituídas, mantendo-se, no entanto, a maioria dos seus membros. As novas Comissões de Curso reviam as diretrizes estabelecidas no ano anterior, visando ao seu aperfeiçoamento, a partir de reflexão e análise das provas e seus resultados, bem como das sugestões

⁴³ As Comissões de Curso eram constituídas por professores com larga experiência no ensino de graduação, indicados por conselhos profissionais, associações de ensino e associações científicas de cada área, pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras e pela SESu. Por tratar-se de um exame com abrangência nacional, faziam parte das Comissões de Cursos representantes das diferentes regiões do país e dos diversos tipos de instituições de ensino superior.

da Comissão de Curso anterior e da comunidade educativa.

Dessa forma, ao longo das oito edições do Exame Nacional de Cursos, as diretrizes estavam em processo de contínua renovação, não sendo consideradas como algo pronto e acabado.

A partir das diretrizes de cada área, as provas escritas eram elaboradas, aplicadas e corrigidas pelo Consórcio Fundação CESGRANRIO/Fundação Carlos Chagas que, ao longo dos anos em que foi aplicado o Exame Nacional de Cursos, venceu a licitação para a realização dessas atividades.

O Exame Nacional de Cursos envolvia a aplicação de provas escritas e questionários⁴⁴ para os alunos concluintes dos cursos de graduação submetidos a avaliação.

As provas escritas podiam ser 2 (dois) tipos: mistas (compostas de questões de múltipla escolha e de questões discursivas) ou totalmente constituídas de questões discursivas. Cabia às Comissões de Curso decidir, por área, sobre a adoção de um ou outro tipo de prova.

As provas eram concebidas pelas Comissões de Curso tendo como referência fundamental os fins, objetivos e conteúdos da educação, privilegiando questões que avaliassem a construção e produção do conhecimento, tendo, a maioria, ênfase nas capacidades de análise crítica, aplicação de conhecimentos relevantes em situações novas, organização de idéias, proposição de soluções e formulação de conclusões. As provas deveriam refletir os diversos currículos dos cursos avaliados, e evitar a abordagem de conhecimentos fatuais, de interesse secundário, ou habilidades cognitivas mais simples, relacionadas apenas à capacidade de memorização.

Para sua construção era pressuposto como parâmetro de qualidade, a formação, em geral, que os cursos deveriam proporcionar, e não apenas a carga de informações que era ministrada⁴⁵.

⁴⁴ No Anexo I é apresentada a prova escrita e o questionário da área do Direito em uma das edições do Exame Nacional de Cursos.

⁴⁵ Para garantir a sua confiabilidade, procedia-se à análise técnica das provas e das questões – índices de fidedignidade, discriminação e facilidade – e ao estudo da validade do instrumento em relação aos graduandos que fizeram a prova, em cada área. Esses resultados eram divulgados em relatórios distribuídos a todas as instituições de ensino superior e cursos participantes da avaliação. A avaliação que os coordenadores de curso faziam das provas, por solicitação do INEP, constituía fonte importante na validação de conteúdo do instrumento. Assim, as provas eram avaliadas anualmente por todos os envolvidos no processo e, considerando-se as críticas e sugestões das

Considerando a especificidade do ENC, para orientar a concepção das provas, foi elaborado um “Manual para Elaboração de Provas do ENC”, com base na literatura, nas recomendações das Comissões de Curso, nas críticas e sugestões de coordenadores, professores em geral e na avaliação da qualidade do instrumento aplicado a cada ano.

Além das provas escritas, eram aplicados 3 (três) questionários: questionário-pesquisa; questionário de impressões sobre a prova e questionário de avaliação da prova pelos coordenadores de curso.

O questionário-pesquisa⁴⁶ era aplicado aos graduandos para colher, a seu respeito, informações sócio-econômicas e culturais e expectativas, bem como para caracterizar os cursos, a partir do ponto de vista de seus concluintes, quanto a recursos e instalações disponíveis, estrutura curricular e desempenho docente. Esse questionário apresentava 95 questões comuns a todas as áreas, complementadas por um número variável de questões específicas para cada área.

O questionário de impressões sobre a prova era preenchido pelos graduandos, imediatamente após a realização da prova, e permitia conhecer a opinião dos participantes a respeito do instrumento aplicado. Era composto por algumas questões gerais, comuns a todas as áreas, às quais, em alguns casos, eram acrescentadas perguntas específicas relativas ao desempenho do graduando nas questões objetivas e nas questões discursivas e ao conteúdo nelas abordado. Por essa razão, o número de questões desse instrumento variava entre as áreas.

O questionário de avaliação da prova⁴⁷, dirigido aos coordenadores de curso, tinha por objetivo obter opiniões quanto à qualidade e à adequação da prova aplicada em cada área. O questionário envolvia tanto questões similares às apresentadas aos graduandos na parte geral do questionário de impressões sobre a prova, como questões que pediam o julgamento a respeito da adequação das questões da prova às habilidades e conteúdos definidos para o ENC.

Comissões de Curso, de coordenadores, professores em geral e graduandos, e também a análise técnica, procedia-se ao seu gradativo aperfeiçoamento.

⁴⁶ Esse questionário era enviado aos graduandos, juntamente com o cartão de confirmação de inscrição. O questionário, devidamente respondido, devia ser devolvido, no dia do ENC, pelos participantes.

⁴⁷ Após o ENC, este questionário era colocado à disposição na página do INEP na Internet, com acesso mediante senha.

d) Atribuição de Conceitos

Nas primeiras edições do Exame Nacional de Cursos os resultados eram apresentados, segundo ordenação dos desempenhos dos cursos, em 5 (cinco) grupos cujo percentual de integrantes era prefixado.

Conforme pode ser observado no Quadro 3, os conceitos eram distribuídos em 5 (cinco) grupos: A, B, C, D e E, e calculados a partir da posição relativa da média do curso (média aritmética das notas dos graduandos), de forma que os 12% melhores desempenhos recebiam conceito A, os 18% seguintes, conceito B, os 40% seguintes, conceitos C, os 18% seguintes, conceito D, e os 12% restantes, conceito E.

CONCEITOS	CRITÉRIOS
A	12% melhores desempenhos
B	18% seguintes ao conceito A
C	40% seguintes ao conceito B
D	18% seguintes ao conceito C
E	12% restantes

QUADRO 3. Critérios Utilizados para Atribuição de Conceitos no Exame Nacional de Cursos (1996 a 2000).

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados de pesquisa.

A partir de estudos sobre os resultados e análise de sugestões a respeito, o critério de atribuição dos conceitos aos cursos foi redefinido e passou a levar em conta a distribuição geral dos desempenhos dos cursos. A comparação passou a se dar a partir da posição relativa, em unidades de desvio-padrão, do desempenho de cada curso, tendo como referência a média da distribuição dos desempenhos dos cursos.

A sistemática adotada resultou no aprimoramento da forma de determinação dos grupos, que não tinham mais seu tamanho pré-fixado, mas eram formados a partir dos resultados de cada avaliação específica e, conseqüentemente, contribuiu para melhor adequação na atribuição dos conceitos. Visando a aprimorar ainda mais o processo, foram realizados estudos para rever o critério de atribuição de conceitos, passando a ser adotados também os conceitos absolutos, que consideravam basicamente as médias obtidas pelos cursos.

O novo critério partia da média dos cursos (média aritmética das notas dos respectivos graduandos presentes e, após a Portaria nº 1.843/2000, graduandos que estivessem realizando o ENC pela primeira vez), mas levava em

consideração a média geral da área e o desvio-padrão, que media a dispersão das notas em torno da média. Isso possibilitava registrar com maior nitidez tanto as distribuições simétricas quanto as assimétricas.

A partir do Exame Nacional de Cursos de 2001, então, os conceitos foram distribuídos segundo o desempenho do curso e a sua posição em relação aos demais cursos da área, de acordo com os critérios especificados no Quadro 4.

CONCEITOS	CRITÉRIOS
A	Média acima de 1 desvio padrão (inclusive) da média geral da área
B	Média entre 0,5 (inclusive) e 1 desvio padrão acima da média geral da área
C	Média entre 0,5 desvio padrão abaixo e 0,5 desvio padrão acima da média geral da área
D	Média entre 0,5 (inclusive) e 1 desvio padrão abaixo da média geral da área
E	Média abaixo de 1 desvio padrão.

QUADRO 4. Critérios Utilizados para Atribuição de Conceitos no Exame Nacional de Cursos após Portaria nº 1.843/2000 (2001 a 2003).

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da pesquisa.

e) Formas de Apresentação e Divulgação dos Resultados

Processados os dados decorrentes da prova escrita e dos questionários, os resultados eram divulgados. A divulgação ocorria por meio do Relatório-Síntese, pelo Boletim do Graduando e pelo Relatório de Curso.

O Relatório-Síntese, publicado na página do INEP no Internet, divulgava os resultados gerais do ENC, com um volume abrangendo dados e resultados da avaliação e do levantamento feito pelo questionário-pesquisa de todas as áreas; e volumes específicos, por área, onde os dados e resultados eram trabalhados mais detalhadamente, apresentando ainda os resultados do questionário de impressões sobre a prova, da avaliação das provas pelos coordenadores e da análise técnica das provas.

O Boletim do Graduando, enviado diretamente para o endereço do aluno, apresentava os dados relativos ao número de pontos alcançados na prova como um todo, bem como, separadamente, nas questões de múltipla escolha e nas questões discursivas. Mostrava, ainda, os dados médios de desempenho dos graduandos da sua instituição, da sua unidade federativa, da sua região e do país.

O Relatório de Curso, específico por curso, era enviado aos dirigentes da instituição de ensino superior e aos coordenadores de curso. Cada relatório apresentava dados relativos à própria instituição, ao conjunto das

instituições pertencentes à mesma categoria administrativa e ao mesmo tipo de organização acadêmica, à unidade da federação, à região e ao país por meio de estatísticas gerais dos resultados do ENC; percentual de graduandos da instituição distribuídos pelos grupos delimitados pelos quartis; percentuais de respostas dos graduandos da instituição em cada uma das opções das questões de múltipla escolha, quando houver; média dos pontos obtidos pelos graduandos da instituição em cada uma das questões discursivas. O Relatório do Curso informava também os percentuais de respostas dos graduandos do curso em cada uma das opções apresentadas no questionário-pesquisa.

3.4.2 Avaliação das Condições de Oferta

a) Fundamento Legal

A Avaliação das Condições de Oferta foi estabelecida no Decreto nº 2.026/1996 e posteriormente no Decreto nº 3.860/2001.

De acordo com o Decreto nº 2.026/1996 a análise das condições de oferta pelas instituições de ensino considerava: a) a organização didático-pedagógica; b) a adequação das instalações físicas em geral; c) a adequação das instalações especiais, tais como laboratórios, oficinas e outros ambientes indispensáveis à execução do currículo; d) a qualificação do corpo docente; e) as bibliotecas com atenção para o acervo bibliográfico, inclusive livros e periódicos, regime de funcionamento, modernização dos serviços e adequação ambiental.

No Decreto nº 3.860/2001 a avaliação dos cursos superiores, mediante a análise das condições de oferta de cursos superiores, considerava: a) organização didático-pedagógica; b) corpo docente, considerando principalmente a titulação, a experiência profissional, a estrutura da carreira, a jornada de trabalho e as condições de trabalho; c) adequação das instalações físicas gerais e específicas, tais como laboratórios e outros ambientes e equipamentos integrados ao desenvolvimento do curso; d) bibliotecas, com atenção especial para o acervo especializado, inclusive o eletrônico, para as condições de acesso às redes de comunicação e para os sistemas de informação, regime de funcionamento e modernização dos meios de atendimento.

b) Objetivo do Instrumento

Devido a pressões para a adoção de outros padrões de avaliação além do Exame Nacional de Cursos, o Ministério da Educação decidiu revitalizar as práticas de avaliação originadas no governo anterior. A experiência mais concreta de avaliação encontrava-se com a área de Direito, que no ano de 1994 desenvolvera o Projeto Piloto de Avaliação dos cursos de Direito. A metodologia do Projeto Piloto foi então refinada pela consultora da Comissão de Especialistas em Ensino de Direito e transformada em procedimentos de avaliação que permitissem um diagnóstico qualitativo dos cursos de graduação, subsidiando posteriormente a concepção da Avaliação das Condições de Oferta.

A Avaliação das Condições de Oferta tinha por objetivo avaliar, *in loco*, os cursos de graduação submetidos ao Exame Nacional de Cursos, no que tange à qualificação do corpo docente (Dimensão Corpo Docente), à organização didático-pedagógica (Dimensão Organização Didático-Pedagógica) e às instalações, tanto as físicas em geral, quanto as especiais, tais como laboratórios, equipamentos e bibliotecas (Dimensão Instalações).

Os procedimentos, os indicadores e as ponderações adotadas na Avaliação das Condições de Oferta correspondiam, portanto, a uma perspectiva qualitativa de análise da adequação e da potencialidade dos cursos de graduação.

c) Metodologia de Avaliação

A Avaliação das Condições de Oferta era realizada a cada 4 (quatro) anos.

A primeira avaliação foi realizada no período de novembro de 1997 a outubro de 1998. Foram avaliados os cursos das 6 (seis) áreas incluídas no Exame Nacional de Cursos de 1996 e 1997 (Administração, Direito, Engenharia Civil, Engenharia Química, Medicina Veterinária e Odontologia). Os resultados foram publicados em 1998.

A partir de outubro de 1999, procedeu-se à Avaliação das Condições de Oferta dos cursos submetidos ao Exame Nacional de Cursos de 1998 e 1999 que não tiveram suas condições de oferta analisadas pelos especialistas no biênio anterior. Em 1999 foram publicados os resultados dos cursos de Ciências Econômicas, Comunicação Social (habilitação em Jornalismo),

Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica.

Os resultados dos cursos de Matemática e Medicina foram divulgados em 2000. Neste mesmo ano, foram publicados os resultados dos cursos de Agronomia, Biologia, Física, Letras, Psicologia e Química, incluídos no Exame Nacional de Cursos de 2000.

No período 1997/2000, foram avaliadas 18 áreas, quais sejam: Administração; Agronomia; Biologia; Ciências Econômicas; Comunicação Social (habilitação em Jornalismo); Direito; Engenharia Civil; Engenharia Elétrica; Engenharia Mecânica; Engenharia Química; Física; Letras; Matemática; Medicina; Medicina Veterinária; Odontologia; Psicologia e Química.

As Comissões de Especialistas em Ensino da SESu, nas diversas áreas de cursos, desenvolveram padrões de qualidade e roteiros de verificação de cursos. Com base nesses padrões, foram desenvolvidos instrumentos de avaliação específicos para verificar as condições de oferta dos cursos de graduação.

Os instrumentos de avaliação aplicados nas verificações dos cursos foram organizados em 3 (três) conjuntos. O primeiro consistia numa orientação para a coleta, por parte de cada instituição e curso, previamente à visita da comissão de avaliação *in loco*, de informações e indicadores predefinidos. O segundo consistia num questionário estruturado com os quesitos e as respectivas conceituações e ponderações, organizados em torno das 3 (três) dimensões principais analisadas⁴⁸. O terceiro consistia em um roteiro de orientação das verificações e aplicação do questionário.

Os questionários estruturados, seus quesitos, ponderações e conceitos, foram objetos de amplas discussões nas comunidades acadêmica e profissional das diversas áreas e foram testados por meio de aplicações experimentais pelas respectivas Comissões de Especialistas de Ensino⁴⁹.

Após esse período de desenvolvimento dos instrumentos de avaliação, as Comissões de Especialistas em Ensino da SESu procederam ao treinamento de especialistas selecionados em cada uma das áreas que, integrando comissões de avaliação de dois membros, realizaram as visitas *in loco* às instituições de ensino.

Os questionários preenchidos e conceituados, a par dos relatórios

⁴⁸ No Anexo II é apresentado o questionário elaborado para a área do Direito.

⁴⁹ A área do Direito contou com o Projeto Piloto de Avaliação dos cursos de Direito.

das visitas e recomendações para o aperfeiçoamento dos cursos, foram analisados pelas Comissões de Especialistas em Ensino que revisaram e avaliaram seus resultados e elaboraram as recomendações finais com os conceitos obtidos na avaliação. Em alguns casos, as comissões solicitaram informações adicionais ou recomendaram a realização de novas visitas de avaliação.

A SESu ficou encarregada de acompanhar o cumprimento das recomendações feitas aos cursos, sendo estas consideradas, sobretudo, por ocasião do reconhecimento ou renovação do reconhecimento dos cursos e do credenciamento ou recredenciamento das instituições de ensino.

As Comissões de Especialistas em Ensino elaboraram, também, relatórios de análise dos resultados das avaliações em cada uma das áreas, que integraram o Relatório-Síntese da Avaliação das Condições de Oferta.

O trabalho foi desenvolvido dentro de uma metodologia comum a todas as áreas. No entanto, os procedimentos e os instrumentos de avaliação respeitavam a diversidade e as especificidades das áreas avaliadas.

As Comissões de Especialistas em Ensino da SESu, cujos integrantes eram originários e indicados pela comunidade acadêmica e profissional em cada área, tinham como objetivo central, neste processo, o de recomendar ações para a melhoria da qualidade do ensino dos cursos avaliados, propiciando, inclusive, a disseminação dos padrões de qualidade das instituições mais bem conceituadas.

Os procedimentos, os indicadores e as ponderações adotadas na avaliação das condições de oferta dos cursos correspondiam a uma perspectiva qualitativa de análise da adequação e da potencialidade dos cursos. Os indicadores foram organizados em 3 (três) grupos, correspondentes às 3 (três) dimensões avaliadas.

Os indicadores utilizados para a avaliação da qualificação do corpo docente⁵⁰ foram organizados em 2 (dois) grandes grupos. O primeiro grupo estava

⁵⁰ No caso específico dos cursos de Direito, a dimensão corpo docente (35%) foi avaliada por meio dos indicadores: a) regime de trabalho (15%); b) titulação acadêmica: pós-graduação *stricto sensu* (20%); c) percentual de docentes de formação específica para as matérias não jurídicas (5%); d) docentes do curso que ministram disciplinas em pós-graduação na instituição ou fora dela (5%); e) produção científica do corpo docente, nos últimos cinco anos, considerando-se o percentual dos que publicaram livros, capítulos ou artigos em revistas científicas e anais de congressos (5%); f) percentual de docentes com especialização completa (5%); g) critérios para progressão na carreira docente (5%); h) qualificação e regime de trabalho do responsável pela coordenação ou direção acadêmica do curso (5%); i) percentual do corpo docente envolvido em outras atividades

dirigido para verificar a qualificação das atividades de ensino, pesquisa e extensão, entre estas a titulação formal, a produção científica e a experiência profissional não estritamente acadêmica, as quais, para algumas carreiras de nível fatores, são fatores indiscutíveis de qualificação. O segundo grupo estava dirigido para verificar as condições propiciadas para o desempenho docente, entre elas a existência de carreira docente organizada e o regime de trabalho.

A coleta de informações e a verificação no local consideravam quesitos referentes aos seguintes tópicos principais: titulação acadêmica; regime de trabalho; publicações científicas nos últimos três anos; experiência no magistério superior; experiência profissional não acadêmica; qualificação e regime de trabalho do coordenador do curso; relação professor / aluno; plano de cargos e salários.

A avaliação da organização didático-pedagógica⁵¹ agregava tanto elementos de concepção e execução do currículo quanto a própria estrutura curricular, a pesquisa e a produção científica, estágios desenvolvidos ou propiciados pelo curso e pelas atividades permanentes de extensão.

A coleta de informações e a verificação no local consideravam quesitos referentes aos seguintes tópicos principais: missão da instituição; objetivos do curso; perfil profissional pretendido; distribuição da carga horária segundo o currículo; habilitações; alterações curriculares; práticas pedagógicas inovadoras; procedimentos formais de avaliação; estágio supervisionado; ementários; bibliografia.

A verificação realizada avaliava as instalações⁵² gerais e, especialmente, as bibliotecas, laboratórios, oficinas, salas de aula e equipamentos indispensáveis à boa execução do currículo.

A coleta de informações e a verificação no local consideravam

acadêmicas extra-classe, além da sala de aula (5%); j) percentual dos professores do curso participantes de programa de capacitação docente nos últimos 5 anos (5%); l) experiência profissional de mais da metade do corpo docente em atividade jurídicas não acadêmicas (5%); m) endogenia (5%); n) experiência de magistério superior em qualquer IES, incluindo a própria, por mais da metade do corpo docente (5%); o) relação média aluno/docente (5%).

⁵¹ No caso específico dos cursos de Direito, a dimensão organização didático-pedagógica (35%) foi avaliada por meio dos indicadores: a) estrutura curricular (50%); b) pesquisa e produção científica (15%); c) estágio desenvolvido pelo núcleo de prática jurídica (15%); d) atividades permanentes de extensão (10%); e) número efetivo de alunos por turma ou disciplina (10%).

⁵² No caso específico dos cursos de Direito, a dimensão infra-estrutura (30%) foi avaliada por meio dos indicadores: a) instalações disponíveis (40%); b) instalações adequadas para o núcleo de prática jurídica (20%); c) biblioteca central ou setorial (40%).

questos referentes aos seguintes tópicos principais: instalações gerais (espaço físico disponível adequado às atividades acadêmicas em relação ao número de docentes, alunos e demais integrantes da instituição; condições de manutenção e conservação; planos de expansão); instalações especiais (laboratórios, auditórios, oficinas; equipamentos de informática, número de computadores dedicados à pesquisa e ao ensino e acesso a redes de informação; equipamentos, instrumentos e insumos de laboratório adequados à prática de ensino e à pesquisa; plano de modernização de laboratórios e informatização); biblioteca (número de títulos e exemplares de livros e periódicos; espaço físico para leitura; formas de catalogação do acervo; acesso a redes de informação; qualificação técnica do pessoal; plano de atualização do acervo).

d) Atribuição de Conceitos

Os resultados obtidos na Avaliação das Condições de Oferta eram apresentados em cada uma das 3 (três) dimensões, nas seguintes escalas de conceitos em ordem decrescente: CMB – Condições Muito Boas (indicava um padrão de excelência no atendimento das atividades acadêmicas); CB – Condições Boas (indicava um padrão de boa qualidade no atendimento das referidas atividades); CR – Condições Regulares (indicava um padrão minimamente adequado no atendimento das atividades acadêmicas); CI – Condições Insuficientes (indicava que o padrão de atendimento das atividades acadêmicas do curso avaliado apresentava condições de atendimento insuficientes).

O conceito final de cada uma das 3 (três) dimensões era decorrente da combinação da pontuação e ponderação diferenciada de diversos indicadores, que refletiam a combinação de variáveis qualitativas e quantitativas discutidas pelos especialistas e explicadas nos instrumentos de avaliação.

Segundo consta no Relatório-Síntese da Avaliação das Condições de Oferta (BRASIL.MEC, 1998, p. 20),

[...] uma instituição que obteve o conceito CMB numa das dimensões, teve em torno de 70% dos indicadores pontuados e avaliados com a conceituação máxima. O conceito CB atribuído a essa mesma dimensão indica que aproximadamente entre 40% e 60% dos indicadores pontuados e avaliados atingiram a conceituação máxima na dimensão considerada. O conceito CR indica que aproximadamente entre 20% e 40% dos indicadores

pontuados e avaliados obtiveram conceituação máxima na dimensão. O conceito CI indica que cerca de menos de 20% dos indicadores pontuados e avaliados obtiveram a conceituação máxima na dimensão.

e) Formas de Apresentação e Divulgação dos Resultados

A divulgação dos resultados ocorria por meio do Relatório-Síntese da Avaliação das Condições de Oferta.

Considerando que o processo de Avaliação das Condições de Oferta atinha-se à verificação de condições que não eram expressas num único conceito ou nota final e que grande parte dos indicadores verificados era de natureza qualitativa, seria inadequado apresentar os resultados por meio de escalas numéricas ou simbólicas qualitativas.

Dessa forma, o Relatório-Síntese apresentava os conceitos obtidos pelos cursos em cada uma das 3 (três) dimensões avaliadas, além de análises dos resultados das avaliações em cada uma das áreas.

A apresentação dos conceitos obtidos pelos cursos era feita por áreas, regiões e categoria administrativa.

4. ENSINO DE DIREITO NO CONTEXTO DO MODELO DA DÉCADA DE 90

4.1 Paradigma da Crise do Ensino de Direito

A crise do ensino jurídico se inscreve no quadro de crise do próprio Direito e das transformações da sociedade brasileira no período pós Segunda Guerra Mundial. O processo de industrialização trouxe mudanças estruturais que se refletem na forma de exercício e impacto das funções jurídicas. Associada à perda de identidade social do jurista, é a partir dos anos 50 que se inicia uma abordagem do ensino jurídico sob o prisma de crise.

A aula inaugural do ano de 1955 da Faculdade Nacional de Direito, no Rio de Janeiro, ministrada pelo Professor Francisco Clementino de San Tiago Dantas, talvez seja a principal referência da preocupação da comunidade jurídica com o ensino de Direito no Brasil. Após estabelecer alguns conceitos, San Tiago Dantas chegou à conclusão de que a classe dirigente no Brasil era responsável pela crise que se abatia sobre a Nação, pela perda da capacidade de responder às demandas sociais. Elegeu a universidade como *lócus* de reabilitação da sociedade. A cultura jurídica desempenhava papel fundamental na virada cultural. Partindo do exame do objetivo da educação jurídica, qual seja, a resolução dos conflitos sociais, observava que a faculdade não preparava para tal tarefa. A aula expositiva de institutos e normas estava distante da realidade social, distante também da formação do raciocínio jurídico necessário à solução dos conflitos sociais. Partiu, então, para propostas metodológicas, com o escopo de alterar o estado de coisas. Na sua nova didática, colocava em segundo plano o estudo sistemático e descritivo dos institutos, e propôs a substituição das aulas expositivas pelo *case system*, estudo de casos orientados para a formação do raciocínio jurídico, voltando os olhos do que trabalhavam o Direito para as relações sociais. Paralelamente, atendendo aos reclames do mercado de trabalho, sustentou a necessidade de especialização do bacharel, sem que isto implicasse a perda do que chama formação geral, o que seria obtido, com a técnica do currículo flexível, potencializando as opções do estudante nos diversos ramos do saber jurídico. Por fim, verificou que a reforma só seria possível com a simplificação extrema de

todas as formalidades, e a ampliação máxima da liberdade de ensinar e de estudar (GALDINO, 1997).

Em verdade, San Tiago Dantas constitui um marco na problemática do ensino jurídico porque é o primeiro a abordar substancialmente o problema e oferecer soluções práticas. Com efeito, San Tiago propõe tanto uma reformulação no conteúdo do Direito como nos métodos de ensino, estabelecendo uma dependência recíproca entre as duas idéias.

A década de 70 e, especialmente a de 80, foram marcadas por um amplo debate teórico acerca da crise do ensino jurídico brasileiro, inclusive com propostas de mudança ou de subversão do paradigma dogmático, como as de João Baptista Villela, Álvaro Melo Filho, Aurélio Wander Bastos, Joaquim Arruda Falcão, José Eduardo Faria, Roberto Lyra Filho e de Luis Alberto Warat (RODRIGUES, 1988). Estas propostas, até a década de 90, jamais se concretizaram, a não ser em experiências isoladas e temporárias (FELIX, 2001). As discussões em curso não iam além de reconhecer pontos constatados em debates acadêmicos.

Segundo José Geraldo de Sousa Jr. (1996), denunciava-se a tendência escamoteadora do formalismo típico do processo pedagógico em Direito, responsável por uma prática de ensino que não incentivava a percepção e compreensão normativa da vida social no seu processo de mudança, apenas transmitindo um conhecimento abstrato e, por ser, dogmático, desvinculado de suas referências de realidade.

A partir da segunda metade da década de 70, se assiste a uma crescente crítica ao modelo de ensino do Direito existente no país, voltada em especial às questões metodológicas e curriculares, e aos próprios conteúdos e valores reproduzidos nas escolas de Direito.

Ainda, em 1978, Roberto Lyra Filho lança seu manifesto “Por um Direito sem Dogmas”, em que identifica um direito que se ensina errado. Segundo ele, a acepção poderia ser entendida em, pelo menos, dois sentidos: o direito que se ensina de forma errada pelas escolas; e, a errada concepção de direito que se ensina. O primeiro aspecto se refere a um vício de metodologia e o segundo a visão incorreta dos conteúdos que se pretende ministrar em aula (SOUSA Jr., 2000). No entanto, os dois sentidos permanecem vinculados, uma vez que não se

pode ensinar bem o direito errado; e o direito, que se entende mal, determina, com essa distorção, os defeitos de pedagogia (LYRA FILHO, 1980).

No início da década de 90, a crise começa a ser diagnosticada a partir de uma perspectiva de transformação. Conforme destaca Loussia Felix (2001), uma das características dessa década foi a revitalização crescente da busca do ensino jurídico, que à época, desprezava a discussão relativa à função social da lei e dos códigos, contentando-se em valorizar somente seus aspectos técnicos e procedimentais.

De acordo com José Eduardo Faria (1993), o ensino jurídico ministrado nas escolas de Direito estava organizado em total descompasso tanto com as necessidades do mercado quanto com a própria realidade sócio-econômica do país. Segundo José Eduardo Faria (1993, p. 54),

[...] sem densidade teórica e sem rigor lógico-formal, esse tipo de ensino se destaca pelo seu senso comum normativista, pela reprodução de uma vulgata positivista e pelo recurso a uma erudição ligeira, retórica, burocrática, sempre subserviente aos clichês e estereótipos dos manuais.

Na perspectiva de crise do ensino, os cursos jurídicos eram severamente criticados em razão da baixa qualidade de ensino, resultante da utilização de técnicas pedagógicas conservadoras, não estimulando o aluno ao efetivo aprendizado, reduzido à mera reprodução do saber. De acordo com Nelson Nery Costa (2000), o ensino jurídico era ministrado de forma a não traduzir a exigida qualidade social e tecnológica, nem a fomentar a reflexão crítica, a indagação e a formação científica do aluno.

4.2 Interlocução entre a CEJ/OAB a CEED/SESu/MEC: Propostas para Superação da Crise

Na segunda metade da década de 90, o debate se deslocou da academia para o plano institucional, representado pela CEJ/OAB e pela CEED/SESu/MEC, que absorveram a produção teórica e metodológica de uma comunidade acadêmica preparada para enfrentar os novos dilemas da crise, a partir da constatação de que o debate acumulado indicava a necessidade de se estabelecer propostas concretas, visando, em última análise, o desenvolvimento de padrões de qualidade que tivessem como efeito gerar um ensino jurídico que

conduzisse o estudante a pensar juridicamente a sociedade em sua dimensão totalizadora (FELIX, 2001).

A instalação da CEJ/OAB⁵³ e da CEED/SESu/MEC constituiu o marco inicial de um movimento denominado de “Reforma do Ensino Jurídico”⁵⁴.

Com o objetivo de enfrentar o problema da “proliferação descriteriosa de cursos desqualificados para a nobre tarefa de formar bacharéis em Direito, [...] no quadro mais geral da mercantilização do ensino, da sedução promocional do diploma universitário, da falência da escola brasileira em todos os níveis” (MACHADO, 1992, p. 7), a Ordem dos Advogados do Brasil criou e instalou no dia 9 de agosto de 1991, no Conselho Federal, a Comissão de Ensino Jurídico, instituída em caráter permanente somente em dezembro de 1992.

O tema do ensino jurídico não era uma preocupação nova no âmbito da Ordem dos Advogados do Brasil. As conferências nacionais e mesmo os encontros de muitas Seccionais sempre reservaram lugar de destaque para painéis e discussão sobre o ensino de Direito. Todavia, esses eventos eram percebidos como de impacto quase nulo (FELIX, 2001). A CEJ/OAB veio justamente para romper com essa política. Tendo como marco o Decreto nº 1.303, de 8 de novembro de 1994, que em seu artigo 8º e parágrafos, aplicou o Novo Estatuto da Advocacia e da OAB, aprovado no ano anterior, a CEJ/OAB recebeu a incumbência de se manifestar previamente nos processos de autorização e reconhecimento de cursos jurídicos em tramitação no Ministério da Educação.

A CEJ/OAB tinha como função inicial levantar dados e fazer um diagnóstico da situação do ensino do Direito e do mercado de trabalho para

⁵³ Maiores detalhes a respeito da contribuição da CEJ/OAB no movimento de “Reforma do Ensino Jurídico” podem ser consultados no trabalho de conclusão do Curso de Graduação em Direito, da Universidade de Brasília, de Flávia Sousa Ramalho, intitulado “A Contribuição da Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da OAB para a Formação dos Futuros Operadores do Direito” (Cf. RAMALHO, Flávia Sousa. **A Contribuição da Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da OAB para a Formação dos Futuros Operadores do Direito**. Monografia final de curso. Faculdade de Direito, Universidade de Brasília. Brasília/DF, 2003).

⁵⁴ O eixo principal das políticas de intervenção de ambas as comissões seria a introdução de um sistema de avaliação como alternativa à crise do ensino jurídico (FELIX, 2001). Entendia-se que a condição para a consolidação da “Reforma do Ensino Jurídico” estaria na avaliação das escolas de Direito. Uma avaliação que tivesse por base diretrizes curriculares pré-estabelecidas e aceitas no meio acadêmico e social, tendo assim uma referência básica para a elevação da qualidade e a permanente construção do projeto pedagógico, respondendo às variadas demandas dirigidas aos cursos jurídicos. Nas palavras de Lôbo (2000, p. 150), “emergiu desse esforço coletivo, a firme convicção de que a reforma não se consolidaria se não fosse acompanhada da avaliação permanente dos cursos”.

advogados no Brasil, para com base neles efetivar uma proposta concreta de correção das distorções encontradas (RODRIGUES e JUNQUEIRA, 2002).

Em 1992, buscando promover um “diálogo criativo” com especialistas do ensino jurídico, a CEJ/OAB encaminhou um questionário solicitando-lhes que oferecessem um diagnóstico e soluções para a crise do ensino jurídico. O resultado desse trabalho foi analisado pela CEJ/OAB que objetivava traçar uma “cartografia dos problemas” que afetavam o ensino do Direito no Brasil, identificando a conjuntura de crise em que esses problemas se produziam, e, ao mesmo tempo, apontando as condições para a superação dos obstáculos, impasses e dilemas deles decorrentes (SOUSA Jr., 2000).

A CEJ/OAB utilizou a cartografia como um esquema de compreensão dos problemas do ensino jurídico, como condição para identificar paradigmas e conjuntos de indicadores que levassem a um diagnóstico global do campo. Esse esquema também se propôs à consecução da dupla função cartográfica: a) permitir a construção da representação ou da imagem do que era o ensino jurídico; b) indicar novos caminhos de superação dessa realidade que se pretendia transformar (PÔRTO, 2000).

O produto do trabalho cartográfico sobre o ensino jurídico constituiu no que a CEJ/OAB chamou de “demandas da contemporaneidade”. Eram elas: a) demandas sociais; b) demandas de novos sujeitos; c) demandas tecnológicas; d) demandas éticas; e) demandas técnicas; f) demandas de especialização; g) demandas de novas formas organizativas do exercício profissional; h) demandas de efetivação do acesso à justiça; i) demandas de refundamentação científica e de atualização dos paradigmas.

Ao mesmo tempo em que as “demandas da contemporaneidade” condensavam temas questionadores de um modelo de ensino jurídico situado no centro da cartografia, o modelo em crise, indicando as limitações desse modelo central, que mal se conhecia (diagnóstico da crise do ensino), também indicavam possibilidades de direção para a sua superação (PÔRTO, 2000).

Segundo Inês da Fonseca Porto (2000), o modelo central de ensino jurídico em crise caracterizava-se pela descontextualização, dogmatismo e unidisciplinaridade.

Com base no referencial teórico produzido em 1992, a CEJ/OAB, em 1993, buscou conhecer as condições concretas de funcionamento dos 184

curso de Direito existentes no Brasil. Para tanto realizou um trabalho inédito, denominado “Levantamento das Condições dos Cursos de Direito no Brasil”.

Foi então enviado a todos os cursos de Direito um questionário auto-aplicável que visava apreender aspectos quantitativos e qualitativos da organização e funcionamento. O questionário tinha 79 itens gerais e subitens em vários campos. Os subitens foram agrupados em 10 grandes tópicos, quais sejam: identificação do curso, recursos didáticos e infra-estrutura do curso, composição e qualificação docente, perfil discente, estrutura curricular, ensino e pesquisa, processos de avaliação, produção científica, integração no mercado de trabalho, informações complementares e identificação e qualificação do responsável pelo curso.

Com um texto preliminar sobre as respostas do questionário, elaborado pelo Professor José Ângelo Belloni do Departamento de Estatística da Universidade de Brasília, a CEJ/OAB realizou um *workshop* com vários especialistas da área do Direito para discutir os resultados obtidos. A partir dos trabalhos apresentados nesse evento e de reuniões entre os membros da CEJ/OAB, em particular os Professores Paulo Luiz Netto Lôbo e José Geraldo de Sousa Júnior, e a então consultora da Comissão, Loussia P. Musse Felix, foi selecionado um conjunto de 5 (cinco) indicadores que permitiu situar os cursos em grupos indicativos de sua qualidade. Os indicadores eram:

1. CORPO DOCENTE: Titulação, Regime de Trabalho, Estratégias de Capacitação Docente; Porte do Corpo Docente;
2. INFRA-ESTRUTURA: Biblioteca, Escritório Modelo, Equipamentos e Material Auxiliar;
3. ESTRUTURA ACADÊMICA: Duração do Curso, Estágio, Convênio com a OAB, Monografia;
4. PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO: Oferta de Cursos de Pós-Graduação, Envolvimento de Professores e Alunos em Atividades de Pesquisa, Produção Científica, Existência de Atividades de Extensão;
5. CORPO DISCENTE: Número de Alunos por Sala de Aula, Critérios de Avaliação do Desempenho Discente, Monitoria (BELLONI, 1993, p. 128).

Os cursos foram classificados em 3 (três) categorias gerais: a) bons/excelentes; b) regulares/satisfatórios; c) insuficientes.

Paralelamente, o Ministério da Educação, ao final de 1992, chamava as denominadas Comissões de Especialistas em Ensino para prestar

assessoria à Secretaria de Educação Superior na “instalação de um processo permanente de avaliação, acompanhamento e melhoria dos padrões de qualidade do ensino superior nas diversas áreas de formação científica e profissional”, conforme Portaria MEC nº 287, de 10 de dezembro de 1992. Entre as suas várias atribuições, estavam incluídas as articulações com as associações profissionais e a identificação dos fatores relevantes que afetavam a eficiência e a eficácia, bem como o estabelecimento de padrões mínimos de qualidade para os cursos de graduação.

A Portaria MEC nº 15, de 29 de janeiro de 1993, instalou as Comissões de Especialistas em Ensino, dentre elas a Comissão de Especialistas em Ensino de Direito, que posteriormente, com a extinção do Conselho Federal de Educação e a posse do Ministro da Educação Paulo Renato Souza no Governo Fernando Henrique Cardoso, que as manteve, passaram a se manifestarem nos processos de autorização e reconhecimento de cursos relativos às suas áreas de conhecimento.

A análise da trajetória da CEED/SESu/MEC contempla 2 (duas) variáveis. Primeiro, a atuação sobre projetos estabelecidos, sob a perspectiva de uma crise instalada no ensino jurídico e cuja dinâmica orientava os projetos visando à elevação da qualidade e avaliação. Segundo, a prerrogativa que foi concedida de atuação preventiva à crise, em que as medidas radicais do passado recente, como a obstaculização formal de instalação de novos cursos era também reflexo do “monopólio cartorial”, sob cuja tutela muitos cursos medíocres puderam se manter ao longo de décadas (FELIX, 2001).

A CEED/SESu/MEC foi organizada a partir de uma perspectiva de acolhimento da experiência acumulada no âmbito da Ordem dos Advogados do Brasil. Dessa forma, ao iniciar seus trabalhos não teria, como muito outras Comissões de Especialistas em Ensino, que definir o estado da arte. A contribuição maior que a CEED/SESu/MEC poderia prestar era bem outra: estabelecer as propostas de mudança no ensino jurídico que, se não foram novas no sentido do ineditismo, foram certamente inusitadas nos procedimentos de implantação (FELIX, 2001).

Decidida a evitar o isolacionismo e estabelecer uma parceria com os diferentes segmentos da sociedade envolvidos na questão, a CEED/SESu/MEC

adotou, desde o início de suas atividades, medidas de credibilidade e engajamento ao trabalho que estava destinada.

Com esse objetivo, a CEED/SESu/MEC realizou desde medidas simples, como uma comunicação formal de sua existência a todos os agentes vinculados ao ensino e à prática do Direito, até medidas mais sofisticadas e de grande impacto, como a promoção, organização e execução de 4 (quatro) seminários, sendo 3 (três) regionais e 1 (um) nacional⁵⁵. As discussões realizadas nesses eventos estavam voltadas, principalmente, para recolher propostas relacionadas a 3 (três) temas interligados: elevação da qualidade nos cursos de Direito; avaliação interna e externa; e reforma dos currículos (LÔBO, 2000).

Esse período de trabalho consolidou o mapa conceitual que orientaria 2 (dois) projetos decorrentes dos seminários realizados: a) proposta de alteração curricular apresentada ao Ministério da Educação em forma de anteprojeto, que daria origem à Portaria MEC nº 1.886/1994; b) implantação de um processo de avaliação permanente visando à elevação de qualidade, cujo marco inicial foi o Projeto Piloto de Avaliação dos cursos de Direito⁵⁶. Ambos os projetos foram implantados em 1994 e seus efeitos notáveis incidiram não apenas sobre o ensino jurídico, mas em toda a educação superior no Brasil (FELIX, 2001).

Atendendo a uma das recomendações do Seminário Nacional dos Cursos Jurídicos, em busca da elevação da qualidade do ensino e da reforma dos currículos, a CEED/SESu/MEC elaborou uma proposta de alteração curricular dos cursos de Direito, agregando em um só documento as principais propostas aprovadas nos seminários que realizara. Essa proposta deu origem à Portaria MEC nº 1.886/1994.

A Portaria MEC nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994, entrou em vigor no dia 4 de janeiro de 1995, disciplinando as novas diretrizes curriculares e

⁵⁵ O primeiro desses seminários, referente à região sul, ocorreu em Porto Alegre, nos dias 5 e 6 de abril de 1993. O segundo, abrangendo a região norte e nordeste, ocorreu em Recife, nos dias 21 e 22 de junho de 1993. O terceiro, da região sudeste, ocorreu em São Paulo, nos dias 25 e 26 de outubro de 1993. Nos dias 6 e 7 de dezembro, em Brasília, a CEED/SESu/MEC promoveu o Seminário Nacional dos Cursos Jurídicos, com o objetivo de discutir e consolidar em um só texto as propostas da série.

⁵⁶ A estrutura do Projeto Piloto de Avaliação dos cursos de Direito foi adotada como referencial para a construção da Avaliação das Condições de Oferta no Governo Fernando Henrique Cardoso.

o conteúdo mínimo para os cursos de Direito em todo o país, em substituição a Resolução CFE nº 03/1972 que traçava o currículo mínimo da área.

Embora com vigência desde 4 de janeiro de 1995, a Portaria somente tornou-se obrigatória para os alunos matriculados a partir de 1997, podendo as instituições de ensino, no exercício de sua autonomia, antecipar os efeitos da norma, aplicando-o imediatamente.

A importância da Portaria MEC nº 1.886/1994 para a implantação do sistema de avaliação foi notável, pois estabeleceu parâmetros comuns que deveriam ser observados por todos os cursos jurídicos do país. A Portaria, por seu próprio objeto, não continha referência expressa à avaliação dos cursos jurídicos, mas o seu conteúdo foi traduzido como indicadores de avaliação, permitindo classificá-los e graduá-los.

Para Álvaro Melo Filho (1996), a Portaria MEC nº 1.886/1994 correspondeu a uma autêntica “revolução sem armas” do ensino jurídico, consolidando um rompimento há muito tempo reclamado por todos os segmentos jurídicos da sociedade brasileira.

A Portaria MEC nº 1.886/1994 buscou romper com os padrões tradicionais da Resolução CFE nº 03/1972, e especialmente, com o modelo central de ensino jurídico.

Basicamente, a Portaria MEC nº 1.886/1994 determinou aos cursos de Direito duração mínima de 5 (cinco) anos e máxima de 8 (oito) anos, com carga horária mínima de 3.300 horas. A Portaria MEC nº 1.886/1994 revelou uma preocupação com a qualidade do curso noturno, que deveria observar o limite máximo de 4 (quatro) horas diárias de atividades didáticas.

A Portaria MEC nº 1.886/1994 exigiu a articulação entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, com vistas a uma formação fundamental, sócio-política e prática do bacharel em Direito. Estabeleceu o conteúdo mínimo do curso a partir de matérias fundamentais e profissionalizantes, em um contexto de interdisciplinaridade; a possibilidade de áreas de concentração/especialização nos cursos de graduação em Direito; a reserva, obrigatória, de 5% a 10% da carga horária total do curso para atividades, ditas complementares, a serem desenvolvidas pelos estudantes em observância a suas vocações pessoais; a obrigatoriedade da realização do Estágio de Prática Jurídica, que passou a fazer parte do currículo, com, no mínimo, 300 horas de atividades

práticas simuladas ou reais desenvolvidas pelo aluno em Núcleo de Prática Jurídica; a apresentação e a defesa de monografia jurídica perante banca examinadora, com tema e orientador escolhido pelo aluno, como condição para a conclusão do curso.

A Portaria MEC nº 1.886/1994 também estabeleceu exigências no que se refere ao “instrumental básico dos cursos jurídicos”, ou seja, o acervo bibliográfico. Desta forma, exigiu a manutenção de um acervo bibliográfico atualizado, de, no mínimo, 10.000 livros, periódicos e obras jurídicas de referência.

Aurélio Wander Bastos (1997) considera que as disposições da Portaria MEC nº 1.886/1994 revelaram que os cursos de Direito não poderiam apenas estar voltados para a formação das elites administrativas e judiciais, como acontecera no passado, nem muito menos para estrita formação do advogado, mas para a formação de profissionais aptos a responder às demandas da cidadania e do desenvolvimento econômico e científico.

Para Loussia Felix (2001), a Portaria MEC nº 1.886/1994 resgatou nos cursos de Direito a responsabilidade institucional para com o desenvolvimento de habilidades que permitissem a aplicação correta da formação teórica. Nesse sentido sua ênfase para a adoção obrigatória das atividades práticas vinculadas à pesquisa, ao estágio e à extensão foi a mola propulsora em direção a habilidades que por décadas, ao menos no Brasil, estiveram dissociadas da formação da maioria dos bacharéis em Direito.

A grande novidade da Portaria MEC nº 1.886/1994 consistiu na estruturação de um curso de Direito que deveria articular teoria e prática, incluindo o desenvolvimento de competências e habilidades curriculares e o reconhecimento de competências e habilidades extracurriculares.

Embora o termo competências e habilidades tenha sido utilizado posteriormente em função da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada e publicada em 1996, a Portaria MEC nº 1.886/1994 estabeleceu, no campo do Direito, as bases para a estruturação de um curso de Direito voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades vinculadas à área de formação, distanciando do modelo central de ensino jurídico delimitado pelo trabalho cartográfico da CEJ/OAB.

A partir do conteúdo da Portaria MEC nº 1.886/1994 foi possível estabelecer um novo perfil para os cursos de Direito e conseqüentemente para os graduando, baseado em competências e habilidades a serem desenvolvidas e demonstradas pelos alunos.

Na edição do primeiro Exame Nacional de Cursos, a Comissão de Curso da área do Direito estabeleceu nas diretrizes o seguinte perfil para o graduando dos cursos de Direito: a) formação humanística, técnico-jurídica e prática, indispensável à adequada compreensão interdisciplinar do fenômeno jurídico e das transformações sociais; b) senso ético-profissional, associado à responsabilidade social, com a compreensão da causalidade e finalidade das normas jurídicas e da busca constante da libertação do homem e do aprimoramento da sociedade; c) capacidade de apreensão, transmissão crítica e produção criativa do Direito, aliada ao raciocínio lógico e à consciência da necessidade de permanente atualização⁵⁷; d) capacidade para equacionar problemas e buscar soluções harmônicas com as exigências sociais⁵⁸; e) capacidade de desenvolver formas extrajudiciais de prevenção e solução de conflitos individuais e coletivos⁵⁹; f) visão atualizada de mundo e, em particular, consciência dos problemas de seu tempo e de seu espaço.

As competências e habilidades do graduando eram: a) leitura e compreensão de textos e documentos; b) interpretação e de aplicação do Direito⁶⁰; c) pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito; d) produção criativa do Direito; e) correta utilização da linguagem – com clareza, precisão e propriedade – fluência verbal e riqueza de vocabulário; f) utilização do raciocínio lógico, de argumentação, de persuasão e

⁵⁷ A partir do Exame Nacional de Cursos de 2001 foi incluída: “não só técnica, mas como processo de educação ao longo de vida”. Desta forma, a redação final ficou da seguinte forma: “capacidade de apreensão, transmissão crítica e produção criativa do Direito, aliada ao raciocínio lógico e à consciência da necessidade de permanente atualização, não só técnica, mas como processo de educação ao longo da vida”.

⁵⁸ A “capacidade para equacionar problemas e buscar soluções harmônicas com as exigências sociais”, foi excluída do perfil do graduando a partir do Exame Nacional de Cursos de 2000.

⁵⁹ A partir do Exame Nacional de Cursos de 2000 não aparece mais a “capacidade de desenvolver formas extrajudiciais de prevenção e solução de conflitos individuais e coletivos” no perfil do graduando.

⁶⁰ A partir do Exame Nacional de Cursos de 2001 passou a ter a seguinte redação “interpretação do Direito e sua aplicação no âmbito individual e social”.

de reflexão crítica; g) julgamento e de tomada de decisões⁶¹; h) utilização técnico-instrumental de conhecimento do Direito e seu exercício⁶².

No decorrer das edições do Exame Nacional de Cursos novas competências e habilidades são incluídas. Desta forma, a partir do ENC de 2000 aparece o “equacionamento de problemas em harmonia com as exigências sociais, inclusive mediante o emprego de meios extrajudiciais de prevenção e solução de conflitos individuais e coletivos”, entre as competências e habilidades. A partir do ENC de 2001 aparece a “compreensão interdisciplinar do Direito e dos instrumentos e técnicas para sua aplicação à realidade individual e social” e a “percepção do fenômeno jurídico em suas formas de expressão cultural”.

Em paralelo a elaboração da proposta de alteração curricular dos cursos de Direito, que deu origem à Portaria MEC nº 1.886/1994, a CEED/SESu/MEC, atendendo aos propósitos de estabelecer e consolidar uma metodologia de avaliação eficaz elaborou o Projeto Piloto de Avaliação dos cursos de Direito. Esse projeto tinha por finalidade testar e avaliar uma metodologia direcionada às especificidades dos cursos de graduação em Direito.

No primeiro semestre de 1994, o Ministério da Educação estava empenhado em promover a implantação do programa estabelecido pela Comissão Nacional de Avaliação e seu Comitê Assessor. A Comissão havia proposto o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras. As diversas Comissões de Especialistas em Ensino da SESu foram orientadas a seguir as linhas gerais do programa apresentado, com diagnóstico dos cursos, avaliação interna e externa (FELIX, 1996, p. 106).

Em março de 1994, foi promovido um encontro entre a Comissão Nacional de Avaliação, seu Comitê Assessor e Comissões de Especialistas em Ensino, cujo objetivo era compartilhar as diferentes experiências e estipular uma agenda comum. Como conclusão desse encontro, deliberou-se que as diversas Comissões de Especialistas em Ensino deveriam contribuir para a reformulação geral dos currículos dos cursos de graduação e também estabelecer uma uniformização de indicadores e critérios legítimos para análise e avaliação das diversas áreas. Esta sugestão afinava-se perfeitamente com a forma dos trabalhos

⁶¹ Excluída a partir do Exame Nacional de Cursos de 2000.

⁶² No Exame Nacional de Cursos de 2000 aparece com a seguinte redação: “utilização de instrumentos e técnicas para conhecimento e exercício do Direito”. Porém, é excluída a partir do Exame Nacional de Cursos de 2001.

e projetos que vinham sendo adotados pela CEED/SESu/MEC desde sua instalação. No mesmo sentido haviam apontado os seminários promovidos pela CEED/SESu/MEC no ano anterior (FELIX, 1996).

Dessa forma, na elaboração do Projeto Piloto de Avaliação dos cursos de Direito foram observadas as recomendações e critérios oriundos dos seminários realizados durante 1993 e a metodologia preposta no denominado “Documento Básico – Avaliação das Universidades Brasileiras” lançado pelo PAIUB.

Forçando um confronto acadêmico entre as propostas de avaliação da CEED/SESu/MEC e o PAIUB, o então Secretário da SESu, Rodolfo J. P. da Luz, decidiu apoiar a execução do Projeto Piloto de Avaliação dos cursos de Direito (FELIX, 2001), que foi, então, aplicado em 7 (sete) cursos, localizados em diferentes regiões geográficas, com vínculos administrativos diferenciados (federais, estaduais, entidades religiosas e mantenedoras privadas).

Devido à mudança de gestão no Ministério da Educação em 1995, os critérios, metodologia e dados gerados pelo Projeto Piloto de Avaliação dos cursos de Direito nunca foram publicados, apesar de terem sido divulgados e implantados em todo o sistema de avaliação adotado posteriormente, principalmente na Avaliação das Condições de Oferta, mas inclusive, sob alguns aspectos, no Exame Nacional de Cursos. Assim, foram de grande valor como fonte documental para a estruturação de todo o sistema de avaliação, não apenas na área do Direito, mas para todas as áreas de conhecimento, na medida em que foi a primeira proposta organizada de avaliação externa de cursos.

Considerando o papel que viria a desempenhar no sistema de avaliação implantado a partir de 1995, a CEED/SESu/MEC, em conjunto com a CEJ/OAB, realizou, em novembro de 1996, um seminário, em Belo Horizonte, dedicado especificamente à discussão dos indicadores de avaliação dos cursos de Direito, tomando como parâmetro os indicadores e resultados do Projeto Piloto de Avaliação dos cursos de Direito.

Em janeiro de 1997, durante um *workshop* de especialistas, promovido pela CEED/SESu/MEC e pela CEJ/OAB, os indicadores foram submetidos à classificação e mensuração, dando origem ao primeiro instrumento de avaliação para os cursos de Direito. Este instrumento passaria a ser aplicado

tanto pela CEED/SESu/MEC como pela CEJ/OAB na avaliação dos pedidos de autorização e reconhecimento de cursos.

Devido a pressões para a adoção de outros padrões de avaliação além daqueles do Exame Nacional de Cursos, o Ministério da Educação decidiu revitalizar as práticas de avaliação originadas no governo anterior e as Comissões de Especialistas em Ensino foram convocadas a iniciar a Avaliação das Condições de Oferta.

Os cursos submetidos ao Exame Nacional de Cursos de 1996 e 1997 foram então avaliados, em seus locais de funcionamento, por meio de visitas de especialistas treinados pelas Comissões de Especialistas em Ensino da SESu. As visitas de avaliação foram realizadas entre novembro de 1997 e outubro de 1998. Foram inicialmente visitados e avaliados os cursos qualificados com os conceitos D ou E no Exame Nacional de Cursos de 1996 e, em seguida, os cursos de mesmos conceitos no Exame Nacional de Cursos de 1997. As avaliações prosseguiram, então, abrangendo os cursos que obtiveram conceitos C, B e A, no Exame Nacional de Cursos de 1996 e no de 1997.

Os instrumentos de avaliação aplicados na verificação dos cursos de Direito foram organizados em 3 (três) conjuntos. O primeiro consistia numa orientação para a coleta, por parte de cada instituição e curso, previamente à visita da comissão de avaliação *in loco*, de informações e indicadores predefinidos. O segundo consistia num questionário estruturado com os quesitos e as respectivas conceituações e ponderações, organizados em torno das 3 (três) dimensões: Corpo Docente, Organização Didático-Pedagógica e Instalações. O terceiro consistia em um roteiro de orientação das verificações e aplicação do questionário. Para a área do Direito, o documento de 68 páginas elaborado pela então consultora Loussia P. Musse Felix, denominado “Avaliação de Cursos Jurídicos: Bases Conceituais e Finalidade Metodológica dos Indicadores Externos”, e definia conceitualmente todos os indicadores contidos no instrumento de avaliação.

O questionário estruturado, seus quesitos, ponderações e conceitos, foi objeto de amplas discussões nas comunidades acadêmica e profissional da área do Direito e foi testado por meio de aplicações experimentais, baseadas no Projeto Piloto de Avaliação dos cursos de Direito, pela CEED/SESu/MEC.

Uma vez finalizado o instrumento de avaliação, a CEED/SESu/MEC procedeu ao treinamento de especialistas selecionados que, integrando comissões de avaliação de dois membros, realizaram as visitas *in loco*.

O questionário preenchido e conceituado, a par dos relatórios das visitas e recomendações para o aperfeiçoamento dos cursos, foi analisado pela CEED/SESu/MEC que revisou e avalizou seus resultados, elaborando recomendações finais enviadas a cada curso, juntamente com os conceitos obtidos.

Durante esse período de avaliação, a CEED/SESu/MEC sofreu uma reformulação em sua composição. Por meio da Portaria MEC nº 146, de 10 de março de 1998, foram designados novos membros para a Comissão, quais sejam: Silvino Joaquim Lopes Neto – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Hermínio Alberto Marques Porto – Universidade Paulista, Carlos Eduardo de Abreu Boucault – Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Olga Maria Boschi Aguiar de Oliveira – Universidade Federal de Santa Catarina, João Grandino Rodas – Universidade de São Paulo, Paulo Thompson Flores – Centro de Ensino Unificado de Brasília/UNICEUB. Nessa reformulação não foram reconduzidos 2 (dois) de seus membros, igualmente membros da CEJ/OAB: Professores Paulo Luiz Netto Lobo – Universidade Federal de Alagoas e José Geraldo de Sousa Júnior – Universidade de Brasília.

Tal mudança sinalizava o início de um processo de ruptura dos critérios do Ministério da Educação e da OAB na avaliação dos cursos de Direito.

Já no segundo semestre de 1998, no âmbito do Ministério da Educação, o instrumento de avaliação utilizado para avaliação de pedidos de autorização e reconhecimento de cursos foi substituído por um outro, formatado a partir de padrões gerais, destinados a todos os cursos, a partir de uma lógica interna ao próprio Ministério da Educação. Essa substituição ocorreu inicialmente para os pedidos de autorização dos cursos, sendo posteriormente, estendida aos demais processos em tramitação no Ministério da Educação. A adoção de um segundo instrumento consolidou um distanciamento de critérios entre o Ministério da Educação e a OAB e seus efeitos passaram a se refletir num descompasso entre os pareceres de ambas as Comissões.

Nos anos seguintes, a situação permaneceu inalterada, apesar da elaboração do Parecer CNE/CES nº 1.070/1999, que destinado a redefinir o papel das Comissões de Especialistas em Ensino, fulminou indiretamente algumas

exigências fundamentais não só da Portaria MEC nº 1.886/1994 como do próprio instrumento de avaliação dos cursos de Direito.

Com o início do ano de 2000, profundas mudanças começam a ser percebidas no cenário do ensino superior, e conseqüentemente da educação jurídica. Nesse contexto, as Comissões de Especialistas em Ensino foram chamadas a apresentar diretrizes curriculares para as suas respectivas áreas, atendendo aos preceitos da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Para o Direito, foi nomeada uma comissão especialmente para essa finalidade, composta pelos Professores Paulo Luiz Netto Lôbo – Universidade Federal do Alagoas; Loussia P. Musse Felix – Universidade de Brasília; Roberto Fragale Filho – Universidade Federal Fluminense; Sérgio Luiz Souza Araújo – Universidade Federal de Minas Gerais.

A proposta apresentada pela comissão preservava o conteúdo da Portaria MEC nº 1.886/1994, com algumas explicitações a respeito dos conceitos nela introduzidos e com alterações positivas dentro do mesmo espírito, definindo, por exemplo, os elementos do projeto pedagógico dos cursos.

Todavia, a iniciativa foi afetada pelo Parecer CNE/CES nº 583, de 4 de abril de 2001, que apresentava uma “Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação”. Em abril de 2002, o Conselho Nacional de Educação por meio do Parecer CES/CNE nº 146/2002 aprovou as diretrizes curriculares para os cursos de Direito no Brasil, preservando em grande medida o conteúdo da Portaria MEC nº 1.886/1994, apesar de algumas flexibilizações⁶³.

Ainda em 2001, com a publicação do Decreto nº 3.860, o sistema de avaliação é parcialmente alterado. Uma das principais novidades foi a transferência de competência para o INEP no tocante à realização da Avaliação das Condições de Oferta, que passaria a ser aplicada periodicamente a todos os cursos submetidos ao Exame Nacional de Cursos. Os resultados das avaliações serviriam de subsídio para o reconhecimento e a renovação do reconhecimento dos cursos. No âmbito da SESu permanecera apenas a avaliação dos cursos para fins de autorização.

⁶³ Em face de ampla discussão em torno do conteúdo do Parecer CES/CNE nº 146/2002, este foi posteriormente revogado, reabrindo o debate em torno das diretrizes curriculares. Em 2004 foi aprovado o Parecer CNE/CES nº 55/2004, reconsiderado pelo Parecer CNE/CES nº 211/2004, que estabeleceu em definitivo as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Direito. Neste mesmo ano, após homologação pelo Ministro de Estado da Educação, foi publicada a Resolução CNE/CES nº 09, de 29 de setembro, instituindo as diretrizes curriculares da área.

Tendo o INEP recebido a incumbência de realizar a Avaliação das Condições de Oferta, tratou de elaborar uma análise dos instrumentos de avaliação com vistas à sua padronização em relação às diferentes áreas, dando origem a um novo instrumento, denominado Avaliação das Condições de Ensino (ACE).

Destaca-se que, um pouco antes dessa reestruturação do sistema, a CEED/SESu/MEC vinha reformulando o segundo instrumento de avaliação utilizado, com base na experiência do primeiro e tentando corrigir as falhas do segundo. Esse novo referencial passaria a ser aplicado no segundo semestre de 2001.

Posteriormente, a Resolução CNE/CES nº 10, de 11 de março de 2002, que dispôs sobre o credenciamento, transferência de manutenção, estatutos e regimentos de instituições de ensino superior, autorização de cursos de graduação, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, normas e critérios para supervisão do ensino superior do sistema federal, substituiu a estrutura então existente das Comissões de Especialistas em Ensino por uma de Comitês Assessores, com composição diferenciada, destinados a assessorar a SESu no contexto da supervisão do ensino superior.

4.3 Expansão e Avaliação dos Cursos de Direito

Para a apresentação dos dados da expansão dos cursos de Direito no Brasil e análise dos resultados obtidos no Exame Nacional de Cursos e na Avaliação das Condições de Oferta, optou-se por agrupar as informações, basicamente, em 2 (dois) grupos: instituições públicas e instituições privadas, no sentido conferido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional utiliza o termo “categorias administrativas” para distinguir a natureza jurídica das instituições de ensino, sendo elas públicas ou privadas.

O artigo 19 da Lei nº 9.394/1996 estabelece que as instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se em categorias administrativas: públicas e privadas, considerando-se instituições de ensino públicas aquelas criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo poder público; e instituições de ensino privadas aquelas mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

As instituições públicas podem ser federais, estaduais ou municipais. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, são federais quando subordinadas à União, podendo se organizar como autarquias especiais ou fundações públicas; estaduais, se mantidas pelos governos dos Estados ou do Distrito Federal e podem tomar as formas determinadas pelos respectivos sistemas; e municipais, as providas pelas prefeituras.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no seu artigo 20 estabelece a forma de organização das instituições privadas. De acordo com o artigo 20, as instituições privadas podem apresentar sob 4 (quatro) formas: particulares em sentido estrito; comunitárias; confessionais; filantrópicas. As instituições privadas particulares em sentido estrito são aquelas instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentam as características das instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas. As instituições privadas comunitárias são aquelas instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade. Em 2005, por força da Lei nº 11.183 de 2005, também foi reconhecida como instituição privada comunitária a cooperativa de pais. As instituições confessionais são aquelas instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade. Por fim, as instituições filantrópicas são aquelas tais como definidas na legislação específica.

Para fins de análise dos resultados dos instrumentos de avaliação, foram selecionados, dentro do universo de cursos de graduação em Direito submetidos ao Exame Nacional de Cursos no período de 1996 a 2002, apenas aqueles que igualmente foram submetidos à Avaliação das Condições de Oferta realizada nos anos de 1997 e 1998.

As séries históricas objeto de coleta foram, portanto, apenas as dos cursos de graduação em Direito que realizaram o Exame Nacional de Cursos desde sua primeira edição. Assim, não foram considerados neste trabalho os resultados dos cursos de graduação em Direito que, embora avaliados no Exame Nacional de Cursos, não foram submetidos à Avaliação das Condições de Oferta.

A análise dos resultados dos instrumentos de avaliação teve por base o conjunto de cursos de graduação em Direito submetidos à Avaliação das Condições de Oferta, realizada entre 1997 e 1998. Nesta ação, a Comissão de Especialistas em Ensino de Direito avaliou um total de 192 cursos de Direito.

Considerando que dos 192 cursos de graduação em Direito avaliados, um não teve seus resultados divulgados no Relatório-Síntese da Avaliação das Condições de Oferta, 1998 (grupo estadual da região sudeste) e outro não foi identificado entre aqueles submetidos ao Exame Nacional de Cursos (grupo particular da região sudeste), no trabalho foram considerados apenas os dados dos 190 cursos de Direito que preencheram as condições estabelecidas.

4.3.1 Expansão no Período 1995/2002

A primeira grande onda de expansão dos cursos de Direito ocorreu entre 1967 e 1975, com a proliferação das instituições de ensino superior privadas (FELIX, 2001, p. 28). A segunda grande ocorreu na década de 90, marcada pela expressiva autorização de novos cursos de Direito a partir de 1995.

A Tabela 1 apresenta a evolução do número de cursos de Direito no Brasil, no período 1995/2002, por categoria administrativa, ou seja, públicas e privadas.

TABELA 1
Evolução do Número de Cursos de Direito, no período 1995/2002,
por Categoria Administrativa.

ANO	CATEGORIA ADMINISTRATIVA				TOTAL	CRESCIMENTO ANUAL (%)
	Públicas			Privadas		
	Federal	Estadual	Municipal			
1995	42	16	17	160	235	-
1996	45	16	20	181	262	11,49
1997	41	25	26	188	280	6,87
1998	43	28	26	206	303	8,21
1999	47	29	17	269	362	19,47
2000	52	31	12	347	442	22,10
2001	54	32	13	406	505	14,25
2002	55	35	14	495	599	18,61

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do Censo da Educação Superior do INEP.

Os números indicam uma expansão do número de cursos de Direito em torno de 154,89%, com uma forte concentração no âmbito da iniciativa privada.

Os cursos de Direito ministrados em instituições privadas cresceram, entre 1995 e 2002, 209,37%. Enquanto em 1995 as instituições privadas eram responsáveis por 68,08% dos cursos de Direito, em 2002 chegou a 82,63%.

No mesmo período, o número de cursos de Direito em instituições públicas também cresceu, embora o aumento verificado tenha sido bem mais modesto: 38,66%. A expansão ocorreu especialmente nas instituições federais e estaduais. Nas instituições municipais, o número de cursos cresceu até 1997, permanecendo estável no ano seguinte. Em 1999 e 2000, o número de cursos oferecidos em instituições municipais foi reduzido, verificando-se novamente uma pequena expansão a partir de 2001.

Simon Schwartzman (1999), em trabalho sobre o ensino superior no Brasil realizado por solicitação do INEP, explica que a “estagnação” observada do setor público se deve, aparentemente, ao esgotamento da capacidade do governo federal e dos Estados em investir mais no ensino superior, dado, sobretudo, os altos custos *per capita* dos sistemas públicos. Uma segunda causa, também apontada por Simon Schwartzman (1999, p. 11-12), para a “estagnação” do setor público,

[...] é que, pela orientação geral das instituições públicas, com grande ênfase na formação para as profissões tradicionais e, sobretudo no caso das universidades paulistas, para a pós-graduação, elas encontram dificuldade em se expandir sem perda de qualidade, porque teriam que se capacitar para lidar com um outro tipo de público estudantil, mais velho, com menos educação prévia, e na busca de qualificações profissionais menos complexas do que as profissões tradicionais.

Além disso, não se pode desconsiderar que a Constituição de 1988 estabelece que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante entre outras garantias a de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; importante conseqüentemente em limitação da capacidade de expansão do ensino superior. No mesmo sentido, o §2º do artigo 5º da LDB estabelece que, em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

A partir desta perspectiva, o exame da oferta em educação nas últimas décadas revela as áreas de presença do público e do privado, apontando algumas tendências marcantes. Uma apreciação dos dados estatísticos do INEP mostra a participação majoritária do setor público na educação básica e minoritária na educação superior. Todavia, um exame mais detido dos dados permite constatar um aumento significativo da presença do setor público em todos os níveis de ensino, até mesmo na educação superior, onde sua participação percentual é inferior à da iniciativa privada.

A expansão do ensino jurídico no Brasil não ocorreu, necessária ou exclusivamente, por conta da abertura de novos cursos, podendo ser associada ao aumento do número de vagas em cursos já existentes. Ainda que não tenha sido possível precisar o número de vagas por curso autorizado no período em análise, os dados da Tabela 2 revelam que o crescimento percentual do número de cursos de Direito no país nem sempre correspondeu a um crescimento percentual em iguais proporções ao número de vagas.

A Tabela 2 apresenta a expansão do ensino jurídico, no período 1995/2002, por número de cursos e vagas oferecidas.

TABELA 2
Expansão do Ensino Jurídico, no período 1995/2002, por Número de Cursos e Vagas.

ANO	NÚMERO DE CURSOS	CRESCIMENTO ANUAL (%)	VAGAS OFERECIDAS	CRESCIMENTO ANUAL (%)
1995	235	-	55.706	-
1996	262	11,49	59.701	7,17
1997	280	6,87	74.772	25,24
1998	303	8,21	89.080	19,14
1999	362	19,47	105.401	18,32
2000	442	22,10	133.272	26,44
2001	505	14,25	149.057	11,84
2002	599	18,61	178.899	20,02

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do Censo da Educação Superior do INEP.

De 1995 para 2002, houve um aumento de 154,89% no número de cursos de Direito no Brasil. Nesse mesmo período, o crescimento do número de vagas foi de 221,14%.

Paralelamente à expansão do número de cursos de Direito e vagas, verifica-se, no período em análise, um crescimento na demanda por formação jurídica.

A Tabela 3 apresenta a evolução do número de vagas oferecidas nos cursos de Direito no Brasil e o número de candidatos inscritos por vestibular e outros processos seletivos, no período 1995/2002.

TABELA 3
Evolução do Número de Vagas nos Cursos de Direito e dos Candidatos Inscritos por Vestibular e Outros Processos Seletivos, no período 1995/2002.

ANO	VAGAS OFERECIDAS	CRESCIMENTO ANUAL (%)	CANDIDATOS INSCRITOS	CRESCIMENTO ANUAL (%)
1995	55.706	-	484.136	-
1996	59.701	7,17	471.024	-2,71
1997	74.772	25,24	501.720	6,52
1998	89.080	19,14	490.610	-2,21
1999	105.401	18,32	556.404	13,41
2000	133.272	26,44	609.690	9,58
2001	149.057	11,84	596.320	-2,19
2002	178.899	20,02	655.767	9,97

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do Censo da Educação Superior do INEP.

O crescimento da demanda verificado pode ser explicado tanto em razão do aumento do número de concluintes no ensino médio, decorrente de políticas específicas para este nível do ensino; assim como, pela entrada de novos públicos que passam a buscar no ensino superior uma nova oportunidade, ou a possibilidade de uma promoção.

Conforme pode ser observado na Tabela 3 o número de candidatos inscritos nos vestibulares e processos seletivos, embora com algumas oscilações, aumentou. Apesar do crescimento da demanda, os dados da Tabela 3 também revelam que no período 1995/2002, houve um distanciamento entre o número de vagas oferecidas e o número de candidatos inscritos nos vestibulares e outros processos seletivos.

Embora o período em análise registre um crescimento do número de candidatos inscritos, com algumas oscilações, particularmente em 1996, 1998 e 2001 (quando houve uma redução do número de candidatos em relação ao ano anterior), verifica-se que este foi inferior à expansão do número de vagas. Os números do período em análise mostram que o crescimento da oferta (vagas oferecidas) foi superior à demanda (número de candidatos inscritos).

A Tabela 4 apresenta a evolução do número de vagas oferecidas por vestibular e outros processos seletivos, candidatos inscritos por vestibular e outros processos seletivos, ingressos e percentual de ocupação das vagas, no período 1995/2002.

TABELA 4
Evolução do Número de Vagas, Candidatos Inscritos por Vestibular e Outros Processos Seletivos, Ingressos e Percentual de Ocupação das Vagas nos Cursos de Direito, no período 1995/2002.

ANO	VAGAS OFERECIDAS	CANDIDATOS INSCRITOS	INGRESSOS	PERCENTUAL DE OCUPAÇÃO DAS VAGAS
1995	55.706	484.136	55.388	99,43%
1996	59.701	471.024	58.759	98,42%
1997	74.772	501.720	72.455	96,90%
1998	89.080	490.610	85.888	96,42%
1999	105.401	556.404	97.904	92,89%
2000	133.272	609.690	110.867	83,19%
2001	149.057	596.320	118.169	79,28%
2002	178.899	655.767	134.940	75,43%

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do Censo da Educação Superior do INEP.

Apesar da maior oferta de vagas e da crescente demanda pelos cursos de Direito, o percentual de ocupação das vagas oferecidas se reduziu no decorrer dos anos. Em 1995, quando eram oferecidas 55.706 vagas, o percentual chegou a 99,43%. Em 2002, mesmo com o crescimento da demanda em torno de 35,45% em relação ao ano de 1995, o percentual de ocupação das vagas ficou em torno de 75,43%.

O distanciamento entre o número de vagas oferecidas e o número de ingressos demonstra que a taxa de ocupação diminuiu gradativamente. Os fatores que podem explicar esta situação são: a) candidatos que se inscrevem em diversos processos seletivos e depois optam por apenas um deles – fator derivado, em grande medida, da expansão do número de cursos e vagas no ensino superior, ampliando as oportunidades de ingresso; b) candidatos que se inscrevem em busca de universidades públicas e por não conseguirem entrar, deixam de cursar em IES privadas – fator derivado, em grande medida, da tradição que as universidades públicas possuem em termos de qualidade de ensino; ou ainda da escassez de recursos para financiar os estudos de graduação em IES privada.

A expansão do ensino de Direito no período analisado proporcionou ainda uma pulverização dos espaços de formação jurídica, conforme pode ser observado na Tabela 5 e no Gráfico 1, que apresentam a evolução do número de cursos de Direito, no Brasil, no período 1995/2002, por região geográfica.

TABELA 5
Evolução do Número de Cursos de Direito, no período 1995/2002,
por Região Geográfica.

ANO	REGIÃO GEOGRÁFICA					TOTAL
	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	
1995	18	27	111	56	23	235
1996	19	33	126	58	26	262
1997	20	31	131	69	29	280
1998	20	35	144	72	32	303
1999	21	39	173	89	40	362
2000	24	45	218	110	45	442
2001	26	57	250	123	49	505
2002	37	76	298	134	54	599

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do Censo da Educação Superior do INEP.

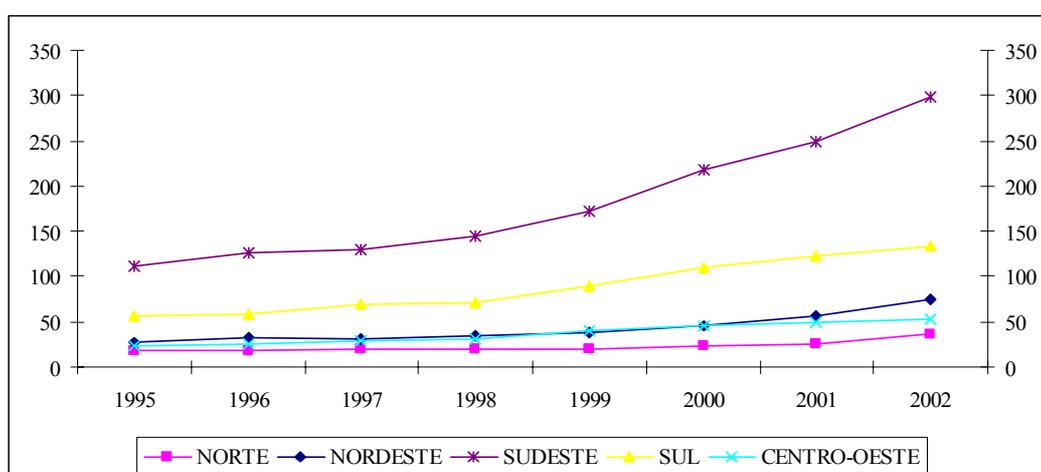


GRÁFICO 1. Evolução do Número de Cursos de Direito, no período 1995/2002,
por Região Geográfica.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do Censo da Educação Superior do INEP.

Embora, no conjunto total, o número de cursos nas regiões Sudeste e no Sul seja significativamente maior que nas demais regiões, respondendo, em 2002, juntas por 72,02% dos cursos de Direito do país, a expansão verificada nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste apresenta dimensões que não podem ser desconsideradas. Entre 1995 e 2002, os cursos de Direito cresceram na região Norte em torno de 105,55%; na região Nordeste em torno de 181,48%; e na região Centro-Oeste em torno de 134,78%.

Em conclusão, os dados apresentados revelam que a expansão no ensino superior foi, ao longo da década de 90 e início deste século, intensa⁶⁴;

⁶⁴ Esta parece ser uma tendência do próprio sistema. Nos anos 2003 e 2004 o número de cursos de Direito e vagas continuaram a crescer. Em 2003 havia 704 cursos de Direito autorizados, sendo oferecidas 197.988 vagas. Em 2004, o número chegou a 790 cursos de Direito, com 219.617 vagas.

gerando novas oportunidades de formação em cursos de nível superior. A expansão verificada teve uma forte concentração no âmbito da iniciativa privada, embora o período também registre um significativo crescimento do setor público no ensino superior.

O sistema expandiu-se não apenas pelo número de cursos de Direito, mas também em função do número de vagas. Foi possível verificar ainda um crescimento da demanda, porém em menores proporções ao crescimento da oferta.

Além disso, os dados da expansão revelam um crescimento do ensino superior em regiões geográficas tradicionalmente caracterizadas pelo oferecimento de reduzidas condições de acesso, o que representa uma tentativa de correção dos desequilíbrios regionais do sistema de ensino.

4.3.2 Resultados dos Instrumentos de Avaliação

Dos 190 cursos de Direito considerados na análise, 65 pertenciam ao grupo de instituições públicas e 125 ao grupo de instituições privadas, conforme pode ser observado no Gráfico 2.

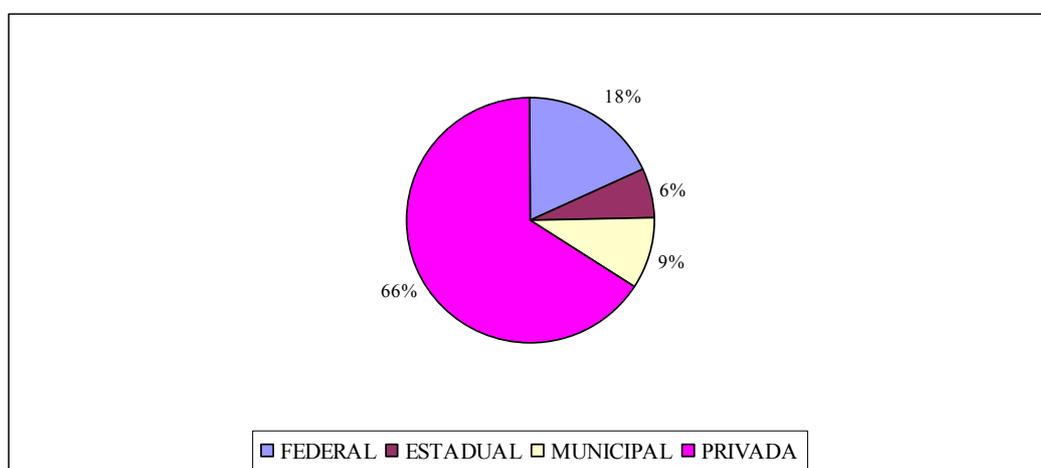


GRÁFICO 2. Distribuição dos 190 Cursos de Direitos, por Categoria Administrativa.
Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da pesquisa.

Dos 190 cursos de Direito, 13 estavam localizados na região Norte; 25 no Nordeste; 87 no Sudeste; 49 no Sul e 16 no Centro-Oeste.

Em relação ao ano de 2002, o crescimento verificado em 2003 e 2004 no número de cursos de Direito foi de 31,89%. Em relação ao número de vagas, o crescimento ficou em torno de 22,76%.

A distribuição dos 190 cursos por região geográfica pode ser observada no Gráfico 3.

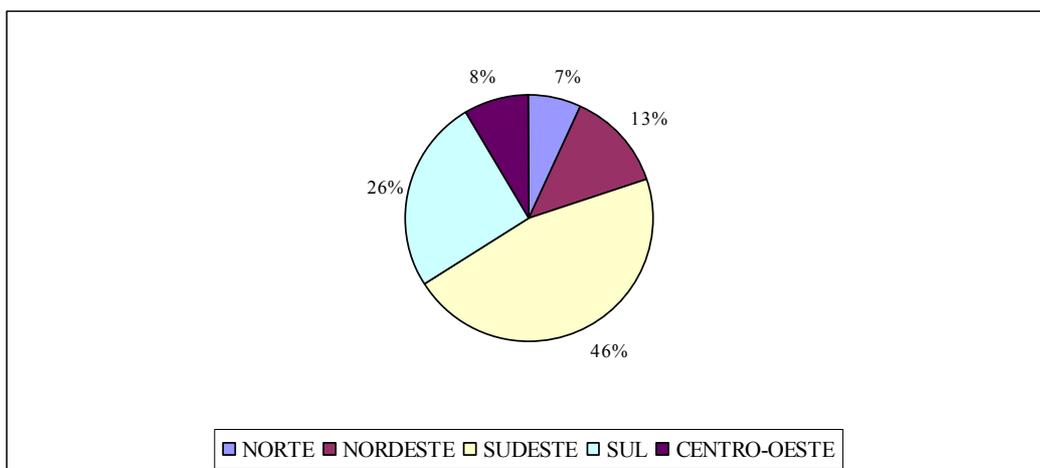


GRÁFICO 3. Distribuição dos 190 Cursos de Direitos, por Região Geográfica.
Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da pesquisa.

No Gráfico 4 é apresentada a distribuição dos cursos de Direito por categoria administrativa, segundo as regiões geográficas.

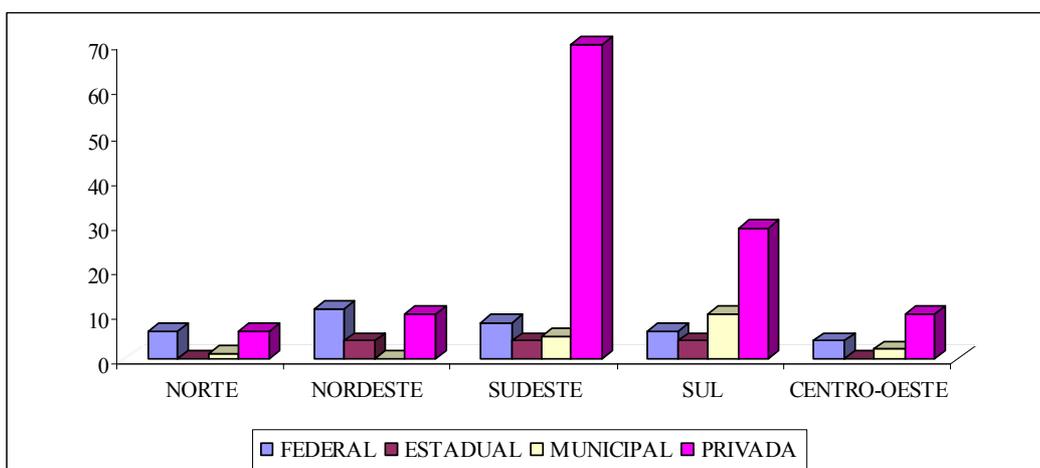


GRÁFICO 4. Distribuição dos 190 Cursos de Direitos, por Categoria Administrativa e Região Geográfica.
Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da pesquisa.

A análise dos resultados obtidos por esse conjunto de 190 cursos na Avaliação das Condições de Oferta foi efetivada no contexto do próprio instrumento de avaliação.

Nesta perspectiva foi analisada a distribuição percentual dos conceitos em cada uma das 3 (três) dimensões: Corpo Docente, Organização

Didático-Pedagógica e Instalações, considerando-se o conjunto total dos 190 cursos de Direito; assim como o grupo de instituições públicas e o grupo de instituições privadas.

O Gráfico 5 apresenta a distribuição percentual dos conceitos obtidos na Dimensão Corpo Docente, nos grupos de instituições públicas e privadas, e na totalidade do conjunto de cursos.

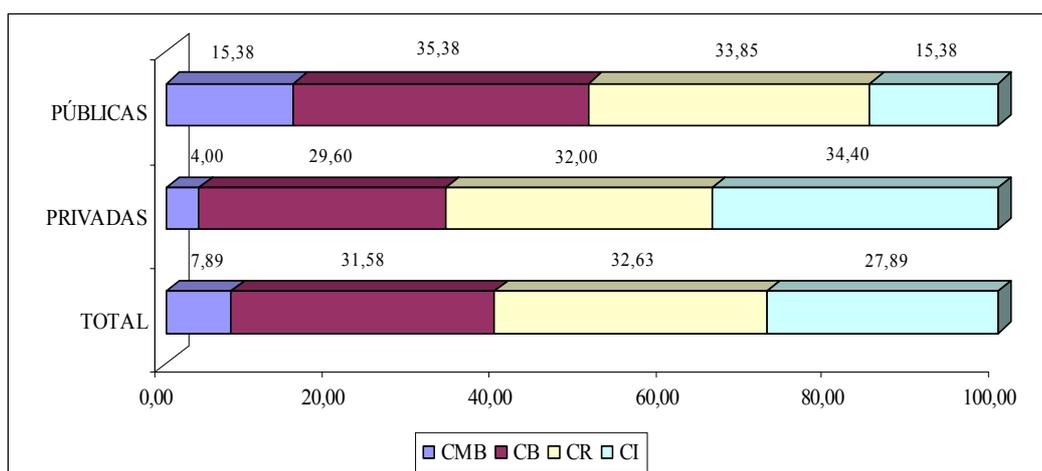


GRÁFICO 5. Distribuição Percentual dos Conceitos na Dimensão Corpo Docente.
Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da pesquisa.

O Gráfico 5 revela que no conjunto total apenas 39,47% dos cursos de Direito obtiveram os conceitos CMB e CB. Neste quadro a grande parcela de cursos obteve os conceitos CR e CI.

Esta tendência foi seguida no grupo de instituições privadas: 33,60% dos cursos obtiveram conceitos CMB e CB.

No caso do grupo de instituições públicas, os resultados foram melhores: 50,75% dos cursos obtiveram os conceitos CMB e CB. Este resultado pode ser atribuído ao regime de trabalho em tempo integral e parcial predominante nas instituições públicas e que é significativamente considerado na avaliação da Dimensão Corpo Docente.

No Gráfico 6 é apresentada a distribuição percentual dos conceitos obtidos na Dimensão Organização Didático-Pedagógica, nos grupos de instituições públicas e privadas, e na totalidade do conjunto de cursos.

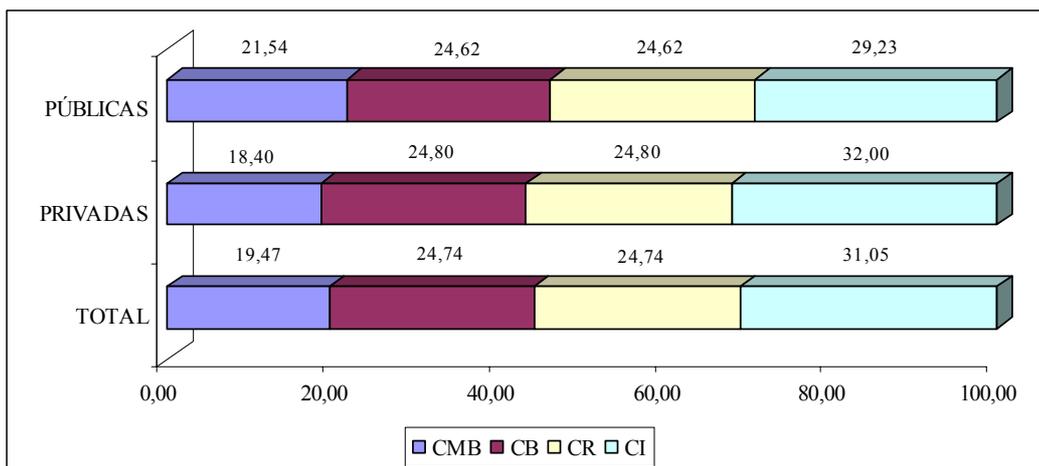


GRÁFICO 6. Distribuição Percentual dos Conceitos na Dimensão Organização Didático-Pedagógica.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da pesquisa.

O Gráfico 6 revela uma distribuição percentual praticamente uniforme dos conceitos no conjunto total, seguida tanto no grupo de instituições públicas como no grupo de instituições privadas.

No conjunto total, 44,21% dos cursos obtiveram os conceitos CMB e CB. No grupo de instituições públicas o percentual foi de 46,16%. No grupo de instituições privadas chegou a 43,20%.

Dessa forma, em relação aos indicadores que compõem a Dimensão Organização Didático-Pedagógica, os grupos não apresentaram diferenças significadas, podendo ser considerados de padrão similar.

No Gráfico 7 é apresentada a distribuição percentual dos conceitos obtidos na Dimensão Instalações, nos grupos de instituições públicas e privadas, e na totalidade do conjunto de cursos.

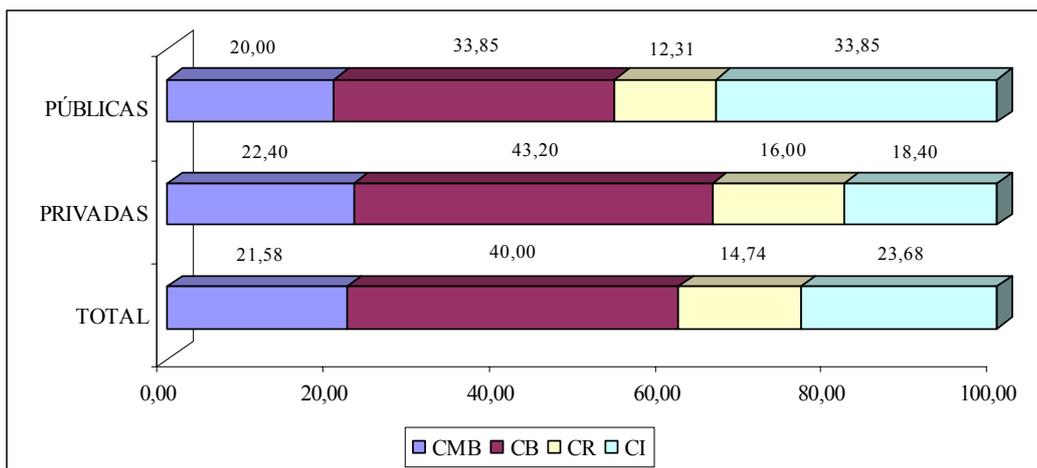


GRÁFICO 7. Distribuição Percentual dos Conceitos na Dimensão Instalações.
Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da pesquisa.

O Gráfico 7 revela uma maior concentração dos conceitos CMB e CB no conjunto total (61,58% dos cursos obtiveram os conceitos CMB e CB), quando comparado os percentuais de conceitos CMB e CB obtidos na Dimensão Corpo Docente e na Dimensão Organização Didático-Pedagógica pelo conjunto total.

Embora a tendência do conjunto total tenha sido seguida tanto no grupo de instituições públicas como no grupo de instituições privadas, este último apresentou uma concentração de conceitos CMB e CB na Dimensão Instalações superior à concentração obtida pelo grupo de instituições públicas. No grupo de instituições privadas foram 65,60% dos cursos com conceitos CMB e CB. No grupo de instituições públicas foram 53,85% dos cursos com conceitos CMB e CB.

Com base nos Gráficos 5, 6 e 7 é possível concluir que, no conjunto de indicadores que integram a Dimensão Corpo Docente, o grupo de instituições públicas apresenta melhores condições em relação ao grupo de instituições privadas. A situação inversa é verificada quando se trata do conjunto de indicadores que integram a Dimensão Instalações. No tocante à Dimensão Organização Didático-Pedagógica as diferenças não são tão evidentes, conforme mostram os resultados da Avaliação das Condições de Oferta.

No que se refere ao Exame Nacional de Cursos, a análise dos resultados obtidos pelo conjunto de 190 cursos foi efetivada no contexto do

próprio instrumento de avaliação, considerando-se o conjunto total; assim como o grupo de instituições públicas e o grupo de instituições privadas.

Considerando que no decorrer das edições do Exame Nacional de Cursos houve uma redefinição no critério de atribuição dos conceitos aos cursos avaliados, e na tentativa de estabelecer um padrão de comparabilidade entre os resultados optou-se por analisar os dados a partir da média geral individual dos cursos tendo como base a média geral da área do Direito.

Deve-se registrar que o INEP somente passou a disponibilizar a média geral individual dos cursos e a média geral da área a partir do Exame Nacional de Cursos de 1998. Desta forma, na análise empreendida foram desconsiderados os resultados do ENC de 1996 e 1997, uma vez que os dados disponíveis iniciam-se em 1998.

Ao longo do período 1996/2002, à medida que atingiam as condições para a avaliação, novos cursos de Direito foram submetidos ao Exame Nacional de Cursos. Dessa forma, o número de cursos avaliados, que em 1996 foi de 176, chegou a 297 em 2002, conforme pode ser observado na Tabela 6. Embora o período registre um crescimento no número de cursos submetidos no Exame Nacional de Cursos, no período 1998/2002 é verificada uma queda na média geral da área do Direito, conforme dados da Tabela 6.

A Tabela 6 apresenta a evolução do número de cursos de Direito e da média geral da área no Exame Nacional de Cursos, no período 1996/2002.

TABELA 6
Evolução do Número de Cursos de Direito e da Média Geral da Área no Exame Nacional de Cursos, no período 1996/2002.

ANO	NÚMERO TOTAL DE CURSOS	MÉDIA GERAL DA ÁREA
1996	176	-
1997	192	-
1998	207	35,58
1999	221	43,05
2000	251	39,95
2001	272	40,74
2002	297	43,08

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da pesquisa.

Em 1998, a média geral, calculada sobre o total de cursos que realizaram a prova, foi de 35,58. A partir de 1999 se verifica uma melhora nesse quadro. Neste ano, a média da área ficou em 43,05, oscilando em 2000 para 39,95

e em 2001 para 40,74. No ano de 2002, a média subiu novamente para 43,08. No Gráfico 8 é possível visualizar essa tendência.

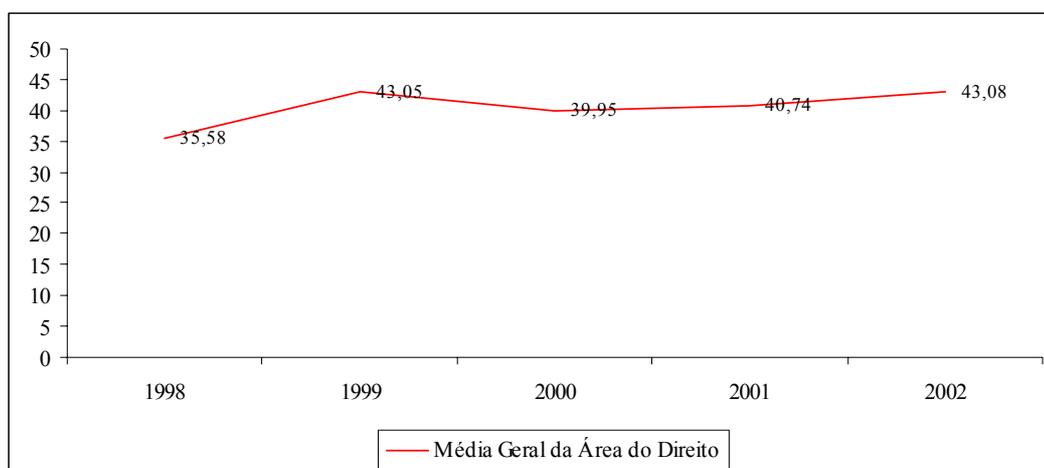


GRÁFICO 8. Evolução da Média Geral da Área do Direito no Exame Nacional de Cursos, no período 1998/2002.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da pesquisa.

A seguir é apresentado, por ano, no período 1998/2002, o percentual de cursos de Direito com resultados acima ou igual da média geral da área; além da dispersão da média geral individual de cada um dos 190 cursos em relação à média geral da área.

No Exame Nacional de Cursos de 1998, dos 190 cursos de Direito, foram considerados os resultados de 185, sendo que 62 pertenciam ao grupo de instituições públicas e 123 ao grupo de instituições privadas⁶⁵.

Na Tabela 7 é apresentada a distribuição dos conceitos e da média geral individual dos cursos segundo a média geral da área do Direito, por categoria administrativa, no Exame Nacional de Cursos de 1998.

TABELA 7
Distribuição dos Conceitos e da Média Geral Individual dos Cursos segundo a Média Geral da Área do Direito, por Categoria Administrativa, no Exame Nacional de Cursos de 1998.

CAT. ADM.	A	B	C			D	E
	ACIMA	ACIMA	ACIMA	IGUAL	ABAIXO	ABAIXO	ABAIXO
Pública	13	15	10	-	8	7	9
Privada	9	17	28	1	27	28	13
Total	22	32	38	1	35	35	22

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da pesquisa.

⁶⁵ Foram desconsiderados os resultados de 5 (cinco) cursos, uma vez que 2 (dois) desses ficaram sem conceito (SC), sendo 1 (um) do grupo de instituições públicas e 1 (um) do grupo de instituições privadas. Os outros 3 (três) cursos não foram avaliados, sendo 2 (dois) do grupo de instituições públicas e 1 (um) do grupo de instituições privadas.

O Gráfico 9 apresenta a dispersão da média geral individual dos cursos de Direito em relação à média geral de 1998.

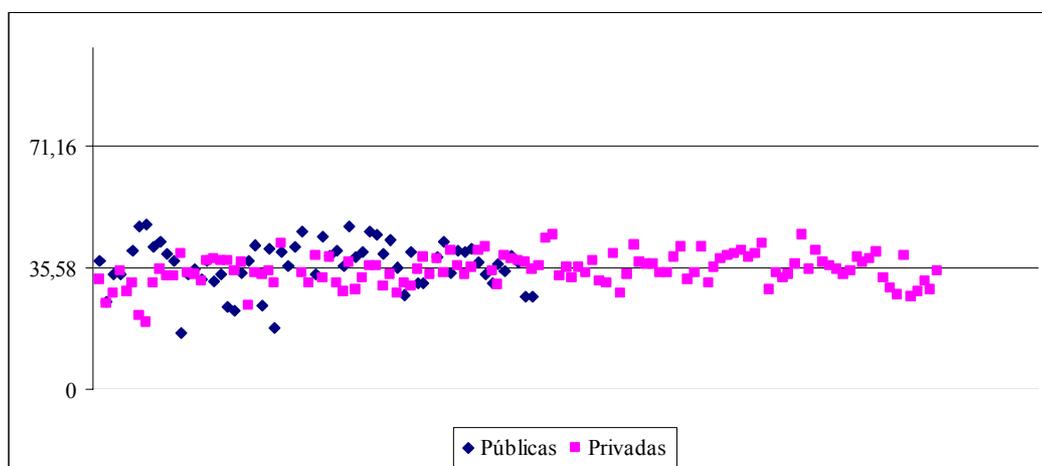


GRÁFICO 9. Dispersão da Média Geral Individual dos Cursos de Direito em relação à Média Geral da Área do Direito no Exame Nacional de Cursos de 1998.
Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da pesquisa.

O ano de 1998 registra uma maior concentração do grupo de instituições públicas com resultados igual ou acima da média geral da área. Dos cursos de Direito deste grupo 61,29% apresentaram média igual ou acima da média geral.

No grupo de instituições privadas apenas 44,72% dos cursos apresentaram média igual ou acima da média geral da área, havendo 55,28% com média inferior à média geral.

No conjunto total foram 50,27% com resultados igual ou acima da média geral da área.

No Exame Nacional de Cursos de 1999, dos 190 cursos de Direito, foram considerados os resultados de 178, sendo que 65 pertenciam ao grupo de instituições públicas e 113 ao grupo de instituições privadas⁶⁶.

Na Tabela 8 é apresentada a distribuição dos conceitos e da média geral individual dos cursos segundo a média geral da área do Direito, por categoria administrativa, no Exame Nacional de Cursos de 1999.

⁶⁶ Foram desconsiderados os resultados de 12 cursos, uma vez que 7 (sete) desses ficaram sem conceito (SC), sendo todos do grupo de instituições privadas. Os outros 5 (cinco) cursos não foram avaliados, sendo todos do grupo de instituições privadas.

TABELA 8

Distribuição dos Conceitos e da Média Geral Individual dos Cursos segundo a Média Geral da Área do Direito, por Categoria Administrativa, no Exame Nacional de Cursos de 1999.

CAT. ADM.	A	B	C		D	E
	ACIMA	ACIMA	ACIMA	ABAIXO	ABAIXO	ABAIXO
Pública	18	20	8	12	4	3
Privada	6	11	21	33	25	17
Total	24	31	29	45	29	20

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da pesquisa.

O Gráfico 10 apresenta a dispersão da média geral individual dos cursos de Direito em relação à média geral de 1999.

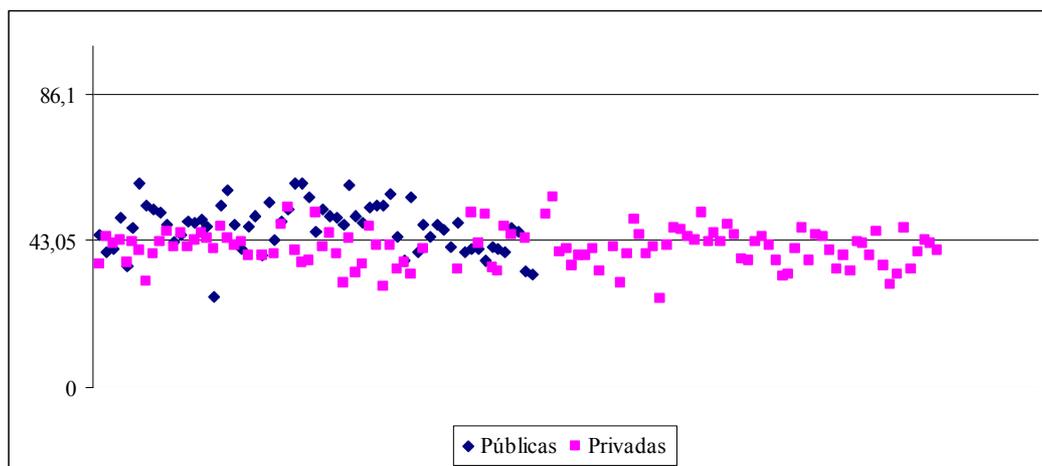


GRÁFICO 10. Dispersão da Média Geral Individual dos Cursos de Direito em relação à Média Geral da Área do Direito no Exame Nacional de Cursos de 1999.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da pesquisa.

No ano de 1999 verifica-se novamente uma maior concentração dos cursos do grupo de instituições públicas com resultados igual ou acima da média geral da área. Dos cursos de Direito deste grupo 70,77% apresentaram média igual ou acima da média geral.

O grupo de instituições privadas, por outro lado, não conseguiu manter o mesmo padrão registrado no ano de 1998. No grupo de instituições privadas apenas 33,63% dos cursos apresentaram média igual ou acima da média geral da área, havendo 66,37% com média inferior à geral da área.

No conjunto total foram 47,19% com resultados igual ou acima da média geral da área.

É interessante registrar que neste ano houve uma elevação da média geral da área em relação ao ano de 1998, conseguindo manter mesmo padrão apenas o grupo de instituições públicas.

No Exame Nacional de Cursos de 2000, dos 190 cursos de Direito, foram considerados os resultados de 186, sendo que 64 pertenciam ao grupo de instituições públicas e 122 ao grupo de instituições privadas⁶⁷.

Na Tabela 9 é apresentada a distribuição dos conceitos e da média geral individual dos cursos segundo a média geral da área do Direito, por categoria administrativa, no Exame Nacional de Cursos de 2000.

TABELA 9
Distribuição dos Conceitos e da Média Geral Individual dos Cursos segundo a Média Geral da Área do Direito, por Categoria Administrativa, no Exame Nacional de Cursos de 2000.

CAT. ADM.	A	B	C		D	E
	ACIMA	ACIMA	ACIMA	ABAIXO	ABAIXO	ABAIXO
Pública	21	15	7	12	8	1
Privada	5	18	16	39	29	15
Total	26	33	23	51	37	16

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da pesquisa.

O Gráfico 11 apresenta a dispersão da média geral individual dos cursos de Direito em relação à média geral de 2000.

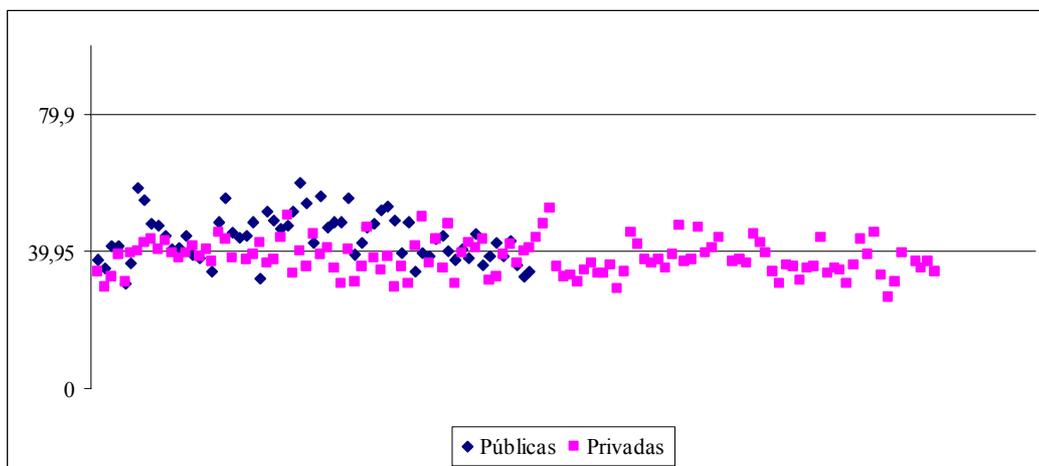


GRÁFICO 11. Dispersão da Média Geral Individual dos Cursos de Direito em relação à Média Geral da Área do Direito no Exame Nacional de Cursos de 2000.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da pesquisa.

No ano de 2000 o grupo de instituições públicas concentra novamente seus resultados em padrão igual ou acima da média geral da área. Dos cursos de Direito deste grupo, 67,19% apresentaram médias igual ou acima da média geral da área.

⁶⁷ Foram desconsiderados os resultados de 4 (quatro) cursos, uma vez que 3 (três) ficaram sem conceito (SC), sendo 1 (um) do grupo de instituições públicas e 2 (dois) do grupo de instituições privadas; e 1 (um) curso não foi avaliado, sendo do grupo de instituições privadas.

O grupo de instituições privadas, por sua vez, registra apenas 31,97% dos cursos com resultados igual ou acima da média geral da área do Direito.

No conjunto total foram 44,09% com resultados igual ou acima da média geral da área.

O padrão verificado no Exame Nacional de Cursos de 1998, 1999 e 2000 mantém-se nos anos de 2001 e 2002, conforme pode ser observado nas Tabelas 10 e 11 e nos Gráficos 12 e 13.

Na Tabela 10 é apresentada a distribuição dos conceitos e da média geral individual dos cursos segundo a média geral da área do Direito, por categoria administrativa, no Exame Nacional de Cursos de 2001.

TABELA 10
Distribuição dos Conceitos e da Média Geral Individual dos Cursos segundo a Média Geral da Área do Direito, por Categoria Administrativa, no Exame Nacional de Cursos de 2001.

CAT. ADM.	A	B	C		D	E
	ACIMA	ACIMA	ACIMA	ABAIXO	ABAIXO	ABAIXO
Pública	29	8	12	8	4	4
Privada	4	16	21	30	27	26
Total	33	24	33	38	31	30

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da pesquisa.

O Gráfico 12 apresenta a dispersão da média geral individual dos cursos de Direito em relação à média geral de 2001.

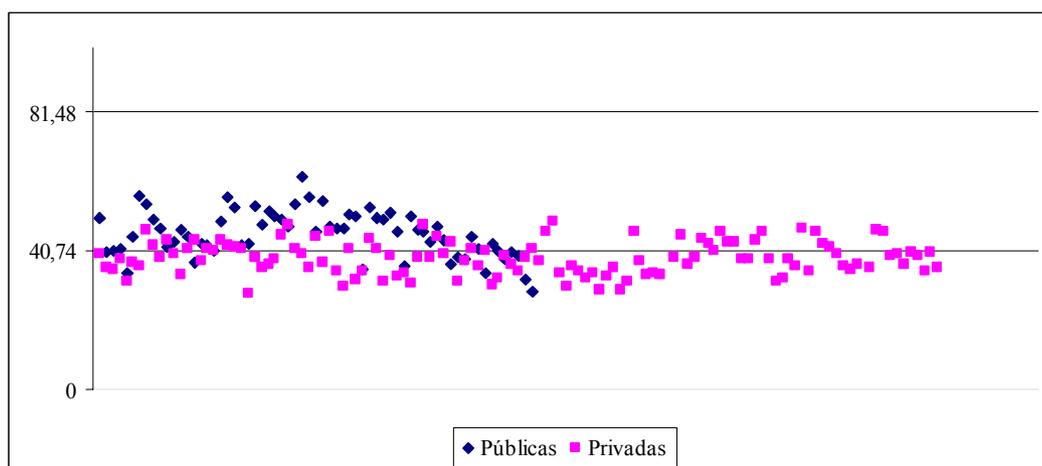


GRÁFICO 12. Dispersão da Média Geral Individual dos Cursos de Direito em relação à Média Geral da Área do Direito no Exame Nacional de Cursos de 2001.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da pesquisa.

No Exame Nacional de Cursos de 2001 foram considerados 189 cursos de Direito, sendo que 65 pertenciam ao grupo de instituições públicas e 124 ao grupo de instituições privadas. Foi desconsiderado apenas 1 (um) curso que não foi avaliado, sendo do grupo de instituições privadas.

Neste ano, no grupo de instituições públicas 75,38% dos cursos apresentaram resultados igual ou acima da média geral, sendo no grupo de instituições privadas, foram 33,06%. No conjunto total, foram 47,62%.

Na Tabela 11 é apresentada a distribuição dos conceitos e da média geral individual dos cursos segundo a média geral da área do Direito, por categoria administrativa, no Exame Nacional de Cursos de 2002.

TABELA 11
Distribuição dos Conceitos e da Média Geral Individual dos Cursos segundo a Média Geral da Área do Direito, por Categoria Administrativa, no Exame Nacional de Cursos de 2002.

CAT. ADM.	A	B	C		D	E
	ACIMA	ACIMA	ACIMA	ABAIXO	ABAIXO	ABAIXO
Pública	26	12	9	6	7	4
Privada	6	15	18	35	25	26
Total	32	27	27	41	32	30

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da pesquisa.

O Gráfico 13 apresenta a dispersão da média geral individual dos cursos de Direito em relação à média geral de 2002.

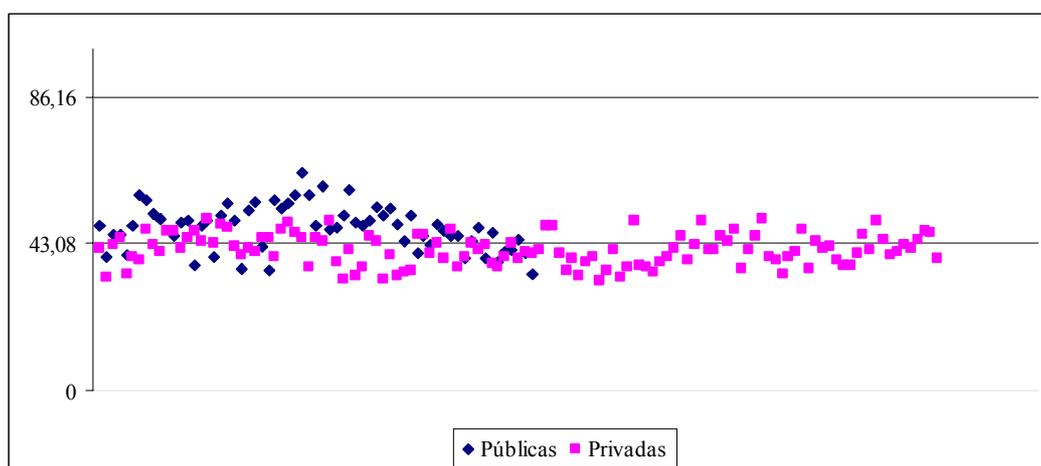


GRÁFICO 13. Dispersão da Média Geral Individual dos Cursos de Direito em relação à Média Geral da Área do Direito no Exame Nacional de Cursos de 2002.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da pesquisa.

No Exame Nacional de Cursos de 2002 foram considerados 189 cursos de Direito, sendo que 64 pertenciam ao grupo de instituições públicas e 125

ao grupo de instituições privadas. Foi desconsiderado o resultado de apenas 1 (um) curso que ficou sem conceito (SC), sendo do grupo de instituições públicas.

Neste ano, no grupo de instituições públicas 73,44% dos cursos apresentaram resultados igual ou acima da média geral, No grupo de instituições privadas foram 31,20%. No conjunto total, foram 45,50%.

Com base nos dados apresentados é possível concluir que, no período 1998/2002, parcela significativa dos cursos de Direito do grupo de instituições públicas obteve média geral individual igual ou acima da média geral da área do Direito a cada realização do Exame Nacional de Cursos. Por outro lado, os resultados dos cursos de Direito do grupo de instituições privadas apontam maior concentração abaixo da média geral da área do Direito.

Esses dados quando comparados aos conceitos atribuídos aos cursos na forma tal como divulgados à sociedade não revelam grande disparidade. De fato, os cursos de Direito do grupo de instituições públicas foram aqueles que obtiveram os melhores conceitos no Exame Nacional de Cursos no período em análise. Os cursos de Direito do grupo de instituições públicas foram os que apresentaram a maior concentração de conceitos A e B no período 1998/2002, enquanto que os cursos de Direito do grupo de instituições privadas tiveram uma maior concentração de conceitos C, D e E.

Analisando os dados em perspectiva evolutiva, a conclusão a que se pode chegar é que, embora o período 1998/2002 registre uma concentração do grupo de instituições públicas com média individual igual ou acima da média geral e o contrário no grupo de instituições privadas, as edições do Exame Nacional de Cursos também registram alguns ganhos de qualidade ao ensino de graduação.

O Gráfico 14 apresenta a evolução percentual dos cursos de Direito com média geral individual igual ou acima da média geral da área do Direito, no Exame Nacional de Cursos, no período 1998/2002.

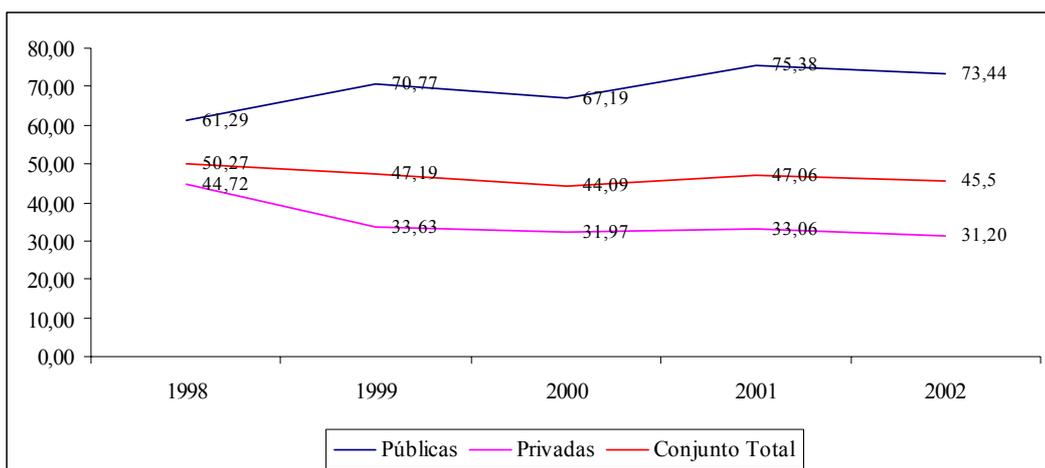


GRÁFICO 14. Evolução Percentual dos Cursos de Direito com Média Geral Individual igual ou acima da Média Geral da Área do Direito, no Exame Nacional de Cursos, no período 1998/2002.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da pesquisa.

O Gráfico 14 revela que o percentual de cursos de Direito do grupo de instituições públicas com média igual ou acima da média geral da área cresceu ao longo de 1998/2002, com algumas oscilações da qual se destaca a verificada no ano de 2000. Registre-se que em 1998 o percentual de cursos deste grupo com média igual ou acima da geral era de 61,29%. No Exame Nacional de Cursos de 2002, esse percentual chegou a 73,44%.

A evolução positiva verificada no grupo de instituições públicas pode ser considerada resultado do processo de incorporação do desempenho do curso na avaliação, gerando uma mobilização em torno de um padrão mais elevado de qualidade.

No grupo de instituições privadas, o Gráfico 14 revela que o percentual de cursos de Direito com média igual ou acima da geral caiu de 1998 para 1999, porém, manteve posição no período 1999/2002, com reduzida oscilação.

No caso do grupo de instituições privadas, os dados mostram que a avaliação não foi capaz de promover o mesmo efeito verificado no grupo de instituições públicas. Todavia, ainda que a evolução do percentual de cursos de Direito do grupo de instituições privadas com resultados igual ou acima da média geral da área não tenha se alterado de forma significativa, é possível afirmar que esses cursos conseguiram manter um padrão de qualidade no período analisado, ainda que inferior ao verificado no grupo de instituições públicas.

Em conclusão, pode-se dizer que a avaliação somente foi capaz de promover a melhoria da qualidade do ensino de graduação nos cursos que já apresentavam potencial, ou seja, que já apresentavam condições qualitativas similares aos padrões estabelecidos pelo poder público. Mas não foi capaz de estabelecer condições artificiais para a elevação da qualidade em cursos que não apresentavam esse potencial.

Como visto, na análise da Avaliação das Condições de Oferta, embora os cursos de Direito de ambos os grupos não apresentem diferenças evidentes no tocante à Dimensão Organização Didático-Pedagógica, o mesmo não pode ser concluído em relação às Dimensões Corpo Docente e Instalações. No conjunto de indicadores que integram a Dimensão Corpo Docente, o grupo de instituições públicas apresenta melhores condições em relação ao grupo de instituições privadas. A situação inversa é verificada quando se trata do conjunto de indicadores que integram a Dimensão Instalações.

Em verdade a Dimensão Corpo Docente representa 35% do questionário da área do Direito, ao lado da Dimensão da Organização Didático-Pedagógica com mesmo percentual. A Dimensão Instalações responde por 30%.

CONCLUSÃO

O direito à educação, consagrado na Constituição de 1988, ressurgiu ao longo do século XX como um dos mais significativos direitos sociais em todos os países do hemisfério ocidental.

No Brasil, a década de 90 é marcada por um importante movimento na educação superior brasileira, responsável por uma reestruturação significativa dos mecanismos e instrumentos que historicamente caracterizavam a relação do Estado com a educação superior.

Acompanhando o processo geral de reforma do Estado, desencadeado a partir de 1995 e destinado a reestruturar o aparelho estatal em sua dinâmica interna e relações com a sociedade e o mercado, no campo da educação superior foram estabelecidos novos marcos para a atuação estatal.

O Estado assumiu a tarefa prioritária de formular, coordenar e acompanhar as políticas públicas para a educação, tornando possível a substituição, no campo educacional, do modelo de controle burocrático e cartorial então vigente.

Considerando a necessidade de expandir o acesso ao ensino superior, e a experiência histórica brasileira que revelava que não bastava ampliar quantitativamente o acesso ao ensino superior; mais que isso: era preciso garantir uma expansão que assegurasse um padrão de qualidade educacional, acreditava-se que as funções de coordenação e fiscalização do Estado deveriam estar associadas a um processo permanente de avaliação.

A avaliação, neste sentido, adquiriu um significado original e fundamental no conjunto das políticas públicas, desempenhando papel central na lógica de organização e funcionamento da educação superior brasileira.

Na condição de eliminar o caráter burocrático e cartorial que até então vigora nos mecanismos de controle exercido pelo poder público, foram estabelecidas vinculações objetivas entre os resultados da avaliação e os processos de credenciamento de instituições de ensino, de autorização e reconhecimento de cursos de nível superior e suas renovações periódicas. As aferições da avaliação produziram, portanto, os resultados que iriam constituir os insumos para o credenciamento de instituições, autorização e reconhecimento de cursos.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional introduziu a limitação do prazo dos atos de autorização, reconhecimento e credenciamento, exigindo sua renovação periodicamente após processo regular de avaliação.

O sistema de avaliação então implantado no período 1995/2002 conferiu ao Estado um importante instrumento para garantir o compromisso de qualidade dos serviços prestados pelas instituições de ensino, públicas ou privadas. Dessa forma, a introdução da avaliação se fez acompanhar também do estabelecimento de padrões mínimos de qualidade para o funcionamento das instituições e cursos.

Com base nesse modelo de atuação estatal, a partir de 1995 o processo de expansão da educação superior foi retomado, sendo subordinado a padrões de qualidade estabelecidos pelo poder público, como resultado da vinculação objetiva entre a avaliação e os processos de credenciamento de instituições de ensino, de autorização e reconhecimento de cursos.

O período analisado revelou que a expansão no ensino superior foi, ao longo da década de 90 e início deste século, intensa; gerando novas oportunidades de formação em cursos de nível superior. Na área do Direito os números indicam um crescimento, até 2002, de 154,89% no número de cursos de Direito no país.

A expansão verificada teve uma forte concentração no âmbito da iniciativa privada, embora o período também registre um significativo crescimento do setor público no ensino superior. Os cursos de Direito ministrados em instituições privadas cresceram, entre 1995 e 2002, 209,37%. No mesmo período, o número de cursos de Direito em instituições públicas também se cresceu, embora o aumento verificado tenha sido bem mais modesto: 38,66%.

O sistema expandiu-se não apenas pelo número de cursos de Direito, mas também em função do número de vagas. Entre 1995 e 2002 o crescimento foi de 221,14%, alcançando no ano de 2002 mais de 134.940 ingressos em cursos de Direito no Brasil. Foi possível verificar ainda um crescimento da demanda, porém em menores proporções ao crescimento da oferta.

Além disso, os dados da expansão revelam um crescimento do ensino superior em regiões geográficas tradicionalmente caracterizadas pelo oferecimento de reduzidas condições de acesso, o que representa uma tentativa de

correção dos desequilíbrios regionais do sistema de ensino. Entre 1995 e 2002, os cursos de Direito cresceram na região Norte em torno de 105,55%; na região Nordeste em torno de 181,48%; e na região Centro-Oeste em torno de 134,78%.

Os resultados das avaliações dos cursos de graduação no período 1995/2002 revelam características importantes do sistema de ensino e padrões decorrentes dos resultados obtidos que se tornam evidentes a partir da análise combinado dos 2 (dois) instrumentos de avaliação aplicados: Avaliação das Condições de Oferta e Exame Nacional de Cursos.

A Avaliação das Condições de Oferta revela que no conjunto de indicadores que integram a Dimensão Corpo Docente, o grupo de instituições públicas apresenta melhores condições em relação ao grupo de instituições privadas. A situação inversa é verificada quando se trata do conjunto de indicadores que integram a Dimensão Instalações. No tocante à Dimensão Organização Didático-Pedagógica as diferenças não são tão evidentes, conforme mostram os resultados da Avaliação das Condições de Oferta.

Ao longo do período 1998/2002, o Exame Nacional de Cursos registra uma queda na média geral da área do Direito, o que pode representar, a princípio, um pior desempenho dos cursos avaliados. Contudo, a oscilação verificada no período não é significativa a ponto de confirmar esta hipótese. Dessa forma, a queda na média geral da área pode ser decorrente de situações específicas, não necessariamente ligadas à qualidade do curso em si.

A análise dos dados em perspectiva evolutiva revela que, no período 1998/2002, os cursos de Direito de instituições públicas, além de concentrarem os melhores resultados, apresentaram crescimento qualitativo, na medida em que se registra uma elevação no percentual de cursos com resultados igual ou acima da média geral da área e, conseqüentemente, uma redução nos cursos com resultados abaixo da média geral.

A evolução positiva verificada no grupo de instituições públicas pode ser considerada resultado do processo de incorporação do desempenho do curso na avaliação, gerando uma mobilização em torno de um padrão mais elevado de qualidade.

No caso dos cursos de Direito de instituições privadas, a perspectiva evolutiva revela que do ano de 1998 para o ano de 1999 houve uma

queda no percentual de cursos com resultados igual ou acima da média geral da área, sendo este percentual mantido até 2002 com pequenas oscilações.

Os dados indicam neste caso, que a avaliação não foi capaz de promover o mesmo efeito verificado no grupo de instituições públicas. Todavia, ainda que a evolução do percentual de cursos de Direito do grupo de instituições privadas com resultados igual ou acima da média geral da área não tenha se alterado de forma significativa, é possível afirmar que esses cursos conseguiram manter um padrão de qualidade no período analisado, ainda que inferior ao verificado no grupo de instituições públicas.

Portanto, enquanto instrumento para melhoria da qualidade, a avaliação potencializou os cursos que apresentavam padrões de qualidade semelhantes àqueles definidos pelo poder público, mas não conseguiu promover uma evolução positiva nos resultados dos cursos que se afastavam deste padrão.

Como visto, na análise dos resultados produzidos nas avaliações externas dos cursos de Direito, apenas o grupo de instituições públicas registrou no Exame Nacional de Cursos um crescimento qualitativo, no sentido de que o percentual de cursos com conceitos igual ou acima da média elevou-se de 1998 para 2002. Registre-se que tais cursos foram aqueles que tiveram os melhores resultados na avaliação dos indicadores que compõem a Dimensão Corpo Docente da Avaliação das Condições de Oferta, assim como resultados significativos na Dimensão Organização Didático-Pedagógica e na Dimensão Instalações.

Embora o grupo de instituições privadas tenha apresentado resultados semelhantes na avaliação dos indicadores que compõem a Dimensão Organização Didático-Pedagógica e resultados um pouco melhores na Dimensão Instalações, não registraram o desempenho semelhantes ao do grupo de instituições públicas na Dimensão Corpo Docente, que representa 35% do questionário na área do Direito na Avaliação das Condições de Oferta. Observe-se que a análise dos resultados da Avaliação das Condições de Oferta serviu de parâmetro para conhecer as condições de funcionamento dos cursos de Direito e delimitar a adequação desses cursos aos padrões de qualidade da área.

Portanto, a avaliação foi capaz de promover a melhoria da qualidade dos cursos de graduação nos cursos que já apresentavam potencial, ou seja, que já apresentavam condições qualitativas similares aos padrões estabelecidos pelo poder público. Mas não foi capaz de estabelecer condições

artificiais para a elevação da qualidade em cursos que não apresentavam esse potencial.

Ainda que o efeito da avaliação para o ensino superior não tenha sido a imediata melhoria da qualidade nos cursos de graduação (tanto em instituições públicas como em instituições privadas), os resultados dos instrumentos implantados no período 1995/2002 geraram dados até então inexistentes: conhecimento das reais condições do ensino superior no Brasil e nível de atendimento pelas instituições e cursos de nível superior aos padrões de qualidade então estabelecidos pelo poder público.

Alguns dos procedimentos previstos no Decreto nº 2.026/1996, que estabeleceu os marcos do que viria a ser o sistema de avaliação do ensino superior no Brasil, não chegaram a ser implantados, fato que pode ter sido ocasionado pela necessidade de amadurecer uma proposta mais consistente, como foi o caso da avaliação institucional⁶⁸. No entanto, a introdução do Exame Nacional de Cursos e da Avaliação das Condições de Oferta produziu importantes dados, cumprindo um objetivo essencial nesse momento inicial de introdução da cultura da avaliação no cenário da educação superior, qual seja: conhecer a realidade do ensino superior no Brasil.

Os instrumentos de avaliação (Exame Nacional de Cursos e Avaliação das Condições de Oferta) criados no período estavam direcionados para esse objetivo. O Exame Nacional de Cursos tinha como finalidade avaliar o ensino de graduação, no que tange aos resultados do processo de ensino-aprendizagem. A Avaliação das Condições de Oferta tinha por objetivo avaliar, *in loco*, os cursos de graduação submetidos ao Exame Nacional de Cursos, no que tange à qualificação do corpo docente, à organização didático-pedagógica e às instalações, tanto as físicas em geral, quanto as especiais, tais como laboratórios, equipamentos e bibliotecas.

Os resultados produzidos pela avaliação geraram dados objetivos (baseados na verificação do nível de atendimento pelas instituições e cursos de nível superior aos padrões de qualidade, podendo ser inferior, igual ou superior) para o Estado analisar pedidos de credenciamento de instituições de ensino, de

⁶⁸ A avaliação institucional somente foi implantada a partir de 2004, com a publicação da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, e encontra-se em processo de desenvolvimento junto às instituições de ensino superior.

autorização e reconhecimento de cursos de nível superior e suas renovações periódicas. Esses resultados passam a constituir os principais insumos para a produção e renovação dos atos de regulação do Estado no campo da educação superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABMES. **REVISTA ESTUDOS** nº 19. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/Publicacoes/Revista_Estudos/estud19/est19-01.htm>.

Acesso em: 23 de agosto de 2006.

BASTOS, Aurélio Wander. **O Ensino Jurídico no Brasil**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2000.

BASTOS, Aurélio Wander. O Ensino Jurídico no Brasil e as suas Potencialidades Históricas: uma recuperação de seu passado para reconhecer seu futuro. In: **OAB Ensino Jurídico: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1997. p. 35-55.

BELLONI, José Ângelo. Levantamento das Condições dos Cursos Jurídicos no Brasil – Classificação dos cursos jurídicos no Brasil – Relatório estatístico. In: **OAB Ensino Jurídico: parâmetros para elevação de qualidade e avaliação**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1993. p. 107-143.

BRASIL. **DECRETO Nº 2.026, de 10.10.96**. Estabelece procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. DOU de 11.10.98.

BRASIL. **DECRETO Nº 2.306, de 19.08.97**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e §1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. DOU de 20.08.97.

BRASIL. **DECRETO Nº 2.207, de 10.10.97**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e §1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. DOU de 16.04.97.

BRASIL. **DECRETO Nº 3.860, de 09.07.01**. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. DOU de 10.07.01.

BRASIL. **LEI Nº 9.131, de 24.11.95**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. DOU de 25.11.95 (Ed. Extra).

BRASIL. **LEI Nº 9.394, de 20.12.96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. DOU de 23.12.96.

BRASIL. **LEI Nº 10.172, de 09.01.01.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. DOU de 10.01.01.

BRASIL.MARE. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília: 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br>>. Acesso em 10 de setembro de 2006.

BRASIL.MEC. **Avaliação das Condições de Oferta dos Cursos de Graduação:** relatório-síntese 1998. Brasília: MEC, SESu, 1998.

BRASIL.MEC. **Planejamento Político-Estratégico – 1995/1998.** Brasília, maio/1995.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos; GRAU, Nuria Cunill. Entre o Estado e o Mercado: o público não-estatal. In: BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos; GRAU, Nuria Cunill (Orgs.). **O Público Não-Estatal na Reforma do Estado.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999. p. 15-48.

BUCCI, Maria Paula Dallari. **Direito Administrativo e Políticas Públicas.** São Paulo: Saraiva, 2002.

CARDOSO, Fernando Henrique. Apresentação. In: BRASIL, Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília: 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br>>. Acesso em: 10 de setembro de 2006.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Avança Brasil.** Mais quatro anos de desenvolvimento para todos. Proposta de governo. Brasília: 1998. Disponível: <<http://www.psdb.org.br/biblioteca.asp>>. Acesso em: 10 de setembro de 2006.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Mãos à Obra, Brasil:** propostas de governo. São Paulo: 1994.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede:** a era da informação: economia, sociedade e cultura. Tradução de Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

CAVALCANTE, Joseneide Franklin. **Educação Superior:** conceitos, definições e classificações. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. (Série Documental. Textos para Discussão).

COSTA, Nelson Nery. Monografia Final: exigência de graduação em curso de Direito. In: **OAB Ensino Jurídico: balanço de uma experiência.** Brasília: OAB, Conselho Federal, 2000. p. 173-209.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da Educação Superior**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DURHAM, Eunice Ribeiro. Educação Superior, pública e privada (1808-2000). In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon. (Orgs.). **Os Desafios da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

FARIA, José Eduardo. Ensino Jurídico: mudar cenários e substituir paradigmas teóricos. In: **OAB Ensino Jurídico: parâmetros para elevação da qualidade e avaliação**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1993. p. 51-59.

FELIX, Loussia P. Musse. **A Educação como Bem Público** – perspectivas da regulação do ensino superior no Estado de parceria. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/educacaocomobempublico.pdf>>.
Acesso em: 23 de agosto de 2006.

FELIX, Loussia P. Musse. A Avaliação dos Cursos Jurídicos como Instrumento de Consolidação da Portaria nº 1.886/94, de 30 de dezembro de 1994. In: **OAB Ensino Jurídico: novas diretrizes curriculares**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1996. p. 101-114.

FELIX, Loussia P. Musse. Da Reinvenção do Ensino Jurídico: considerações sobre a primeira década. In: **OAB Recomenda: um retrato dos cursos jurídicos**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2001. p. 23-59.

GALDINO, Flávio Antonio Esteves. A Ordem dos Advogados do Brasil na Reforma do Ensino Jurídico. In: **OAB Ensino Jurídico: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1997. p. 155-186.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GUSTIN, Miracy B. S. Gustin; DIAS, Maria Tereza F. **(Re)pensando a Pesquisa Jurídica: teoria e prática**. Belo Horizonte: Del Rey, 2002.

LÔBO, Paulo Luiz Netto. Ensino Jurídico: realidade e perspectivas. In: **OAB Ensino Jurídico: balanço de uma experiência**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2000. p. 147-162.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. A Educação, Problema Nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, INEP, v. 1, n. 1, 1994. p. 6-28.

LYRA FILHO, Roberto. **O Direito que se Ensina Errado sobre a Reforma do Ensino Jurídico**. Brasília: Centro Acadêmico de Direito da UnB, 1980.

MACHADO, Marcello Lavenère. Apresentação. In: **OAB Ensino Jurídico: Diagnóstico, Perspectivas e Propostas**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1992. p. 7.

MARTIN, J. Breaking Up Mono-Method Monopolies in Organizational Analysis, In: HUSSARD, J.; PYM, D. **The Theory and Philosophy of Organizations: critical issues and new perspective**. London: Routledge, 1990.

MELLO FILHO, José Celso. **Constituição Federal Anotada**. São Paulo: Saraiva, 1986.

MELO FILHO, Álvaro. Currículos Jurídicos: novas diretrizes curriculares. In: **OAB Ensino Jurídico: novas diretrizes curriculares**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1996. p. 17-45.

MORALES, Carlos Antônio. Provisão de Serviços Sociais através de Organizações Públicas Não-Estatais: aspectos gerais. In: BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos; GRAU, Nuria Cunill (Orgs.). **O Público Não-Estatal na Reforma do Estado**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999. p. 51-86.

PEREZ LUÑO, Antonio E. **Los Derechos Fundamentales**. Madrid: Editora Tecnos, 1998.

PÔRTO, Inês da Fonseca. **Ensino Jurídico, Diálogos com a Imaginação – construção do projeto didático no ensino jurídico**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2000.

RAMALHO, Flávia Sousa. **A Contribuição da Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da OAB para a Formação dos Futuros Operadores do Direito**. Monografia final de curso. Faculdade de Direito, Universidade de Brasília. Brasília/DF, 2003.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. Aspectos Jurídicos da Autonomia Universitária no Brasil. In: STEINER, João E.; MALNIC, Gerhard. **Ensino Superior: Conceito & Dinâmica**. São Paulo: EDUSP, 2005. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/observatorios/ensinosuperior>>. Acesso em: 20 de setembro de 2006.

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

RODRIGUES, Horácio W. **Ensino Jurídico: saber e poder**. São Paulo: Acadêmica, 1988.

RODRIGUES, Horário W.; JUNQUEIRA, Eliane B. **Ensino do Direito no Brasil: diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SAMPAIO, Helena Maria Sant'Ana. **O Ensino Superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: Hucitec; FAFESP, 2000.

SCHWARTZMAN, Simon. A Revolução Silenciosa do Ensino Superior. In: DURHAM, Eunice Ribeiro; SAMPAIO, Helena Maria Sant'Ana. **O Ensino Superior em Transformação**. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (NUPES/USP); CEBRAP, 2001. p. 13-30. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/nupes2000.pdf>>. Acesso em: 29 de setembro de 2006.

SCHWARTZMAN, Simon. **A Space for Science: the development of the scientific community in Brazil**. University Park: Pennsylvania State University Press, 1991. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/space/summary.htm>>. Acesso em: 23 de agosto de 2006.

SCHWARTZMAN, Simon. As Avaliações de Nova Geração nas Sociedades Contemporâneas. In: MELO E SOUZA, Alberto de (Org.). **Dimensões da Avaliação Educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 15-34. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/alberto.pdf>>. Acesso em: 27 de setembro de 2006.

SCHWARTZMAN, Simon. **Brasil: oportunidade e crise no ensino superior**. 1988. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/oportun.pdf>>. Acesso em: 23 de agosto de 2006.

SCHWARTZMAN, Simon. **O Ensino Superior no Brasil – 1998**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999. (Série Documental. Textos para Discussão).

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. São Paulo: Malheiros, 1996.

SOUSA Jr., José Geraldo de. Critérios e Doutrina para Aprovação e Rejeição de Projetos. In: **OAB Ensino Jurídico: balanço de uma experiência**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2000. p. 117-138.

SOUSA Jr., José Geraldo de. Ensino Jurídico: pesquisa e interdisciplinariedade. In: **OAB Ensino Jurídico: novas diretrizes curriculares**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1996. p. 89-100.

SOUZA, Paulo Renato. **A Revolução Gerenciada**: educação no Brasil, 1995-2002. São Paulo: Pretince Hall, 2005.

VIEIRA, EVALDO. A Política e as Bases do Direito Educacional. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 de agosto de 2006.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política Educacional em Tempos de Transição (1985-1995)**. Brasília: Plano, 2000.

VIEIRA, Sofia Lerche; FREITAS, Isabel Maria Sabino de. **Política Educacional no Brasil**: introdução histórica. Brasília: Plano, 2003.

ANEXO I

PROVAO 2007 EXAME NACIONAL DE CURSOS

PROVA ①

CADERNO DE QUESTÕES

Instruções

- 1- Você está recebendo:
a) este caderno com o enunciado das questões discursivas, objetivas e relativas às suas impressões sobre a prova, obedecendo à seguinte distribuição:

Partes	Questões	Páginas	Peso de cada parte
Questões discursivas	1 a 5	2	50%
Rascunho das questões discursivas	1 a 5	3	
Questões objetivas	1 a 40	4 a 9	50%
Impressões sobre a prova	41 a 50	10	

- b) 1 Folha de Respostas destinada às respostas das questões objetivas e de impressões sobre a prova. O desenvolvimento e as respostas das questões discursivas, a caneta esferográfica de tinta preta, deverão ser depositos nos espaços especificados.
- 2- Verifique se este material está em ordem e se o seu nome na Folha de Respostas está correto. Caso contrário, notifique imediatamente a um dos Responsáveis pela sala.
- 3- Após a conferência, você deverá assinar a Folha de Respostas, a caneta esferográfica de tinta preta, e assinalar o gabarito correspondente à sua prova ①, ②, ③ ou ④. Deixar de assinalar o gabarito implica anulação de parte objetiva da prova.
- 4- Na Folha de Respostas, a marcação das letras, correspondentes às suas respostas (apenas uma resposta por questão), deve ser feita preenchendo todo o alvéolo a lápis preto Nº2 ou a caneta esferográfica de tinta preta, com um traço contínuo e denso.
Exemplo:

A	B	C	D	E
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- 5- Tenha cuidado com a Folha de Respostas, para não adobrar, amassar ou manchar.
- 6- Esta prova é individual, sendo vedadas qualquer comunicação e troca de material entre os presentes ou utilização de calculadora.
- 7- Será permitida consulta a bibliografia impressa.
- 8- Você pode levar este Caderno de Questões.
- 9- Quando terminar, entregue a um dos Responsáveis pela sala a Folha de Respostas e assine a Lista de Presença. Cabe esclarecer que nenhum graduando deverá retirar-se da sala antes de decorridos 90 (noventa) minutos do início do Exame.
- OBS.: Caso ainda não o tenha feito, entregue ao Responsável pela sala as respostas da Pesquisa e as eventuais correções dos seus dados cadastrais. Se não tiver trazido as respostas da Pesquisa você poderá enviá-las diretamente ao INEP (Edifício - Sede do MEC, Anexo I - Esplanada dos Ministérios, Bloco L*, Brasília, DF - CEP 70047-900).
- 10- Você terá 4 (quatro) horas para responder às questões discursivas, objetivas e de impressões sobre a prova.

DIREITO

OBRIGADO PELA PARTICIPAÇÃO!

MEC
Ministério da
Educação

INEP
Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais

DAES
Diretoria de Avaliação
e Análise de Estudos de Pós-graduação

Comissão
Nacional Coordenadora do Exame Carlos Chagas

Atenção:

- Devem ser respondidas somente duas das cinco questões propostas.
- Uma das questões deverá ser respondida na frente da Folha de Respostas e a outra no verso.
- Assinale, na frente e no verso, o número correspondente à questão escolhida.
- Valor de cada questão 60,0 pontos.

Questão 1

"A vida do direito no seio da humanidade, diz Pessina, requer duas grandes condições para o seu aperfeiçoamento, isto é, a arte e a ciência. Cronologicamente a arte antecede a ciência, porém vai melhorando com o surgir e progredir da ciência mesma, assim como na vida econômica do gênero humano, a arte transformadora da natureza precedeu o conhecimento científico dos fenômenos naturais, para depois aproveitar-se das vitórias alcançadas com o surgir e progredir de uma ciência da natureza."

(Tótkes Barreto, *Estudos de Direito*)

A partir da Filosofia do Direito e da Sociologia Jurídica discuta como a arte e a ciência podem ser condições para o aperfeiçoamento do Direito.

Questão 2

Em área coberta por mata nativa, situada em determinado Estado, a União Federal resolve edificar usina hidrelétrica. Para tanto, deve proceder ao represamento de rio, que corre exclusivamente dentro desse Estado, sem contato com território estrangeiro, banhando áreas de domínio privado e público estadual. O represamento causará a inundação da área da mata nativa. Considerando que a obra trará significativos benefícios ao Estado em que estará localizada e à sua população, seja por aumentar o fornecimento de energia elétrica, seja por valorizar todas as terras marginais à represa, a União anuncia pela imprensa que instituirá contribuição de melhoria, a ser cobrada do Estado em questão e dos particulares beneficiados.

Analisar a possibilidade de cobrança da contribuição de melhoria anunciada. E, em relação aos reflexos de degradação ambiental da obra, indique, de modo fundamentado, as medidas judiciais que o Estado e os particulares poderiam eventualmente mover contra a União.

Questão 3

José adquiriu uma geladeira em loja de eletrodomésticos, dividindo o pagamento em três cheques: um para desconto imediato e os outros dois para dali a 30 (trinta) e 60 (sessenta) dias. Concordando com a forma de pagamento, o gerente da loja anotou em cada um dos dois últimos cheques as datas nas quais deveriam ser apresentados. No dia seguinte, José realizou outras compras de menor valor, em diversos estabelecimentos, mediante pagamento com cheques para desconto imediato, confiante na existência de saldo bancário para cobri-los. O comerciante, proprietário da loja de eletrodomésticos, necessitando de recursos financeiros, apresentou ao banco sacado, no mesmo dia da compra, todos os cheques, que foram pagos pelo banco. Em razão disso, os cheques dados por José, nas outras lojas, foram devolvidos por falta de provisão de fundos e protestados, ocasionando-lhe prejuízos materiais e morais.

Na condição de advogado de José, esclareça-o sobre eventual direito à indenização pelos danos materiais e morais e, ainda, se o comerciante e o banco são responsáveis por tais reparações.

Questão 4

Antonio trabalha na empresa Sempre Viva Ltda., na seguinte escala mensal de horário: nos primeiros dez dias, das 06:00 às 15:00 horas; nos dez dias seguintes, das 14:00 às 23:00 horas e, nos últimos dez dias, das 22:00 às 06:00 horas. Diariamente goza de intervalo de uma hora para refeição e descanso. Após seis dias de trabalho goza o repouso semanal remunerado. O artigo 7º, inciso XIV, da Constituição Federal assegura aos trabalhadores "jornada de seis horas para o trabalho realizado em turnos ininterruptos de revezamento, salvo negociação coletiva." Antonio, alegando trabalhar duas horas a mais, em razão do sistema de turnos ininterruptos de revezamento, pretende receber duas horas extraordinárias por dia, com adicional de 50%. A norma coletiva da categoria nada dispõe a respeito. A empresa nega-se a pagar as horas extraordinárias, entendendo que não se configura o sistema de turnos ininterruptos de revezamento, porque o intervalo para refeição e descanso e o repouso semanal remunerado descaracterizam o sistema de turnos ininterruptos.

Na condição de advogado de Antonio, oriente-o quanto a eventual direito às horas extraordinárias diárias e, ainda, se a escala de horário caracteriza ou não o sistema de turnos ininterruptos de revezamento.

Questão 5

João desteriu tiros em Antonio, vindo a causar-lhe a morte. Ao ser ouvido perante a autoridade policial, João afirmou que agiu em legítima defesa, pois Antonio, dizendo que ia matá-lo, veio em sua direção com um facão e o denubou. Então, em defesa própria, João atirou. Não fora localizada nenhuma testemunha presencial, mas os investigadores policiais souberam que Carlos, filho de João, presenciara o fato. Sendo intimado para prestar depoimento, Carlos se recusou a comparecer, pois sabia que a versão de seu pai não era verdadeira, tendo ele, na realidade, atirado em Antonio, de surpresa, porque este não pagara uma dívida. Inexistia, portanto, a situação de legítima defesa. Em virtude da atitude de Carlos, o Delegado de Polícia intimou-o novamente para comparecer à Delegacia, fazendo constar da intimação que, se não comparecesse, seria conduzido coercitivamente, e, caso se calasse ao ser perguntado sobre o fato, seria indiciado por falso testemunho.

Como advogado de Carlos, esclareça-o sobre a possibilidade de se recusar a depor e sobre a legalidade de eventual condução coercitiva e indiciamento por crime de falso testemunho.

RASCUNHO

RASCUNHO

2ª PARTE	
<p>1. Analise as seguintes tiradas do conselheiro Aires, personagem do romance <i>Essa é Jacó</i>, de Machado de Assis:</p> <p>"Depois, imaginou que a grita da multidão protestante era filha de um velho instinto de resistência à autoridade. Advertiu que o homem, uma vez criado, desobedeceu logo ao Criador, que aliás lhe dera um paraíso para viver; mas não há paraíso que valha o gosto da oposição. Que o homem se acostume às leis, vá; que incline o colo à força e ao bel-prazer, vá também; é o que se dá com a planta, quando sopra o vento. Mas que abençoe a força e cumpra as leis sempre, sempre, sempre, é violar a liberdade primitiva, a liberdade do velho Adão. Ia assim cogitando o conselheiro Aires".</p> <p>As considerações do conselheiro Aires contêm uma justificativa que pode ser vista como</p> <p>(A) jusnaturalista, para o exercício do poder de polícia em matéria de direitos fundamentais.</p> <p>(B) jusnaturalista, para a democracia direta.</p> <p>(C) jusnaturalista, para a prática da desobediência civil.</p> <p>(D) positivista, para a liberdade de consciência e crença.</p> <p>(E) positivista, para a liberdade de manifestação de pensamento.</p>	<p>3. O redimensionamento do papel do Estado na regulação econômica, depois da transnacionalização dos mercados ou da "globalização econômica", refletiu no</p> <p>(A) incentivo a políticas de promoção da concorrência e do livre mercado.</p> <p>(B) fortalecimento do princípio do Estado e das políticas públicas de promoção social.</p> <p>(C) enfraquecimento do direito do consumidor no âmbito nacional.</p> <p>(D) abandono dos instrumentos do direito público e do direito privado.</p> <p>(E) reforço ao tratamento jurídico formal das relações econômicas.</p>
<p>2. Considere as seguintes afirmações sobre o Estado moderno:</p> <p>I. São seus elementos caracterizadores, segundo a doutrina tradicional, o povo, o território e a descentralização do poder.</p> <p>II. Seu surgimento é contemporâneo ao do sistema feudal de produção.</p> <p>III. O contexto político em que ele surge caracterizava-se, dentre outros fatos, pela recusa de certos monarcas a sujeitarem-se ao poder do Papa.</p> <p>IV. Seu surgimento antecede ao da democracia representativa moderna.</p> <p>SOMENTE é correto o que se afirma em</p> <p>(A) I e II</p> <p>(B) I e III</p> <p>(C) II e III</p> <p>(D) II e IV</p> <p>(E) III e IV</p>	<p>4. A economia brasileira, nos últimos 5 (cinco) anos, passou por transformações, com enormes consequências em vários ramos do direito. Tais consequências podem ser identificadas com a</p> <p>(A) expansão dos direitos trabalhistas e o reforço do Mercosul.</p> <p>(B) estabilização da moeda e, conseqüentemente, o fim das emendas e modificações da Constituição.</p> <p>(C) abertura comercial e a estatização da economia.</p> <p>(D) desestatização e o surgimento das agências reguladoras.</p> <p>(E) retomada das funções empresariais do Estado e o estabelecimento de políticas de controle dos preços.</p>
<p>SOMENTE é correto o que se afirma em</p> <p>(A) I e II</p> <p>(B) I e III</p> <p>(C) II e III</p> <p>(D) II e IV</p> <p>(E) III e IV</p>	<p>5. A função da magistratura é tema explorado pela Sociologia Jurídica. Vários estudos, no Brasil e no exterior, procuram traçar um retrato dos juizes e analisar o papel que desempenham na sociedade atual. Esses estudos destacam</p> <p>I. os fenômenos da "politização do Judiciário" e da "judicialização da política".</p> <p>II. a origem social e a formação do magistrado.</p> <p>III. a técnica específica de elaboração das sentenças.</p> <p>IV. a hierarquia dos tribunais e o duplo grau de jurisdição.</p> <p>SOMENTE é correto o que se afirma em</p> <p>(A) I e II</p> <p>(B) I e III</p> <p>(C) II e III</p> <p>(D) II e IV</p> <p>(E) III e IV</p>

<p>6. A Sociologia Jurídica e a Filosofia do Direito têm se ocupado do tema "legitimidade da ordem jurídica", enfatizando a</p> <p>(A) validade das normas. (B) técnica do direito. (C) estrutura do direito. (D) existência específica das normas. (E) justificação do direito.</p>	<p>10. Tendo sido o Vice-Presidente da República acusado da prática de ato de improbidade administrativa, tipificado como crime de responsabilidade, e tendo sido autorizada a instauração do respectivo processo, o julgamento ocorrerá perante</p> <p>(A) o Supremo Tribunal Federal. (B) o Superior Tribunal de Justiça. (C) o Congresso Nacional. (D) o Senado Federal. (E) a Câmara dos Deputados.</p>
<p>7. São critérios utilizados pelo jurista para resolver as antinomias normativas aparentes:</p> <p>(A) empírico, analógico e sistemático. (B) expansivo, gramatical e sistemático. (C) hierárquico, cronológico e da especialidade. (D) hierárquico, cronológico e analógico. (E) analógico, literal e da especialidade.</p>	<p>11. A Lei Federal nº 9.472/97, que criou a ANATEL, assim dispõe no caput de seu art. 6.º:</p> <p>"Art. 6.º. Fica criada a Agência Nacional de Telecomunicações, entidade integrante da Administração Pública Federal Indireta, submetida a regime autárquico especial e vinculada ao Ministério das Comunicações, com a função de órgão regulador das telecomunicações, com sede no Distrito Federal, podendo estabelecer unidades regionais."</p> <p>Considerando o regime jurídico das entidades integrantes da organização administrativa brasileira, a ANATEL</p> <p>(A) não está sujeita ao poder hierárquico do Ministro das Comunicações. (B) não submete suas contas anuais ao Tribunal de Contas da União. (C) está dispensada de realizar licitações para a celebração de seus contratos de obras, serviços, compras e alienações. (D) pode ser extinta por lei específica ou por decreto regulamentar do Presidente da República. (E) tem seus servidores excluídos da vedação constitucional de acumulação de cargos.</p>
<p>8. As transformações da vida econômica e social alteraram a concepção negativa do papel do Estado, que apenas consagrava liberdades, abstenendo-se ao máximo de interferir na vida dos indivíduos. Passou-se a entender que o Estado deveria agir, positivamente, para garantir as condições materiais para o desenvolvimento da pessoa humana e mesmo para o exercício das liberdades.</p> <p>Esse texto descreve o ambiente em que o direito positivo passou a consagrar os direitos</p> <p>(A) individuais, chamados de 1ª geração. (B) sociais, ditos de 2ª geração. (C) políticos, chamados instrumentais de cidadania. (D) de solidariedade, ditos de 3ª geração. (E) humanos de caráter internacional, chamados de 4ª geração.</p>	<p>12. Suponha que determinada lei, ao dispor sobre processo administrativo disciplinar, apresentasse a seguinte norma: "A autoridade superior, que haja testemunhado pessoalmente a prática de ato ilícito por servidor público, poderá aplicar imediatamente a penalidade cabível, inclusive de demissão de servidor estável, independentemente da manifestação prévia do acusado." Esta norma seria</p> <p>(A) constitucional, desde que fosse assegurado ao acusado o direito de recorrer administrativamente. (B) inconstitucional, pois a garantia de ampla defesa e contraditório é assegurada pela Constituição Federal aos litigantes em processo administrativo. (C) constitucional, pois são princípios consagrados do processo administrativo o do informalismo e o da verdade material. (D) inconstitucional, pois a aplicação da penalidade de demissão ao servidor estável depende de processo judicial. (E) constitucional, pois o princípio da imparcialidade não se aplica ao processo administrativo.</p>
<p>9. Suponha que as seguintes alternativas correspondam a normas contidas em uma lei federal. Indique a que está de acordo com a Constituição Federal.</p> <p>(A) Fica autorizado o Poder Executivo, por ato privativo e de modo indelegável, a aumentar as alíquotas dos impostos sobre importação, exportação e propriedade territorial rural. (B) O imposto de renda passa a incidir sobre os rendimentos decorrentes de aluguel cobrados pelos Estados e Municípios. (C) O desatendimento da função social da propriedade imobiliária rural pode levar à cobrança suplementar de imposto de renda de seu proprietário em valor igual ao da propriedade em questão. (D) O imposto sobre produtos industrializados passa a ter alíquotas aumentadas para produtos que devam atravessar fronteiras interestaduais para chegar ao consumidor final. (E) Fica instituída taxa federal de fiscalização de telecomunicações, podendo, desde que verificada a hipótese de incidência, ser cobrada inclusive de igrejas e partidos políticos.</p>	

<p>13. Considere os seguintes dispositivos da Lei Federal nº 8.666/93:</p> <p>"Art. 1º. Esta Lei estabelece normas gerais sobre licitações e contratos administrativos pertinentes a obras, serviços, inclusive de publicidade, compras, alienações e locações no âmbito dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.</p> <p>Parágrafo único. Subordinam-se ao regime desta Lei, além dos órgãos da administração direta, os fundos especiais, as autarquias, as fundações públicas, as empresas públicas, as sociedades de economia mista e demais entidades controladas direta ou indiretamente pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios."</p> <p>Assim sendo, subordina-se ao regime dessa Lei a</p> <p>(A) contratação de empregados celetistas por uma empresa estatal.</p> <p>(B) alienação de um imóvel por uma confederação sindical.</p> <p>(C) contratação da reforma de sua sede, por uma fundação de caráter filantrópico, instituída e mantida por particulares.</p> <p>(D) contratação, pela Procuradoria Geral da República, de serviços terceirizados de limpeza.</p> <p>(E) desapropriação de terras, pela União Federal, para fins de reforma agrária.</p>	<p>15. "Quando o testamento foi aberto, Rubião quase calu para trás. Adivinha! por quê. Era nomeado herdeiro universal do testador. Não cinco, nem dez, nem vinte contos, mas tudo, o capital inteiro, especificados os bens, casas na Corte, uma em Barbacena, escravos, apólices, ações do Banco do Brasil e de outras instituições, jóias, dinheiro amoldado, livros, – tudo finalmente passava às mãos do Rubião, sem desvios, sem deixas, a nenhuma pessoa, nem esmolas, nem dívidas. Uma só condição havia no testamento, a de guardar o herdeiro consigo o seu pobre cachorro Quincas Borba, nome que lhe deu por motivo da grande afeição que lhe tinha. Exigia do dito Rubião que o tratasse como se fosse a ele próprio testador, nada poupando em seu benefício, resguardando-o de moléstias, de fugas, de tudo ou de morte que lhe quisessem dar por maldade; cuidar finalmente como se cão não fosse, mas pessoa humana. Item, impunha-lhe a condição, quando morresse o cachorro, de lhe dar sepultura decente em terreno próprio, que cobrisse de flores e plantas cheirosas; e mais desenterraria os ossos do dito cachorro quando fosse tempo idôneo, e os recolheria a uma uma de madeira preciosa para depositá-los no lugar mais honrado da casa". (Machado de Assis, <i>Quincas Borba</i>, cap. 11v)</p> <p>Analisando o texto acima, e considerando a modalidade do ato jurídico mencionada, é correto afirmar que</p> <p>(A) os cuidados com o cão caracterizam encargo e não condição.</p> <p>(B) o que o texto denomina condição é termo.</p> <p>(C) a morte do cão, por ser condição suspensiva, impedia a aquisição dos bens pelo herdeiro, até que aquele fato ocorresse.</p> <p>(D) os cuidados exigidos pelo testador, por serem condição resolutiva, impediam a aquisição da herança, tendo o herdeiro apenas o usufruto.</p> <p>(E) os cuidados com o cão caracterizam pressuposição, que é modalidade não prevista na legislação brasileira.</p>
<p>14. Pierre, francês, domiciliado no Uruguai, morre em um acidente aéreo no Brasil, viajando em aeronave japonesa, vindo a ser enterrado na Bélgica, onde residem seus herdeiros. Segundo a lei brasileira, o fim da personalidade jurídica de Pierre será determinado pelas regras do direito</p> <p>(A) francês.</p> <p>(B) uruguaio.</p> <p>(C) brasileiro.</p> <p>(D) japonês.</p> <p>(E) belga.</p>	<p>16. "A" adquiriu uma casa, no litoral, com vista para o mar. À frente desta casa, todavia, existe um terreno pertencente a outro proprietário. Se nele for construído um prédio, "A" perderá a vista do mar. Para preservá-la, será necessário</p> <p>(A) adquirir a servidão da vista por escritura pública devidamente registrada.</p> <p>(B) permanecer na posse de seu imóvel e, decorridos dez (10) anos, adquirir a servidão da vista por usucapião.</p> <p>(C) firmar com o vizinho contrato de arrendamento por prazo indeterminado.</p> <p>(D) comprar o imóvel vizinho, pois não há outra alternativa para preservar a vista da paisagem.</p> <p>(E) embargar eventual construção do vizinho sob o fundamento de direito adquirido àquela vista a partir da compra do imóvel.</p>

<p>17. Na alienação fiduciária em garantia</p> <p>(A) o credor fiduciário não adquire a propriedade do bem.</p> <p>(B) o devedor fiduciante tem a posse direta e o credor fiduciário tem a propriedade do bem e a posse indireta.</p> <p>(C) o credor fiduciário recebe o bem em penhor se se tratar de coisa móvel e em hipoteca, se imóvel.</p> <p>(D) o devedor celebra com o credor contrato de compra e venda com reserva de domínio.</p> <p>(E) a posse e a propriedade do bem pertencem ao credor, sendo o devedor mero usufrutuário, enquanto não pagar a dívida.</p>	<p>20. Uma pessoa, que haja adquirido ações de determinada companhia, tem garantido, como qualquer acionista, o direito essencial de</p> <p>(A) eleger os diretores da companhia.</p> <p>(B) participar dos lucros sociais da companhia.</p> <p>(C) participar do Conselho Fiscal da companhia.</p> <p>(D) receber dividendos todo início de ano.</p> <p>(E) manifestar seu voto em Assembleia Geral Ordinária.</p>
<p>18. Considere as seguintes afirmações em matéria de alimentos:</p> <p>I. O filho menor, que em razão de divórcio consensual ficar sob a guarda da mãe, perde o direito aos alimentos e que o genitor houver se obrigado, caso a mãe venha a contrair segundas núpcias com pessoa que possa sustentá-lo.</p> <p>II. O ascendente que houver se despojado de seus bens a favor da prole, se, na velhice, ficar sem condições de prover o próprio sustento, tem direito a reclamar alimentos dos filhos maiores e capazes até em caráter provisional.</p> <p>III. Dissolvida a união estável por rescisão, será devida assistência material por um dos conviventes ao que dela necessitar, a título de alimentos.</p> <p>IV. O pai que tiver suspenso o pátrio poder por decisão judicial fica desobrigado de pagar alimentos ao filho menor, enquanto durar a suspensão.</p> <p>SOMENTE é correto o que se afirma em</p> <p>(A) I e II</p> <p>(B) I e III</p> <p>(C) II e III</p> <p>(D) II e IV</p> <p>(E) III e IV</p>	<p>21. Em relação às sociedades comerciais por quotas de responsabilidade limitada é possível afirmar que</p> <p>I. têm somente caráter estatutário.</p> <p>II. seus sócios podem contribuir para a formação do capital social com bens e direitos ou com trabalho.</p> <p>III. poderão adotar denominação ou firma.</p> <p>IV. sua personalidade jurídica autônoma só nasce com o arquivamento dos atos constitutivos na Junta Comercial.</p> <p>SOMENTE é correto o que se afirma em</p> <p>(A) I e II</p> <p>(B) I e III</p> <p>(C) II e III</p> <p>(D) II e IV</p> <p>(E) III e IV</p>
<p>19. Em relação à compra e venda mercantil é correto afirmar que</p> <p>(A) o vendedor só é considerado em mora após sua interpelação.</p> <p>(B) o comprador e o vendedor têm que ser comerciantes.</p> <p>(C) não pode ter por objeto coisa futura.</p> <p>(D) pode ter por objeto bem móvel, semovente e imóvel.</p> <p>(E) só é considerada perfeita e acabada quando o vendedor faz a tradição real da coisa vendida ao comprador.</p>	<p>22. A falta de uma das condições da ação</p> <p>(A) somente pode ser declarada até a sentença, sendo inadmissível o exame da matéria em 2º grau.</p> <p>(B) constitui objeção de mérito e deve ser deduzida em preliminar de contestação.</p> <p>(C) não pode ser reconhecida de ofício, salvo na hipótese de impossibilidade jurídica do pedido.</p> <p>(D) deve ser alegada mediante exceção ou por qualquer outro meio processual.</p> <p>(E) implica a extinção do processo sem julgamento do mérito e pode ser declarada de ofício.</p> <p>23. A fraude de execução</p> <p>(A) torna nula a alienação do bem realizada após a citação no processo de conhecimento.</p> <p>(B) implica simples ineficácia da alienação, não comprometendo a validade do ato.</p> <p>(C) somente se configura se a alienação ocorrer após citação realizada em processo de execução.</p> <p>(D) não pode ser apreciada em embargos de terceiro.</p> <p>(E) não é ato atentatório à dignidade da Justiça.</p>

<p>24. A coisa julgada material</p> <p>I. é objeção processual, deve ser deduzida na contestação, como matéria preliminar, não pode ser declarada de ofício, e está sujeita à preclusão temporal.</p> <p>II. constitui pressuposto processual negativo e leva à extinção do processo sem julgamento do mérito, impedindo o reexame da situação jurídica substancial já decidida.</p> <p>III. torna imutável a sentença de mérito e não comporta desconstituição mediante ação autônoma.</p> <p>IV. está objetivamente limitada ao dispositivo da sentença, podendo o objeto do processo ser ampliado mediante ação declaratória incidental, caso em que a imutabilidade alcança a relação jurídica prejudicial.</p> <p>SOMENTE é correto o que se afirma em</p> <p>(A) I e II</p> <p>(B) I e III</p> <p>(C) II e III</p> <p>(D) II e IV</p> <p>(E) III e IV</p>	<p>26. Em caso de dano causado à empresa pelo empregado, o empregador pode efetuar descontos no seu salário</p> <p>(A) se constatado o dano, independentemente de culpa ou dolo e de ajuste anterior.</p> <p>(B) na hipótese de dolo comprovado do empregado, desde que ajustado previamente.</p> <p>(C) se constatado dolo ou culpa do empregado, independentemente de ajuste anterior.</p> <p>(D) sempre que constatado o dolo do empregado e, no caso de culpa, desde que ajustado previamente.</p> <p>(E) somente na hipótese de dano decorrente de culpa do empregado, devidamente comprovada.</p> <p>27. Com relação aos adicionais, o empregado que trabalha em condição insalubre e passa a trabalhar também em condição perigosa</p> <p>(A) poderá receber ambos cumulativamente, diante do caráter mais adverso de seu trabalho.</p> <p>(B) poderá receber ambos, mas até o limite máximo de 50% do salário mínimo.</p> <p>(C) deverá optar por um dos dois adicionais.</p> <p>(D) receberá sempre o adicional pago inicialmente.</p> <p>(E) receberá o adicional resultante do que for ajustado por escrito em seu contrato de trabalho.</p>
<p>25. Considere as seguintes afirmações sobre alterações do contrato de trabalho:</p> <p>I. É ilícita a alteração contratual que resulte em prejuízo direto ou indireto ao empregado.</p> <p>II. É ilícita a alteração contratual, fruto do consenso entre empregado e empregador, independentemente do seu efeito no contrato de trabalho.</p> <p>III. É ilícita a alteração contratual decorrente do mútuo consentimento e que não trouxer prejuízo direto ou indireto ao empregado.</p> <p>IV. É ilícita a alteração contratual fruto do consenso entre empregado e empregador, apenas se causar prejuízo direto ao empregado.</p> <p>SOMENTE é correto o que se afirma em</p> <p>(A) I e II</p> <p>(B) I e III</p> <p>(C) II e III</p> <p>(D) II e IV</p> <p>(E) III e IV</p>	<p>28. Quanto às causas de extinção da punibilidade, é possível afirmar que</p> <p>(A) o dia do começo não se inclui no cálculo do prazo da decadência.</p> <p>(B) no concurso de crimes a prescrição incide sobre a pena total.</p> <p>(C) a perempção ocorre na ação penal pública condicionada.</p> <p>(D) a anistia pode ser concedida por decreto do Presidente da República.</p> <p>(E) a graça constitui medida de caráter individual, dependente de solicitação.</p> <p>29. Na fixação e no cálculo da pena, o juiz NÃO pode</p> <p>(A) reconhecer circunstância atenuante não prevista em lei.</p> <p>(B) estabelecer o regime prisional inicial fechado para o condenado a pena inferior a quatro anos e primário.</p> <p>(C) substituir a pena privativa de liberdade inferior a um ano por multa, em crime sem violência ou grave ameaça à pessoa, se o condenado for reincidente.</p> <p>(D) aplicar o redutor pela tentativa e, em seguida, o acréscimo pela reincidência.</p> <p>(E) conceder a suspensão condicional se o sentenciado foi condenado anteriormente a pena de multa.</p>

<p>30. Considere as seguintes afirmações sobre os crimes contra o patrimônio:</p> <p>I. A receptação não admite a figura privilegiada do delito.</p> <p>II. A apropriação indébita qualificada não admite a suspensão condicional do processo.</p> <p>III. A ação penal é pública incondicionada em relação ao terceiro que auxilia agente a praticar estelionato contra o fô deste último.</p> <p>IV. É cabível arremedimento posterior no crime de dano culposos.</p> <p>SOMENTE é correto o que se afirma em</p> <p>(A) I e II (B) I e III (C) II e III (D) II e IV (E) III e IV</p>	<p>Instruções: As questões de números 34 a 40 contêm duas afirmações. Assinale, na folha de respostas,</p> <p>(A) se as duas são verdadeiras e a segunda justifica a primeira.</p> <p>(B) se as duas são verdadeiras e a segunda não justifica a primeira.</p> <p>(C) se a primeira é verdadeira e a segunda é falsa.</p> <p>(D) se a primeira é falsa e a segunda é verdadeira.</p> <p>(E) se as duas são falsas.</p> <p>34. A concussão é crime formal</p> <p>PORQUE</p> <p>exige a ocorrência do resultado para alcançar a consumação.</p>
<p>31. Em hipótese de absolvição proferida em processo iniciado por queixa do ofendido, o Ministério Público</p> <p>(A) poderá apelar da sentença em caso de ação privada subsidiária da pública.</p> <p>(B) poderá apelar da sentença independentemente da espécie da ação penal.</p> <p>(C) nunca poderá apelar da sentença.</p> <p>(D) poderá apelar da sentença em caso de ação privada exclusiva.</p> <p>(E) poderá apelar da sentença em caso de ação privada personalíssima.</p>	<p>35. Nem sempre a intervenção federal nos Estados implica a nomeação de um interventor</p> <p>PORQUE</p> <p>é possível que o decreto interventivo baste para o restabelecimento da normalidade, como no caso de se repelir a invasão de uma unidade da Federação em outra.</p> <p>36. A imprescritibilidade não é característica de todos os bens públicos imóveis</p> <p>PORQUE</p> <p>o domínio pleno dos terrenos de marinha é passível de usucapião em benefício de particulares.</p>
<p>32. A revisão criminal, no sistema brasileiro,</p> <p>(A) poderá ser requerida em qualquer tempo, somente enquanto estiver vivo o condenado.</p> <p>(B) é cabível em caso de sentença absolutória transitada em julgado que aplicou medida de segurança.</p> <p>(C) é julgada pelo juiz de direito que proferiu a sentença condenatória a ser revista.</p> <p>(D) não pode ser requerida com pedido cumulado de indenização pelo erro judiciário, a qual deve ser pleiteada no juízo cível.</p> <p>(E) não se presta ao reconhecimento da nulidade do processo condenatório.</p>	<p>37. A pessoa que possui descendentes não pode gravar todos os bens de sua herança com as cláusulas de inalienabilidade, incomunicabilidade e impenhorabilidade</p> <p>PORQUE</p> <p>a parte que compõe a legítima tem de ser transmitida livre de quaisquer dessas restrições.</p> <p>38. Segundo o Código de Processo Civil, a incompetência relativa não pode ser declarada de ofício</p> <p>PORQUE</p> <p>não envolve matéria de ordem pública, devendo ser alegada mediante exceção de incompetência, no prazo legal, sob pena de preclusão e prorogação.</p>
<p>33. Em relação à prisão e à liberdade durante o processo criminal,</p> <p>I. o Código de Processo Penal regula as prisões temporária, em flagrante e preventiva.</p> <p>II. o Código de Processo Penal regula a liberdade provisória com ou sem fiança.</p> <p>III. a Constituição Federal prevê a prisão preventiva obrigatória para os crimes hediondos.</p> <p>IV. a Constituição Federal prevê a inafiançabilidade do crime de tortura.</p> <p>SOMENTE é correto o que se afirma em</p> <p>(A) I e II (B) I e III (C) II e III (D) II e IV (E) III e IV</p>	<p>39. São obrigatórias a filiação sindical, bem como a manutenção da filiação a sindicato representativo de empregados ou de empregadores</p> <p>PORQUE</p> <p>é vedada a criação de mais de uma organização sindical, em qualquer grau, representativa de empregados ou de empregadores, na mesma base territorial.</p> <p>40. A interdisciplinaridade tem sido apontada, por certos especialistas, como caminho a ser seguido no estudo do direito</p> <p>PORQUE</p> <p>ênfatisa a validade técnica das normas jurídicas, especialmente quanto às relações entre ilícitos e sanções.</p>

IMPRESSÕES SOBRE A PROVA	
<p>As questões abaixo visam a levantar sua opinião sobre a qualidade e a adequação da prova que você acabou de realizar e também sobre o seu desempenho na prova.</p> <p>Assinale as alternativas correspondentes à sua opinião e a razão que explica o seu desempenho nos espaços próprios (parte inferior) da Folha de Respostas.</p> <p>Agradecemos sua colaboração.</p>	
<p>41. Qual o ano de conclusão deste seu curso de graduação?</p> <p>(A) 2001. (B) 2000. (C) 1999. (D) 1998. (E) Outro.</p>	<p>46. As questões da prova apresentam enunciados claros e objetivos?</p> <p>(A) Sim, todas apresentam. (B) Sim, a maioria apresenta. (C) Sim, mas apenas cerca de metade apresenta. (D) Não, poucas apresentam. (E) Não, nenhuma apresenta.</p>
<p>42. Qual o grau de dificuldade desta prova?</p> <p>(A) Muito fácil. (B) Fácil. (C) Médio. (D) Difícil. (E) Muito Difícil.</p>	<p>47. Como você considera as informações fornecidas em cada questão para a sua resolução?</p> <p>(A) Sempre excessivas. (B) Sempre suficientes. (C) Suficientes na maioria das vezes. (D) Suficientes somente em alguns casos. (E) Sempre insuficientes.</p>
<p>43. Quanto à extensão, como você considera a prova?</p> <p>(A) Muito longa. (B) Longa. (C) Adequada. (D) Curta. (E) Muito curta.</p>	<p>48. Como você avalia a adequação da prova aos conteúdos definidos para o Provão/2001, desse curso?</p> <p>(A) Totalmente adequada. (B) Medianamente adequada. (C) Pouco adequada. (D) Totalmente inadequada. (E) Desconheço os conteúdos definidos para o Provão/2001.</p>
<p>44. Para você, como foi o tempo destinado à resolução da prova?</p> <p>(A) Excessivo. (B) Pouco mais que suficiente. (C) Suficiente. (D) Quase suficiente. (E) Insuficiente.</p>	<p>49. Como você avalia a adequação da prova para verificar as habilidades que deveriam ter sido desenvolvidas durante o curso, conforme definido para o Provão/2001?</p> <p>(A) Plenamente adequada. (B) Medianamente adequada. (C) Pouco adequada. (D) Totalmente inadequada. (E) Desconheço as habilidades definidas para o Provão/2001.</p>
<p>45. A que horas você concluiu a prova?</p> <p>(A) Antes das 14h30min. (B) Aproximadamente às 14h30min. (C) Entre 14h30min e 15h30min. (D) Entre 15h30min e 16h30min. (E) Entre 16h30min e 17h.</p>	<p>50. Com que tipo de problema você se deparou mais frequentemente ao responder a esta prova?</p> <p>(A) Desconhecimento do conteúdo. (B) Forma de abordagem do conteúdo diferente daquela a que está habituado. (C) Falta de motivação para fazer a prova. (D) Espaço insuficiente para responder às questões. (E) Não teve qualquer tipo de dificuldade para responder à prova.</p>

PROVÃO 2007

EXAME NACIONAL DE CURSOS

PESQUISA

Esta pesquisa é parte integrante do Exame Nacional de Cursos – o Provão – e tem por objetivo não só levantar informações que permitam traçar o perfil do conjunto de graduandos, mas também ouvir a voz dos graduandos sobre as condições de ensino no seu curso. Ela permitirá o planejamento de ações, na busca da melhoria da qualidade dos cursos. Para que essa meta seja alcançada, é importante sua participação. Procure responder a esta pesquisa de forma individual, conscienciosa e independente. A fidedignidade das suas respostas é fundamental.

Em cada questão, marque apenas uma resposta, ou seja, aquela que melhor corresponda às suas características pessoais, às condições de ensino vivenciadas por você e às suas perspectivas para o futuro. Os dados obtidos serão sempre tratados estatisticamente, de forma agregada, isto é, segundo grupos de indivíduos. Não haverá tratamento e divulgação de dados pessoais.

Preencha o cartão apropriado com as suas respostas, utilizando para tanto caneta esferográfica azul ou preta.

Entregue esse cartão na sala onde você vai realizar o Provão, no dia 10 de Junho.

Gratos pela sua valiosa contribuição.

DIREITO

01 – Em relação ao Exame Nacional de Cursos, você gostaria de receber o resultado de seu desempenho na prova?

- (A) - Sim (B) - Não

QUEM É VOCÊ?

02 – Qual o seu estado civil?

- (A) Solteiro(a).
(B) Casado(a).
(C) Separado(a)/desquitado(a)/divorçado(a).
(D) Viúvo(a).
(E) Outro.

03 – Quantos irmãos você tem?

- (A) Nenhum.
(B) Um.
(C) Dois.
(D) Três.
(E) Quatro ou mais.

04 – Quantos filhos você tem?

- (A) Nenhum.
(B) Um.
(C) Dois.
(D) Três.
(E) Quatro ou mais.

05 – Como você se considera?

- (A) Branco(a).
(B) Negro(a).
(C) Pardo(a) / mulato(a).
(D) Amarelo(a) (de origem oriental).
(E) Indígena ou caboclo(a).

06 – Com quem você morou durante a maior parte do tempo, em que frequentou este curso superior?

- (A) Com os pais e/ou outros parentes.
(B) Com esposo(a) e/ou filho(s).
(C) Com amigas(as).
(D) Com colegas em alojamento universitário.
(E) Sozinho(a).

07 – Em qual das faixas abaixo você costuma estar a soma da renda mensal dos membros da sua família que moram em sua casa?

- (A) Até R\$ 540,00.
(B) De R\$ 541,00 a R\$ 1.800,00.
(C) De R\$ 1.801,00 a R\$ 3.600,00.
(D) De R\$ 3.601,00 a R\$ 9.000,00.
(E) Mais de R\$ 9.000,00.

08 – Qual o meio de transporte mais utilizado por você para chegar à sua instituição?

- (A) Carro ou motocicleta próprios.
(B) Carro ou motocicleta dos pais.
(C) Carona com amigos e vizinhos.
(D) Transporte coletivo (ônibus, trem, metrô).
(E) Outro.

MEC
Ministério da Educação

INEP
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

DAES
Diretoria de Avaliação e Acesso ao Ensino Superior

Covatel
Fundação Getúlio Vargas/Fundação Carlos Chagas

- 08 – Durante a maior parte do seu curso, qual foi a carga horária aproximada de sua atividade remunerada (não contar estágio remunerado)?
 (A) Não exerci atividade remunerada.
 (B) Trabalhei eventualmente, sem vínculo trabalhista.
 (C) Trabalhei até 20 horas semanais.
 (D) Trabalhei mais de 20 horas e menos de 40 horas semanais.
 (E) Trabalhei em tempo integral - 40 horas semanais ou mais.
- 10 – Que tipo de bolsa de estudos ou de financiamento você recebeu para custeio das despesas do curso?
 (A) Nenhum.
 (B) Crédito Educativo (Caixa Econômica Federal).
 (C) Bolsa Integral oferecida pela Instituição.
 (D) Bolsa parcial oferecida pela Instituição ou desconto nas anuidades.
 (E) Bolsa, parcial ou Integral, oferecida por entidades externas (empresas, organismos de apoio ao estudante, etc.).
- 11 – Qual o grau de escolaridade do seu pai?
 (A) Nenhuma escolaridade.
 (B) Ensino fundamental incompleto (até a 4ª série do antigo primeiro grau).
 (C) Ensino fundamental completo (até a 8ª série do antigo primeiro grau).
 (D) Ensino médio completo (antigo segundo grau).
 (E) Superior.
- 12 – Qual o grau de escolaridade de sua mãe?
 (A) Nenhuma escolaridade.
 (B) Ensino fundamental incompleto (até a 4ª série do antigo primeiro grau).
 (C) Ensino fundamental completo (até a 8ª série do antigo primeiro grau).
 (D) Ensino médio completo (antigo segundo grau).
 (E) Superior.
- 13 – Em que tipo de escola você cursou o ensino médio (antigo segundo grau)?
 (A) Todo em escola pública.
 (B) Todo em escola privada.
 (C) A maior parte do tempo em escola pública.
 (D) A maior parte do tempo em escola privada.
 (E) Metade em escola pública e metade em escola privada.
- 14 – Que tipo de curso de ensino médio (antigo segundo grau) você concluiu?
 (A) Comum ou de educação geral, no ensino regular.
 (B) Técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola, etc.), no ensino regular.
 (C) Magistério de Primeira a Quarta Séries (Curso Normal), no ensino regular.
 (D) Supletivo.
 (E) Outro curso.
- 16 – Durante o seu curso de graduação, quantos livros você leu em média por ano, excluindo-se os livros escolares obrigatórios?
 (A) Nenhum.
 (B) Um.
 (C) Dois a três.
 (D) Quatro a cinco.
 (E) Seis ou mais.
- 16 – Quando você costuma ler jornais?
 (A) Nunca.
 (B) Raramente.
 (C) Somente aos domingos.
 (D) Duas vezes por semana.
 (E) Diariamente.
- 17 – Que meio você mais utiliza para se manter atualizado sobre os acontecimentos do mundo contemporâneo?
 (A) Jornais.
 (B) Revistas.
 (C) TV.
 (D) Rádio.
 (E) Internet.
- 18 – Como é seu conhecimento de língua inglesa?
 (A) Praticamente nulo.
 (B) Lelo, mas não escrevo nem falo.
 (C) Lelo e escrevo, mas não falo.
 (D) Lelo, escrevo e falo razoavelmente.
 (E) Lelo, escrevo e falo bem.
- 19 – Como é seu conhecimento de língua espanhola?
 (A) Praticamente nulo.
 (B) Lelo, mas não escrevo nem falo.
 (C) Lelo e escrevo, mas não falo.
 (D) Lelo, escrevo e falo razoavelmente.
 (E) Lelo, escrevo e falo bem.
-
- COMO VOCÊ LIDA COM O MICROCOMPUTADOR?
- 20 – Existe microcomputador em sua casa?
 (A) Sim, e eu o utilizo bastante.
 (B) Sim, mas eu pouco o utilizo.
 (C) Sim, mas eu nunca o utilizei (nesse caso, passe para a questão 25).
 (D) Não, mas eu utilizei microcomputador fora do meu ambiente doméstico.
 (E) Não, e eu nunca utilizei microcomputador (nesse caso, passe para a questão 25).
- 21 – Como você aprendeu a operar o microcomputador?
 (A) Sozinho(a), por tentativas.
 (B) Sozinho(a), com bibliografia especializada.
 (C) Com orientação, na minha instituição de ensino superior.
 (D) Com orientação, no meu local de trabalho.
 (E) Em cursos especializados.
- 22 – Em qual das situações abaixo você utiliza mais o microcomputador?
 (A) Entretenimento.
 (B) Trabalhos escolares.
 (C) Trabalhos profissionais.
 (D) Pesquisa.
 (E) Comunicação via e-mail.
- 23 – Caso utilize microcomputador em seus trabalhos escolares e profissionais, que tipo de programa(s) você opera?
 (A) Processadores de texto.
 (B) Processadores de texto e planilhas eletrônicas.
 (C) Os dois tipos de programas acima, além de programas de apresentação gráfica (power point, harvard graphics ou outros congêneres).
 (D) Todos os programas acima, programas desenvolvidos por mim e programas específicos da área do meu curso.
 (E) Não utilizei microcomputador em meus trabalhos escolares e profissionais.

- 24 – A partir de que equipamento você tem **predominantemente** acessado a Internet?
- (A) Daquele colocado à minha disposição pela minha Instituição de ensino superior.
 (B) Daquele disponível na minha residência.
 (C) Daquele disponível no meu local de trabalho.
 (D) Daquele colocado à disposição em outro local.
 (E) Nunca tive oportunidade de acessar a Internet.
-
- COMO VOCÊ ANALISA AS CONDIÇÕES DA INSTITUIÇÃO ONDE ESTÁ CONCLUINDO O CURSO DE GRADUAÇÃO?**
- 25 – Durante **a maior parte do seu curso**, considerando-se apenas as aulas teóricas, qual o número médio de alunos por turma?
- (A) Até 30.
 (B) De 31 a 50.
 (C) De 51 a 70.
 (D) De 71 a 100.
 (E) Mais de 100.
- 26 – Como você considera as aulas práticas do seu curso?
- (A) As aulas práticas não são necessárias no meu curso e por isso não são oferecidas (nesse caso, passe para a questão 28).
 (B) As aulas práticas são necessárias, mas não são oferecidas (nesse caso, passe para a questão 28).
 (C) Raramente são oferecidas aulas práticas.
 (D) As aulas práticas são oferecidas com frequência, mas não são suficientes.
 (E) As aulas práticas são oferecidas na frequência necessária e suficiente ao curso.
- 27 – As aulas práticas comportam um número adequado de alunos em relação aos equipamentos, material e espaço pedagógico disponíveis?
- (A) Sim, todas elas.
 (B) Sim, a maior parte delas.
 (C) Sim, mas apenas metade delas.
 (D) Sim, mas poucas.
 (E) Não, nenhuma.
- 28 – Como são os equipamentos do(s) laboratório(s) utilizado(s) durante o seu curso?
- (A) Atualizados e bem conservados.
 (B) Atualizados, mas mal conservados.
 (C) Desatualizados, mas bem conservados.
 (D) Desatualizados e mal conservados.
 (E) O(s) laboratório(s) é(são) inoperante(s) ou inexistente(s) no meu curso.
- 29 – Os equipamentos do(s) laboratório(s) são em número suficiente para todos os alunos nas práticas desenvolvidas durante o seu curso?
- (A) Sim, na maioria ou em todas as práticas.
 (B) Sim, na metade das práticas.
 (C) Sim, em algumas práticas.
 (D) Não, são insuficientes em todas as práticas.
 (E) O(s) laboratório(s) é(são) inoperante(s) ou inexistente(s) no meu curso.
- 30 – A sua Instituição viabiliza o acesso dos alunos de graduação aos microcomputadores, conforme as necessidades do curso?
- (A) O curso não necessita de microcomputadores.
 (B) A Instituição não possui microcomputadores.
 (C) Não, os alunos de graduação não têm acesso a eles.
 (D) Em termos, pois é limitado pelo número insuficiente ou pelo horário em que estão disponíveis.
 (E) Sim, plenamente.
- 31 – Com que frequência você utiliza a biblioteca de sua Instituição?
- (A) A Instituição não tem biblioteca (nesse caso, passe para a questão 39).
 (B) Nunca a utilizo.
 (C) Utilizo raramente.
 (D) Utilizo com razoável frequência.
 (E) Utilizo frequentemente.
- 32 – Como você avalia a atualização do acervo da biblioteca face às necessidades curriculares do seu curso?
- (A) É atualizado.
 (B) É medianamente atualizado.
 (C) É pouco atualizado.
 (D) Não é atualizado.
 (E) Não sei responder.
- 33 – O número de exemplares disponíveis na biblioteca atende ao alunado do curso?
- (A) Atende plenamente.
 (B) Atende razoavelmente.
 (C) Atende precariamente.
 (D) Não atende.
 (E) Não sei responder.
- 34 – Como você avalia a atualização do acervo de periódicos especializados disponíveis na biblioteca?
- (A) É bastante atualizado.
 (B) É razoavelmente atualizado.
 (C) É desatualizado.
 (D) Não existe acervo de periódicos especializados.
 (E) Não sei responder.
- 35 – A biblioteca de sua Instituição oferece serviço de empréstimo de livros?
- (A) Sim, para todo o acervo.
 (B) Sim, mas apenas para obras de caráter didático.
 (C) Sim, mas apenas para obras de interesse geral.
 (D) Não há empréstimo.
 (E) Não sei responder.
- 36 – Como é o serviço de pesquisa bibliográfica oferecido?
- (A) Utiliza apenas processos manuais.
 (B) Dispõe apenas de sistema informatizado local.
 (C) Dispõe de sistema informatizado local e de acesso à rede nacional de bibliotecas universitárias.
 (D) Dispõe de sistema informatizado local e de acesso às redes nacional de bibliotecas universitárias e Internacional de bibliotecas.
 (E) Não sei responder.
- 37 – Como é o horário de funcionamento da biblioteca?
- (A) Plenamente adequado.
 (B) Parcialmente adequado.
 (C) Pouco adequado.
 (D) Inadequado.
 (E) Não sei responder.

- 36 – Que condições as instalações da biblioteca oferecem para leitura e estudo?
- (A) Plenamente adequadas.
 (B) Parcialmente adequadas.
 (C) Pouco adequadas.
 (D) Inadequadas.
 (E) Não sei responder.
-
- COMO VOCÊ AVALIA O CURRÍCULO E O TRABALHO DOS DOCENTES DO SEU CURSO DE GRADUAÇÃO?**
- 38 – Durante o seu curso, quantas horas por semana você tem dedicado, em média, aos estudos, excetuando-se as horas de aula?
- (A) Nenhuma, apenas assisto às aulas.
 (B) Uma a duas.
 (C) Três a cinco.
 (D) Seis a oito.
 (E) Mais de oito.
- 40 – Que tipo de atividade acadêmica você desenvolveu **por mais tempo** durante o seu curso, além daquelas obrigatórias?
- (A) Nenhuma atividade.
 (B) Atividades de iniciação científica ou tecnológica.
 (C) Atividades de monitoria.
 (D) Atividades em projetos de pesquisa conduzidos por professores da instituição.
 (E) Atividades de extensão promovidas pela instituição.
- 41 – Por qual entidade foi promovida a **maior parte** dos eventos (congressos, jornadas, cursos de extensão) de que você participou no decorrer do seu curso?
- (A) Pela minha instituição de ensino superior.
 (B) Por outras instituições de ensino superior.
 (C) Por diretórios estudantis ou centros acadêmicos.
 (D) Por associações científicas ou profissionais da área.
 (E) Não participei de eventos.
- 42 – Que atividade(s) extraclasse(s) oferecida(s) pela sua instituição você **mais** desenvolveu durante o período de realização do seu curso?
- (A) Nenhuma.
 (B) Atividades artísticas (teatro, música, etc.).
 (C) Atividades culturais (palestras, conferências, etc.)
 (D) Atividades desportivas.
 (E) Estudo de línguas estrangeiras.
- 43 – Qual a carga horária do estágio curricular supervisionado de seu curso?
- (A) Não é oferecido estágio curricular supervisionado (nesse caso, passe para a questão 45).
 (B) Menos de 200 horas.
 (C) De 200 a 299 horas.
 (D) De 300 a 399 horas.
 (E) Mais de 400 horas.
- 44 – Qual foi, no seu entender, a **maior** contribuição do seu estágio curricular supervisionado?
- (A) O aperfeiçoamento técnico-profissional.
 (B) O conhecimento do mercado de trabalho.
 (C) O conhecimento de novas áreas de atuação para os graduados do curso.
 (D) A reafirmação da escolha profissional feita.
 (E) A demonstração da necessidade de estudo contínuo para eficiente exercício profissional.
- 45 – Como você avalia a composição das disciplinas do seu curso?
- (A) O currículo pleno do curso está perfeito.
 (B) O currículo deveria incorporar novas disciplinas.
 (C) Algumas disciplinas poderiam ter seu conteúdo integrado ao de outras.
 (D) Algumas disciplinas deveriam ser eliminadas.
 (E) O currículo necessita de reformulação geral.
- 46 – Como você avalia o equilíbrio entre quantidade de conteúdo e carga horária das disciplinas do seu curso?
- (A) Há muitas disciplinas desequilibradas: muito tempo para pouco conteúdo ou muito conteúdo para pouco tempo.
 (B) Algumas disciplinas estão desequilibradas: muito conteúdo e pouco tempo para o seu desenvolvimento.
 (C) Algumas disciplinas estão desequilibradas: muito tempo para pouco conteúdo a ser desenvolvido.
 (D) As disciplinas do curso estão razoavelmente equilibradas.
 (E) As disciplinas do curso estão muito bem equilibradas.
- 47 – Ao iniciarem os trabalhos em cada disciplina, os docentes apresentam plano de ensino, contendo objetivos, metodologia, critérios de avaliação, cronograma e bibliografia?
- (A) Nenhum apresenta (nesse caso, passe para a questão 49).
 (B) Poucos apresentam.
 (C) Metade apresenta.
 (D) A maior parte apresenta.
 (E) Todos apresentam.
- 48 – Esses planos de ensino apresentam com clareza todas a informações necessárias para orientar bem os alunos durante o curso?
- (A) Nenhum apresenta.
 (B) Poucos apresentam.
 (C) Metade apresenta.
 (D) A maior parte apresenta.
 (E) Todos apresentam.
- 49 – Seus professores têm demonstrado empenho, assiduidade e pontualidade?
- (A) Nenhum deles tem demonstrado.
 (B) Poucos têm demonstrado.
 (C) Metade deles tem demonstrado.
 (D) A maior parte deles tem demonstrado.
 (E) Todos têm demonstrado.
- 50 – Seus professores têm demonstrado domínio atualizado das disciplinas ministradas?
- (A) Nenhum deles demonstra.
 (B) Poucos demonstram.
 (C) Metade deles demonstra.
 (D) A maior parte deles demonstra.
 (E) Todos demonstram.
- 51 – Durante o seu curso, que técnicas de ensino a **maioria** dos professores tem utilizado, predominantemente?
- (A) Aulas expositivas.
 (B) Aulas expositivas e aulas práticas.
 (C) Trabalhos de grupo desenvolvidos em sala de aula.
 (D) Aulas expositivas e trabalhos de grupo.
 (E) Aulas expositivas, aulas práticas, trabalhos de grupo e outras.

62 – Ao longo do seu curso, você foi solicitado a realizar atividades de pesquisa como estratégia de aprendizagem?

- (A) Não, em nenhuma disciplina.
- (B) Sim, em poucas disciplinas.
- (C) Sim, em metade das disciplinas.
- (D) Sim, na maior parte das disciplinas.
- (E) Sim, em todas as disciplinas.

63 – Ao realizar atividades de pesquisa para as disciplinas de seu curso, que fonte(s) você utilizou mais frequentemente?

- (A) O acervo da biblioteca da minha instituição.
- (B) O acervo da biblioteca de outra instituição.
- (C) Livros e/ou periódicos de minha propriedade.
- (D) A internet.
- (E) Não realizei pesquisas no meu curso.

64 – Qual tipo de material, dentre os abaixo relacionados, tem sido mais utilizado por indicação de seus professores durante o curso?

- (A) Apostilas e resumos.
- (B) Livros-texto e/ou manuais.
- (C) Cópias de trechos de livros.
- (D) Artigos de periódicos especializados.
- (E) Anotações manuais e cadernos de notas.

65 – Que instrumentos de avaliação a maioria dos seus professores adota predominantemente?

- (A) Provas escritas discursivas.
- (B) Testes objetivos.
- (C) Trabalhos de grupo.
- (D) Trabalhos individuais.
- (E) Provas práticas.

66 – Você procurou orientação extracurricular do corpo docente durante o seu curso?

- (A) Nunca procurei orientação extracurricular.
- (B) Procurei, mas nunca encontrei.
- (C) Procurei, mas raramente encontrei.
- (D) Procurei e encontrei na maioria das vezes.
- (E) Sempre há disponibilidade do corpo docente para orientação extracurricular.

QUAIS AS MAIORES CONTRIBUIÇÕES DO SEU CURSO?

67 – Como você avalia o nível de exigência do seu curso?

- (A) Deveria ter exigido muito mais de mim.
- (B) Deveria ter exigido um pouco mais de mim.
- (C) Exigiu de mim na medida certa.
- (D) Deveria ter exigido um pouco menos de mim.
- (E) Deveria ter exigido muito menos de mim.

68 – Qual você considera a principal contribuição do curso que está concluído?

- (A) A obtenção de diploma de nível superior.
- (B) A aquisição de cultura geral.
- (C) A aquisição de formação profissional.
- (D) A aquisição de formação técnica.
- (E) Melhores perspectivas de ganhos materiais.

69 – Qual das habilidades abaixo foi mais bem desenvolvida por você durante o seu curso?

- (A) Capacidade de comunicação.
- (B) Capacidade de trabalhar em equipe.
- (C) Capacidade de raciocínio lógico / análise crítica.
- (D) Capacidade de tomar iniciativa.
- (E) Senso ético.

RESPOSTA AGORA ÀS QUESTÕES ESPECÍFICAS PARA OS GRADUANDOS DE DIREITO

NO DECORRER DE SEU CURSO DE DIREITO, QUE TIPO DE TRABALHOS ESCRITOS FORAM PROPOSTOS, COMO AVALIAÇÃO?

80 – Monografias complementares aos conteúdos desenvolvidos em sala de aula?

- (A) Sim
- (B) Não

81 – Relatório sobre seminários?

- (A) Sim
- (B) Não

82 – Elaboração de trabalhos parciais e respectos a questionários?

- (A) Sim
- (B) Não

83 – Solução de problemas por meio da pesquisa sobre a legislação e a jurisprudência?

- (A) Sim
- (B) Não

84 – Relatórios sobre audiências e júris simulados?

- (A) Sim
- (B) Não

85 – Relatórios sobre audiências e júris reais?

- (A) Sim
- (B) Não

86 – Elaboração de peças jurídicas?

- (A) Sim
- (B) Não

87 – Relatório sobre visitas a órgãos do Poder Judiciário?

- (A) Sim
- (B) Não

88 – Relatório sobre visitas a órgãos públicos?

- (A) Sim
- (B) Não

89 – Apresentação de monografia final perante Banca Examinadora?

- (A) Sim
- (B) Não

90 – Como tem sido desenvolvido o estágio de prática jurídica, supervisionado pela instituição?

- (A) De forma simulada em sala de aula.
- (B) Em situação real.
- (C) Em Escritório Modelo, com atendimento ao público.
- (D) Por meio de convênios com instituições e organizações.
- (E) Não tem ocorrido.

91 – Em qual das grandes áreas do Direito você entende que o seu curso de graduação melhor o(a) habilitou?

- (A) Direito do Trabalho.
- (B) Direito Civil e Comercial.
- (C) Direito Penal.
- (D) Direito Administrativo e Tributário.
- (E) Outra.

QUAIS AS SUAS PERSPECTIVAS FUTURAS?

72 – Quanto ao exercício profissional, logo após a conclusão deste curso, o que você pretende fazer?

- (A) Não pretendo trabalhar (nesse caso, passe para a questão 78).
- (B) Pretendo procurar emprego na área de Direito.
- (C) Já estou empregado na área de Direito e pretendo continuar na mesma atividade.
- (D) Pretendo começar a trabalhar ou continuar trabalhando em outra área (nesse caso, passe para a questão 78).
- (E) Pretendo abrir negócio próprio na área de Direito.

73 – Qual a sua preferência para iniciar o exercício profissional na área jurídica, logo após a conclusão do curso?

- (A) Atividade jurídica pública.
- (B) Advocacia privada.
- (C) Magistério superior.
- (D) Pretendo trabalhar em pelo menos duas das modalidades acima, concomitantemente.
- (E) Não pretendo trabalhar na área.

74 – Caso você pretenda trabalhar na atividade jurídica pública, logo após a conclusão do curso, qual a sua preferência?

- (A) Advocacia Pública (procuradorias, defensorias e consultorias).
- (B) Magistratura.
- (C) Ministério Público.
- (D) Atividade policial.
- (E) Não pretendo trabalhar em atividade jurídica pública, logo após a conclusão do curso.

75 – Caso você pretenda trabalhar na advocacia privada, logo após a conclusão do curso, qual a sua preferência?

- (A) Abrir escritório próprio, sozinho(a).
- (B) Reunir-me com outros colegas e abrir escritório.
- (C) Ingressar em uma sociedade de advogados já existente.
- (D) Conseguir emprego no departamento jurídico de uma organização privada.
- (E) Não pretendo trabalhar na advocacia privada, logo após a conclusão do curso.

76 – Caso você pretenda trabalhar no magistério superior, logo após a conclusão do curso, qual a sua intenção?

- (A) Começar a lecionar desde logo em uma instituição de ensino superior, buscando, depois, os estudos de pós-graduação.
- (B) Fazer um curso de especialização e, depois, começar a lecionar em uma instituição de ensino superior.
- (C) cursar o mestrado, com bolsa de estudos, e, depois, lecionar em uma instituição de ensino superior.
- (D) cursar o mestrado e o doutorado, com bolsa de estudos, e, depois, lecionar em uma instituição de ensino superior.
- (E) Não pretendo ingressar no magistério superior, no momento.

77 – Em qual área você gostaria de complementar seu conhecimento, após o curso de graduação?

- (A) Direito do Trabalho.
- (B) Direito Civil e Comercial.
- (C) Direito Penal.
- (D) Direito Administrativo e Tributário.
- (E) Outra.

78 – Quanto aos estudos no ensino regular, após a conclusão deste curso, o que você pretende?

- (A) Não fazer nenhum outro curso.
- (B) Fazer outro curso de graduação.
- (C) Fazer cursos de aperfeiçoamento e especialização.
- (D) Fazer curso de mestrado e doutorado na área de Direito.
- (E) Fazer curso de mestrado e doutorado em outra área.

ANEXO II

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR – SESu
COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE DIREITO – CEED**

**AValiação DAS CONdições DE OFERTA
CURSO DE DIREITO**

DADOS GERAIS

Processo nº:

Instituição:

Município:

Endereço e telefones do curso:

Data da autorização do curso:

Data do último reconhecimento do curso:

Número de vagas anuais para ingresso no curso:

Número total de alunos matriculados no curso, nesta data:

Número de professores em efetiva atividade acadêmica no curso de graduação, nesta data:

Data da avaliação:

I – CORPO DOCENTE (35%)

a) REGIME DE TRABALHO (15%)

A = mais de 30% em tempo integral

B = mais de 15% e até 30% em tempo integral ou mais de 60% em regime parcial

C = até 15% em tempo integral ou mais de 30% em regime parcial

D = nenhuma das hipóteses acima

CONCEITO:

ANOTAÇÕES:

b) TITULAÇÃO ACADÊMICA: PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* (20%)

A = mais de 50%

B = mais de 30% até 50%

C = mais de 20% até 30%

D = até 20%

CONCEITO:

ANOTAÇÕES:

c) PERCENTUAL DE DOCENTES DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA AS MATÉRIAS NÃO JURÍDICAS (5%)

A = 100%

B = mais de 70% e até 100%

C = mais de 50% até 70%

D = até 50%

CONCEITO:

ANOTAÇÕES:

d) DOCENTES DO CURSO QUE MINISTRAM DISCIPLINAS EM PÓS-GRADUAÇÃO NA INSTITUIÇÃO OU FORA DELA (5%)

A = mais de 20%

B = mais de 5% e até 20%

C = até 5%

D = nenhum

CONCEITO:

ANOTAÇÕES:

e) PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO CORPO DOCENTE, NOS ÚLTIMOS CINCO ANOS, CONSIDERANDO-SE O PERCENTUAL DOS QUE PUBLICARAM LIVROS, CAPÍTULOS OU ARTIGOS EM REVISTAS CIENTÍFICAS E ANAIS DE CONGRESSOS (5%)

A = mais de 30%

B = mais de 10% e até 30%

C = até 10%

D = nenhum

CONCEITO:

ANOTAÇÕES:

f) PERCENTUAL DE DOCENTES COM ESPECIALIZAÇÃO COMPLETA. EXCLUIR DO TOTAL OS DOCENTES COM PÓS-GRADUAÇÃO ESTRITA (5%)

A = mais de 50%

B = mais de 30% e até 50%

C = mais de 20% e até 30%

D = até 20%

CONCEITO:

ANOTAÇÕES:

g) CRITÉRIOS PARA PROGRESSÃO NA CARREIRA DOCENTE (5%)

A = titulação acadêmica e produção científica
B = titulação acadêmica ou produção científica
C = titulação acadêmica sem produção científica
D = apenas por tempo de serviço ou outro critério

CONCEITO:
ANOTAÇÕES:

h) QUALIFICAÇÃO E REGIME DE TRABALHO DO RESPONSÁVEL PELA COORDENAÇÃO OU DIREÇÃO ACADÊMICA DO CURSO (5%)

A = mestre ou doutor e tempo integral e experiência acadêmica
B = sem pós-graduação estrita e tempo integral e experiência acadêmica
C = com pós-graduação estrita e tempo integral e experiência acadêmica
D = sem pós-graduação estrita sem tempo integral

CONCEITO:
ANOTAÇÕES:

i) PERCENTUAL DO CORPO DOCENTE ENVOLVIDO EM OUTRAS ATIVIDADES ACADÊMICAS EXTRA-CLASSE, ALÉM DA SALA DE AULA (5%)

A = mais de 50%
B = mais de 30% e até 50%
C = mais de 10% e até 30%
D = até 10%

CONCEITO:
ANOTAÇÕES:

j) PERCENTUAL DOS PROFESSORES DO CURSO PARTICIPANTES DE PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO DOCENTE NOS ÚLTIMOS 5 ANOS (5%)

A = mais de 30%
B = mais de 10% e até 30%
C = mais de 10%
D = nenhum

CONCEITO:
ANOTAÇÕES:

l) EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DE MAIS DA METADE DO CORPO DOCENTE EM ATIVIDADE JURÍDICAS NÃO ACADÊMICAS (5%)

A = acima de 10 anos
B = acima de 5 anos
C = acima de 2 anos

D = até 2 anos

**CONCEITO:
ANOTAÇÕES:**

m) ENDOGENIA (PERCENTUAL DE DOCENTES QUE OBTIVERAM SUA TITULAÇÃO MAIS ALTA NA PRÓPRIA INSTITUIÇÃO) (5%)

A = até 50%
B = mais de 50% e até 70%
C = mais de 70% e até 90%
D = mais de 90%

**CONCEITO:
ANOTAÇÕES:**

n) EXPERIÊNCIA DE MAGISTÉRIO SUPERIOR EM QUALQUER IES, INCLUINDO A PRÓPRIA, POR MAIS DA METADE DO CORPO DOCENTE (5%)

A = acima de 10 anos
B = acima de 5 anos e até 10 anos
C = acima de 2 anos e até 5 anos
D = até 2 anos

**CONCEITO:
ANOTAÇÕES:**

o) RELAÇÃO MÉDIA ALUNO/DOCENTE (DIVIDE-SE O NÚMERO TOTAL DE ALUNOS DO CURSO PELO PARÂMETRO DOCENTE EM TEMPO INTEGRAL. ESTE PARÂMETRO DOCENTE É CALCULADO TOMANDO-SE A CARGA HORÁRIA TOTAL SEMANAL DO CORPO DOCENTE DO CURSO E DIVIDINDO POR 40) (5%)

A = até 15 alunos
B = mais de 15 alunos e até 20 alunos
C = mais de 25 e até 30 alunos
D = mais de 30 alunos

**CONCEITO:
ANOTAÇÕES:**

**CÁLCULO DOS CONCEITOS ATRIBUÍDOS
AO GRUPO “CORPO DOCENTE”**

	A	B	C	D
TOTAL (%)				

Atribuição dos Conceitos
CMB= 70% de conceitos A

CB = 70% de conceitos A e B
CR = 70% de conceitos A, B e C
CI = menos de 70% de conceitos A, B e C

CONCEITO CORPO DOCENTE	
-----------------------------------	--

II – ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA (35%)

a) ESTRUTURA CURRICULAR, OBSERVADOS OS SEGUINTE ITENS (50%)

1. Grade, interdisciplinariedade e integração entre as disciplinas;
2. Integração entre teoria e prática nas disciplinas e matérias;
3. Correspondência do currículo às habilidades e ao perfil profissional;
4. Atividades complementares: detalhamento e distribuição da carga horária;
5. Áreas de concentração/especialização: quando previstas (adequação, correspondência com os objetivos do curso: não repetitivas das disciplinas obrigatórias) e quando não previstas (não prejudica a vocação do curso; há suficiente flexibilidade dos conteúdos programáticos);
6. Integração das atividades de ensino com a pesquisa e extensão;
7. Oferta de conteúdos além do mínimo legal;
8. Cumprimento efetivo dos conteúdos programáticos;
9. Atualização dos programas;
10. Integração da graduação com a pós-graduação;
11. Atendimento do projeto pedagógico do curso às condições e perspectivas do mercado de trabalho regional e às demandas gerais da sociedade;
12. Experiência de serviço permanente de acompanhamento de egressos, inclusive do seu desempenho em exames de Ordem, concursos públicos e de seu destino ocupacional.

(Obs. Os itens 3 e 8 são obrigatórios para o conceito A)

(A comissão poderá considerar como atendidos os itens em implantação de forma satisfatória)

A = atendimento a mais de 9 itens
B = atendimento a 9 itens
C = atendimento a 8 itens
D = atendimento a menos de 8 itens

CONCEITO:
ANOTAÇÕES:

b) PESQUISA E PRODUÇÃO CIENTÍFICA, OBSERVADOS OS SEGUINTE ITENS (15%)

1. Existência de núcleo de apoio, fomento e acompanhamento de pesquisas no curso, como atividades permanente e institucionalizada;
2. Qualidade dos projetos de pesquisa;

3. Mínimo de 10 dos professores envolvidos em projetos de pesquisa, reconhecidos pela instituição;
4. Produção científica do corpo docente, nos últimos cinco anos, considerado seu conjunto e qualidade;
5. Publicação regular de periódicos e revistas pelo curso, inclusive com produção dos professores e alunos;
6. Apresentação de trabalhos, comunicações e conferências em eventos científicos-culturais, nos últimos dois anos (mínimo de 10% dos docentes).

(Obs. A comissão poderá considerar como atendidos os itens em implantação de forma satisfatória)

A = atendimento a mais de 4 itens
B = atendimento a 4 itens
C = atendimento a 3 itens
D = atendimento a menos de 3 itens

CONCEITO:
ANOTAÇÕES:

c) ESTÁGIO DESENVOLVIDO PELO NÚCLEO DE PRÁTICA JURÍDICA, observados os seguintes itens (15%)

1. Desenvolvimento efetivo de aprendizagem prática, com adequada distribuição de carga horária;
2. Prática de atividades jurídicas simuladas;
3. Visitas orientadas;
4. Técnicas de conciliação, mediação e arbitragem;
5. Participação em atividades jurídicas reais de assistência jurídica;
6. Atividades práticas conveniadas;
7. Relatórios de audiências e sessões judiciais reais;
8. Compatibilidade do número de professores orientadores com o número de alunos matriculados no estágio;
9. Análise de autos findos;
10. Prática de atuação jurídica oral.

(Obs. A comissão poderá considerar como atendidos os itens em implantação de forma satisfatória)

A = 8 itens atendidos
B = 7 itens atendidos
C = 6 itens atendidos
D = menos de 6 itens atendidos

CONCEITO:
ANOTAÇÕES:

d) ATIVIDADES PERMANENTES DE EXTENSÃO, observados os seguintes itens (10%)

1. Programas de assessoria jurídica direta à comunidade;
2. Convênios com entidades para atuação orientada dos discentes em atividades de extensão;
3. Existência de coordenação específica;
4. Existência de atividades de formação continuada (cursos de extensão ou atualização);
5. Existência de eventos extracurriculares periódicos.

(Obs. A comissão poderá considerar como atendidos os itens em implantação de forma satisfatória)

A = 4 itens atendidos

B = 3 itens atendidos

C = 2 itens atendidos

D = menos de 2 itens atendidos

CONCEITO:

ANOTAÇÕES:

e) NÚMERO EFETIVO DE ALUNOS POR TURMA OU DISCIPLINA (10%)

A = até 40

B = mais de 40 e até 60

C = mais de 60 e até 80

D = mais de 80

CONCEITO:

ANOTAÇÕES:

**CÁLCULO DOS CONCEITOS ATRIBUÍDOS
AO GRUPO “ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA”**

	A	B	C	D
TOTAL (%)				

Atribuição dos Conceitos

CMB= 70% de conceitos A

CB = 70% de conceitos A e B

CR = 70% de conceitos A, B e C

CI = menos de 70% de conceitos A, B e C

CONCEITO ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO- PEDAGÓGICA	
--	--

III – INFRA-ESTRUTURA (30%)

a) INSTALAÇÕES DISPONÍVEIS, observados os seguintes itens (40%)

1. Número e adequação de salas de aula disponíveis em cada turno, considerados área, instalações, ventilação, iluminação, equipamentos didáticos, acesso e acústica;
2. Instalação e equipamentos adequados de informática para atendimento aos professores, alunos e administração;
3. Acesso à rede de comunicação científica;
4. Coordenação acadêmica e acesso dos alunos aos registros acadêmicos, no próprio curso, considerados atendimento, organização e facilidade;
5. Auditório disponível e adequado ao curso;
6. Instalações adequadas para os docentes;
7. Recursos audiovisuais;
8. Instalações de juizado especial ou varas judiciárias em efetivo funcionamento;
9. Instalações adequadas para a administração, secretaria e coordenações do curso.

(Obs. A comissão poderá considerar como atendidos os itens em implantação de forma satisfatória)

- A = atendimento a 7 ou mais itens
B = atendimento a 6 itens
C = atendimento a 5 itens
D = atendimento a menos de 5 itens

CONCEITO:

ANOTAÇÕES:

b) INSTALAÇÕES ADEQUADAS PARA O NÚCLEO DE PRÁTICA JURÍDICA, OBSERVADOS OS SEGUINTE ITENS (20%)

1. Secretaria própria;
2. Disponibilidade de salas para atividades e audiências simuladas;
3. Computadores disponíveis para os alunos;
4. Espaço adequado para atendimento aos usuários da assistência jurídica;
5. Arquivo de cópias de autos findos;
6. Fichário individualizado dos alunos;
7. Funcionários em número suficiente;
8. Acesso a tribunais e juizados por rede eletrônica ou a dados informatizados;
9. Acervo mínimo de legislação;
10. Espaço destinado aos professores orientadores.

(Obs. A comissão poderá considerar como atendidos os itens em implantação de forma satisfatória)

- A = atendimento a 7 ou mais itens
B = atendimento a 6 itens
C = atendimento a 5 itens
D = atendimento a menos de 5 itens

CONCEITO:
ANOTAÇÕES:

c) BIBLIOTECA CENTRAL OU SETORIAL, observados os seguintes itens (40%)

1. Horário adequado para os turnos do curso;
2. Informatização do acervo e dos sistemas de consulta e empréstimo;
3. Participação em redes como COMUT, BIBLIODATA, etc.;
4. Integração do curso com a biblioteca para atualização do acervo;
5. Sistema de empréstimo de livros aos estudantes, com funcionamento regular e estatística;
6. Acervo atualizado com número mínimo de 10.000 exemplares de livros jurídicos para cada grupo de 1.000 alunos e, a partir daí, observando-se a proporcionalidade;
7. Assinaturas atualizadas e permanentes de pelo menos 10 revistas de legislação, doutrina jurídica e de jurisprudência ou equivalente informatizado;
8. Equipamentos adequados para uso dos consulentes;
9. Espaço físico adequado para salas de leitura e de trabalhos individuais ou em grupo;
10. Pessoal técnico-administrativo adequado;
11. Assinatura de jornais e revistas de atualidades disponíveis aos consulentes.

(Obs. Os itens 6 e 7 são obrigatórios para o conceito A)

(A comissão poderá considerar como atendidos os itens em implantação de forma satisfatória)

- A = atendimento a mais de 8 itens
B = atendimento a 8 itens
C = atendimento a 7 itens
D = atendimento a menos de 7 itens

CONCEITO:
ANOTAÇÕES:

**CÁLCULO DOS CONCEITOS ATRIBUÍDOS
AO GRUPO “INFRA-ESTRUTURA”**

	A	B	C	D
TOTAL (%)				

Atribuição dos Conceitos

CMB= 70% de conceitos A

CB = 70% de conceitos A e B

CR = 70% de conceitos A, B e C

CI = menos de 70% de conceitos A, B e C

CONCEITO INFRA-ESTRUTURA	
---------------------------------	--

RESULTADO FINAL DO CURSO

CONCEITOS PARCIAIS

CORPO DOCENTE (35%)	
ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO- PEDAGÓGICA (35%)	
INFRA-ESTRUTURA (30%)	

CÁLCULO DO CONCEITO FINAL

	A	B	C	D
TOTAL (%)				

Atribuição dos Conceitos

CMB= 70% de conceitos CMB

CB = 70% de conceitos CB

CR = 70% de conceitos CR

CI = menos de 70% de conceitos CMB, CB e CR

CONCEITO FINAL DA AVALIAÇÃO	
--	--

RECOMENDAÇÕES:

PARECER CONCLUSIVO: