

**XXIV ENCONTRO NACIONAL DO
CONPEDI - UFS**

**DIREITO EDUCAÇÃO E METODOLOGIAS DO
CONHECIMENTO**

CARLOS ANDRÉ HÜNING BIRNFELD

SAMYRA HAYDÊE DAL FARRA NASPOLINI SANCHES

ORIDES MEZZAROBA

Todos os direitos reservados e protegidos.

Nenhuma parte deste livro poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados sem prévia autorização dos editores.

Diretoria – Conpedi

Presidente - Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa – UFRN

Vice-presidente Sul - Prof. Dr. José Alcebíades de Oliveira Junior - UFRGS

Vice-presidente Sudeste - Prof. Dr. João Marcelo de Lima Assafim - UCAM

Vice-presidente Nordeste - Profa. Dra. Gina Vidal Marcílio Pompeu - UNIFOR

Vice-presidente Norte/Centro - Profa. Dra. Julia Maurmann Ximenes - IDP

Secretário Executivo - Prof. Dr. Orides Mezzaroba - UFSC

Secretário Adjunto - Prof. Dr. Felipe Chiarello de Souza Pinto – Mackenzie

Conselho Fiscal

Prof. Dr. José Querino Tavares Neto - UFG /PUC PR

Prof. Dr. Roberto Correia da Silva Gomes Caldas - PUC SP

Profa. Dra. Samyra Haydêe Dal Farra Napolini Sanches - UNINOVE

Prof. Dr. Lucas Gonçalves da Silva - UFS (suplente)

Prof. Dr. Paulo Roberto Lyrio Pimenta - UFBA (suplente)

Representante Discente - Mestrando Caio Augusto Souza Lara - UFMG (titular)

Secretarias

Diretor de Informática - Prof. Dr. Aires José Rover – UFSC

Diretor de Relações com a Graduação - Prof. Dr. Alexandre Walmott Borgs – UFU

Diretor de Relações Internacionais - Prof. Dr. Antonio Carlos Diniz Murta - FUMEC

Diretora de Apoio Institucional - Profa. Dra. Clerilei Aparecida Bier - UDESC

Diretor de Educação Jurídica - Prof. Dr. Eid Badr - UEA / ESBAM / OAB-AM

Diretoras de Eventos - Profa. Dra. Valesca Raizer Borges Moschen – UFES e Profa. Dra. Viviane Coêlho de Séllos Knoerr - UNICURITIBA

Diretor de Apoio Interinstitucional - Prof. Dr. Vladimir Oliveira da Silveira – UNINOVE

D598

Direito educação e metodologias do conhecimento [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/UFS;

Coordenadores: Samyra Haydêe Dal Farra Napolini Sanches, Orides Mezzaroba, Carlos André Hüning Birnfeld – Florianópolis: CONPEDI, 2015.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-85-5505-048-0

Modo de acesso: www.conpedi.org.br em publicações

Tema: DIREITO, CONSTITUIÇÃO E CIDADANIA: contribuições para os objetivos de desenvolvimento do Milênio.

1. Direito – Estudo e ensino (Pós-graduação) – Brasil – Encontros. 2. Educação. 3. Metodologia. I. Encontro Nacional do CONPEDI/UFS (24. : 2015 : Aracaju, SE).

CDU: 34



XXIV ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI - UFS
DIREITO EDUCAÇÃO E METODOLOGIAS DO CONHECIMENTO

Apresentação

APRESENTAÇÃO GRUPO DE TRABALALHO

DIREITO, EDUCAÇÃO E METODOLOGIAS DO CONHECIMENTO

Vimos apresentar os artigos que foram selecionados para o Grupo de Trabalho Direito Educação e Metodologias do Conhecimento no XXIV Congresso do CONPEDI na Universidade Federal de Sergipe UFS em Aracajú.

Compareceram ao GT a grande maioria dos autores dos artigos selecionados, dentre eles pesquisadores docentes e discentes dos vários Programas de Pós Graduação em Direito do país, demonstrando que a preocupação com as questões da Educação Jurídica possuem presença constante nesses Programas, ainda que a temática não faça parte de suas linhas de pesquisa.

Por este motivo, consagra-se a importância do GT nos Congressos do CONPEDI, como locus de reflexão sobre assunto tão relevante para a formação jurídica no país.

No artigo O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (PDE) COMO POLÍTICA PÚBLICA DE EFETIVAÇÃO DO DIREITO FUNDAMENTAL SOCIAL À EDUCAÇÃO, Daiane Garcia Masson e Rogerio Luiz Nery Da Silva buscam identificar o direito à educação como primordial e indispensável para o desenvolvimento e fruição da liberdade e da igualdade. Em seguida abordam o conceito das políticas públicas, com o fito de estabelecer um diálogo entre a atividade governamental provedora e a efetividade das garantias do direito fundamental social à educação a todas as pessoas. Por fim, analisam o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Renan Moreira de Norões Brito, no artigo intitulado A VALORIZAÇÃO EXCESSIVA DA AULA EXPOSITIVA EM DETRIMENTO DE OUTRAS ATIVIDADES ACADÊMICAS NO DIREITO procura demonstrar outras possibilidades de aula nos cursos de Direito, bem como procura destacar alguns aspectos positivos e outros negativos da aula expositiva. O objetivo deste trabalho é acender o debate dos métodos utilizados nas aulas dos cursos jurídicos no país, bem como propor algumas alternativas para os docentes dos cursos jurídicos.

Os coautores André Luiz Hoffmann e Antonio Cecilio Moreira Pires, apresentam uma experiência prática no artigo A NECESSIDADE DE SUPERAÇÃO DO MODELO TRADICIONALISTA NO ENSINO JURÍDICO: A EXPERIÊNCIA DO GRUPO DE ESTUDOS EM DIREITO ADMINISTRATIVO. O trabalho busca contextualizar a razão pela qual o ensino jurídico ainda nos dias de hoje possui um cunho tradicionalista e fornecer como contribuição para uma superação desse modelo a experiência realizada no desenvolvimento de um Grupo de Estudos em Direito Administrativo em uma conhecida Faculdade de Direito da cidade de São Paulo, SP.

No artigo DESJUDICIALIZAÇÃO DOS CONFLITOS: NECESSIDADE DE MUDANÇA DE PARADIGMA NA EDUCAÇÃO JURÍDICA, Fernanda Holanda de Vasconcelos Brandão partindo da necessidade de uma mudança de paradigma na educação arcaica e antiquada que valoriza disciplinas dogmáticas e que desvaloriza o senso crítico dos alunos e professores, analisa a desjudicialização dos conflitos como necessidade premente na educação jurídica, valorizando a cultura da pacificação em detrimento da cultura da litigância.

Ana Terra Teles De Carvalho, no artigo que apresenta O DIREITO COMO INSTRUMENTO DE DOMINAÇÃO OU DE EMANCIPAÇÃO: A FUNÇÃO SOCIAL DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO, procura alertar a sociedade para a necessidade de um direito atual, apto a satisfazer as necessidades do ser humano, sensível aos anseios sociais, devendo ter por meta respeitar e proteger a dignidade da pessoa humana, apresentar uma visão geral do papel do ensino jurídico no Brasil e destacar a função social do professor universitário.

Ainda sobre a importante questão da metodologia de ensino, Regina Vera Villas Boas e Zeima da Costa Satim Mori em METODOLOGIAS INOVADORAS: UMA NOVA REALIDADE QUE DESAFIA A EFETIVIDADE DO DIREITO SOCIAL FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO abordam as novas maneiras de ensino-aprendizagem no âmbito acadêmico, partindo do pressuposto de que é emergente uma notória transformação cultural, notadamente das Instituições de ensino, dos docentes e dos discentes, em razão do crescimento tecnológico contemporâneo. As metodologias inovadoras tendem a contribuir para as novas exigências da própria sociedade, desafiando os docentes, como mediadores do conhecimento, a interagirem com os discentes, que participam como agentes do próprio processo educativo de ensinagem/aprendizagem.

Naiara Cardoso Gomide da Costa Alamy em artigo intitulado A EDUCAÇÃO COMO CONQUISTA DA DEMOCRACIA UMA ANÁLISE DA UTILIZAÇÃO DO MÉTODO PEDAGÓGICO DEBATE, aponta que no ensino jurídico é de suma importância a utilização

de outros métodos de ensino, além do tradicional. O método pedagógico na modalidade debate permite o exercício da argumentação e do pensamento, formando sujeitos conscientes em uma democracia.

No artigo A PEDAGOGIA INACIANA APLICADA AO ENSINO SUPERIOR EM DIREITO NA ESCOLA SUPERIOR DOM HELDER CÂMARA: O EXEMPLO NO DIREITO AMBIENTAL, Anacélia Santos Rocha e Beatriz Souza Costa buscam demonstrar a aplicabilidade da metodologia da Pedagogia de Santo Inácio de Loyola para um ensino de excelência no ensino superior. O trabalho apresenta os conceitos básicos da Pedagogia Inaciana aplicados ao ensino do Direito Ambiental e demonstra que a Pedagogia Inaciana aplicada no curso de Direito da Escola Dom Helder obteve sucesso no desenvolvimento intelectual de seus alunos.

André Ribeiro Porciuncula e Roxana Cardoso Brasileiro Borges no artigo A DESCONSTRUÇÃO DE SOLUÇÕES PRONTAS: UM DEBATE SOBRE A COLISÃO DE DIREITOS FUNDAMENTAIS NA PERSPECTIVA DA METODOLOGIA DA PESQUISA., visam relacionar o conhecimento científico e suas influências na hermenêutica jurídica na perspectiva da colisão de direitos fundamentais. A proposta é identificar, a partir de uma pluralidade discursiva e de uma liberdade metodológica, quais são as contribuições do conhecimento científico emergente para equacionar a constante colisão de direitos igualmente fundamentais e caros à sociedade contemporânea.

No artigo a INTERRELAÇÃO SOCIEDADE E DIREITO: IMPLICAÇÕES POLÍTICAS, ECONÔMICAS E JURÍDICAS NO ENSINO DO DIREITO, Daeane Zulian Dorst busca entender a influência política, econômica e jurídica no ensino do Direito. O Curso de Direito guarda relação estreita com a reprodução e produção do próprio Estado e da sociedade civil, retendo, assim, responsabilidade maior de gerar atores sociais capazes de pensar sobre as informações disponíveis e atuar com responsabilidade e autonomia na construção de uma sociedade mais pluralista, justa e democrática.

Henrique Lanza Neto no artigo ENSINO JURÍDICO NO CONTEXTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO: MÉTODO DE ENSINO E PROCESSOS AVALIATIVOS, busca abordar as necessidades educacionais dos cursos jurídicos em uma análise relacionada às políticas de educação nacional, ao método educacional de aprendizagem e dos processos avaliativos no contexto da sociedade da informação, à autonomia, competência, compromisso, efetivação do projeto político-pedagógico e gestão do processo educacional,

ao método educacional na perspectiva da dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no contexto da sociedade da informação e, por fim, o método educacional voltado para os cursos de Direito.

No artigo A EXPERIÊNCIA DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO SIMULADO DO CURSO DE DIREITO DA UNIVERSIDADE DE FORTALEZA, Rosendo Freitas de Amorim e Roberta Farias Cyrino objetivam analisar o papel do docente no ensino jurídico nos dias atuais com enfoque na nova experiência vivenciada na disciplina de Estágio Simulado da Universidade de Fortaleza., a qual consistiu numa mudança do processo de ensino-aprendizagem, dotando-a de feições mais voltadas para o uso do método socrático. Defendem que a aula expositiva tem sua importância e se faz necessária, mas é preciso repensá-la, utilizando-a de forma não exclusiva, mas complementar ao método socrático.

Por outro lado, Saulo De Oliveira Pinto Coelho e Francisco José García Collado no artigo PRAXIS EDUCATIVA E AUTOCONSTRUÇÃO DA CULTURA DEMOCRÁTICA DE DIREITOS HUMANOS: SOBRE A INSISTÊNCIA DO FAÇA O QUE EU DIGO, NÃO FAÇA O QUE EU FAÇO NOS AMBIENTES DE APRENDIZAGEM CIDADÃ realizam a exposição de uma análise crítico-propositiva sobre a situação do ensino e aprendizagem em Direitos Humanos no contexto brasileiro. Destacam a inquietude com respeito ao papel determinante dos sujeitos sociais na luta pela aquisição dos Direitos Humanos e o papel do docente na sala de aula de Direitos Humanos como transmissor e sensibilizador das políticas educativas presentes no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Luciana Ferreira Lima no artigo intitulado EDUCAR PARA HUMANIZAR: O PAPEL DAS FAMÍLIAS PARA A FORMAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS pretende realçar a educação no ambiente familiar, apresentando ao debate a reflexão do papel fundamental desta comunidade familiar pluriestrutural, detentora de identidades multifacetadas advindas da composição dos seus integrantes, na disseminação dos direitos humanos.

A UTILIZAÇÃO DO MÉTODO DO CASO COMO INSTRUMENTO DE MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL.de autoria de Inessa Da Mota Linhares Vasconcelos objetiva contribuir com a análise sobre a utilização do método do caso como instrumento de melhoria da qualidade do ensino do Direito no Brasil, em consonância com as diretrizes nacionais para os cursos jurídicos. Pretende, também, estudar quais os procedimentos que devem ser adotados para que a utilização do método do caso tenha resultados satisfatórios no ensino do direito.

Altiza Pereira De Souza e Carla Vladiane Alves Leite abordam os desafios inerentes à adoção da transdisciplinaridade na Pesquisa Jurídica no artigo A PESQUISA JURÍDICA EM SEU ÂMBITO TRANSDISCIPLINAR PARA A SUA APLICAÇÃO COMO AGREGAÇÃO DE CONHECIMENTO COMPLEXO NO RESULTADO. A Transdisciplinaridade na Pesquisa Jurídica demonstra todo um conjunto de reflexões que vai além do campo de abrangência da disciplina e realça debates maiores sobre as bases fracionadas do estudo científico, atingindo, em um patamar maior, todos os valores da sociedade atual. Analisam como tais valores influenciam os ramos científicos, incluindo o Direito.

No artigo O CINEMA E O ENSINO DO DIREITO: ELEMENTOS PARA UMA REFLEXÃO ACERCA DAS POSSIBILIDADES DE CRÍTICA A PARTIR DO USO DO CINEMA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO JURÍDICO Pedro Faraco Neto e Renê Chiquetti Rodrigues procuram demonstrar como a sétima arte poderia ser pensada como prática educacional e utilizada como instrumento de reflexão crítica no aprendizado jurídico, rompendo-se com a tradicional análise meramente conceitual.

Em APONTAMENTOS SOBRE A AVALIAÇÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO BRASIL - O CASO DO CURSO DE DIREITO Gustavo Matos de Figueiroa Fernandes e Antônio Carlos Diniz Murta reproduzem algumas impressões sobre o que é o trabalho do Avaliador de Curso de graduação no país. A partir da experiência obtida nas Avaliações in loco dos Cursos de Direito, apresentam algumas reflexões, críticas e conclusões.

No artigo intitulado ENTRE O PASSADO E O FUTURO: UMA ANÁLISE DA SOCIOLOGIA DO DIREITO E O ENSINO JURÍDICO EM PORTUGAL, Cora Hisae Monteiro Da Silva Hagino analisa a relação entre Sociologia do Direito e as faculdades de direito em Portugal, demonstrando que os conteúdos sócios jurídicos não estão presentes na maioria dos currículos e que as faculdades de direito de Portugal não estão preparadas para tratar questões sócio jurídicas e seus contextos culturais e políticos.

No artigo POR UM NOVO PARADIGMA EDUCACIONAL NA SUPERAÇÃO DA CRISE DO ENSINO JURÍDICO, Hercília Maria Fonseca Lima busca compreender a crise do ensino jurídico por meio de uma análise do paradigma científico e seu processo de transição. Defende que o ensino jurídico tal qual a educação em geral ainda possui resquícios do velho paradigma positivista e que a profissionalização do ofício do professor pode ser um caminho para o paradigma educacional emergente.

Sergio Rodrigo Martinez no artigo intitulado ENSINO JURÍDICO E PSICANÁLISE JUNGUIANA: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E EXPERIÊNCIAS NA DISCIPLINA DE PSICOLOGIA JURÍDICA., busca demonstrar, por meio de um estudo de caso, a práxis da disciplina de Psicologia Jurídica a partir dos postulados teóricos da Psicanálise Junguiana aplicados ao ensino jurídico e as implicações dessa ocorrência. Como resultados, observou que a disciplina provocou mudanças de perspectiva nos significados e significantes do ensino jurídico nos alunos em formação.

A análise dos efeitos da Hipermodernidade no ensino jurídico é realizada por Ileide Sampaio De Sousa no artigo O DESAFIO ÉTICO DO ENSINO JURÍDICO NA HIPERMODERNIDADE: MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO, CRISE E CAMINHO. Segundo a autora, a presença de uma sociedade de consumo, e de sua espetacularização, gerou um dos efeitos mais perigosos para produção de um ensino engajado socialmente: a reificação do saber.

Por fim, no artigo A INCOMPLETUDE NO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR SINAES , Jefferson Rodrigues De Quadros e Silvia Helena Antunes dos Santos, objetivam analisar metodologicamente o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, (SINAES), tecendo críticas e sugestões que possam contribuir para com sua maior precisão analítica.

Carlos André Biernfeld

Orides Mezzaroba

Samyra H D F Napolini Sanches

A INCOMPLETUDE NO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR SINAES

THE INCOMPLETENESS SYSTEM NATIONAL HIGHER EDUCATION ASSESSMENT SINAES

**Silvia Helena Antunes dos Santos
Jefferson Rodrigues De Quadros**

Resumo

O Brasil é herdeiro histórico de uma educação censitária, elitista e ideologicamente utilizada como instrumento de dominação. A universalização do acesso ao ensino superior mediada pelo aumento do número de vagas oferecido nos cursos superiores de instituições privadas não foi capaz de diminuir as desigualdades sociais, pois desacompanhado do devido planejamento e controle estatal, trouxe a reboque o déficit qualitativo, do qual o Estado é consciente, e a realidade a partir da qual se estabeleceu a diferença entre cursar o nível superior e estar capacitado para as respectivas atividades. O Estado vem buscando através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, (SINAES) controlar e fomentar a melhoria da qualidade dos cursos superiores oferecidos no país, preocupando-se em torná-los instrumentos capazes de diminuir as desigualdades sociais e promover mobilidade entre as classes sociais. Assim, esta pesquisa objetiva analisar metodologicamente o referido sistema, tecendo críticas e sugestões que possam contribuir para com sua maior precisão analítica, uma vez que a eficiência do instrumento avaliativo é pressuposto para diagnóstico de deficiências e consequentes providências no sendeiro de melhoria no processo ensino-aprendizagem; que em última análise, resulta em qualificação profissional capaz de contribuir para o crescimento socioeconômico do país. Utiliza-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, através da qual, indutiva e qualitativamente, selecionou-se teóricos, periódicos, teses, dados oficiais e informações colhidas em sítios da rede mundial de computadores, como fonte do referencial teórico e conceitual a fundamentar as análises e responder as questões propostas.

Palavras-chave: Educação, Professor, Sinaes.

Abstract/Resumen/Résumé

Brazil is the historic heir of a census education, elitist and ideologically used as an instrument of domination. The universal access to higher education mediated by the increased number of vacancies offered in higher education in private institutions, unattended proper planning and state control brought the trailer the qualitative deficit which the State is aware, and reality from which settled the difference between their university level and be able to their activities. The State has sought through the National Higher Education Evaluation System (SINAES) monitor and encourages improvement of the quality of higher education courses offered in

the country, taking care to make them instruments to reduce social inequalities and promote mobility between social classes. Thus, this research aims to analyze the system methodologically, weaving criticism and suggestions that can help with their greater analytical precision, since the efficiency of the evaluation method is prerequisite for diagnosis of deficiencies and consequent improvement in the providences hack the teaching-learning process; which ultimately results in qualification able to contribute to the socioeconomic growth. It is used as a methodology to literature, through which, inductive and qualitative was selected theoretical, journals, theses, official data and information collected at sites of World Wide Web as a source of theoretical and conceptual framework to support the analysis and answer the questions proposed.

Keywords/Palabras-claves/Mots-clés: Education, Teacher, Sinaes.

1 INTRODUÇÃO

O artigo aborda historicamente a construção do processo ensino-aprendizagem, avaliando-lhe a ideologia como elemento essencial à compreensão do desenvolvimento estruturante do processo ensino-aprendizagem. Iniciando-se pelo Brasil colônia, demonstram-se as dificuldades enfrentadas pela educação formal, evidenciando-se o determinismo do processo colonizador, do crescimento populacional desordenado, do baixo investimento na educação pública, e da multiplicação em larga escala das instituições privadas de ensino superior, que órfãs de controle estatal qualitativo apresentam déficit crônico no quesito. Em seguida, lança luz sobre o cenário histórico, político e social do Brasil, buscando-se compreender com alguma densidade o desempenho educacional qualitativo das graduações, especificamente a de Direito, amparando-se, para tanto, nos resultados do Exame Nacional de Desempenho do Ensino (ENADE) 2006, 2009 e 2012, abordando-se o analfabetismo funcional como consequência do processo ensino-aprendizagem; para ao final, à luz da Teoria do Pensamento Complexo proposto por Edgard Morin e partindo-se da inter-relação de elementos intrínsecos e extrínsecos integrantes do conceito Enade, questionando-se neste sentido a eficiência e precisão diagnóstica do próprio sistema nacional de avaliação, em face do qual se formulará críticas e sugestões para aperfeiçoamento.

Utilizar-se-á da pesquisa bibliográfica como escopo metodológico, a realizar-se através de artigos científicos, diplomas legais, obras doutrinárias, dissertações de mestrado e consulta à rede mundial de computadores.

2 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO NACIONAL

A iniciativa mais bem sucedida a retratar o esforço político católico em conter o avanço do protestantismo e incorporar culturalmente o povo indígena seguiu recomendações do Concílio de Trento, materializando-se em 1549, com a chegada da ordem missionária católica jesuíta ao Brasil. Iniciou-se, então, o primeiro processo sistematizado de transmissão de conhecimentos. Inicialmente, destinado aos filhos dos índios e órfãos portugueses, mais tarde, aos filhos dos proprietários e também dos escravos, objetivando torná-los dóceis e aliados aos propósitos políticos da coroa portuguesa. Os esforços educacionais eram dirigidos aos indígenas, submetidos à assimilação promovida pelos missionários jesuítas, na intenção de difundir a crença cristã entre os nativos, através da educação de novas gerações. O

letramento foi o meio utilizado para catequizar, inculcar e impor a fé católica ao povo colonizado, tornando-o também mais dócil. Conhecer os textos religiosos era essencial para que um padre se tornasse professor, sendo suficiente saber ler e escrever, consubstanciando-se em autoritarismo relativamente às populações tradicionais e posteriormente aos africanos escravos. A este contingente humano visto tão somente como força produtiva bastava a domesticação que os tornassem dóceis.

Em 1759, tem-se a primeira ruptura na história do sistema educacional brasileiro com a expulsão dos jesuítas, promovida por Marquês de Pombal, que pretendeu colocar a educação a serviço dos interesses estatais e não mais da igreja. Em substituição ao sistema jesuíta, criou o Subsídio Literário, uma forma de remunerar as aulas, e implantou o ensino do latim, grego e a metodologia retórica. No entanto, até o início do século XIX, o sistema educacional do Brasil estagnou.

Foi em 1808 com a chegada da família real portuguesa ao Brasil que a Educação e Cultura desenvolveram-se com a criação de escolas, bibliotecas, ensino técnico e universidades. A política educacional de Dom João VI, com foco em níveis mais elevados do ensino, negligenciou o ensino fundamental.

A Bahia faz sua tentativa infrutífera de instituir o ensino superior naquele Estado. Preocupado com a defesa da colônia, D. João VI transferiu para o Rio de Janeiro as instituições de ensino superior, que se configuravam na ótica militar. Ainda no ano de 1808, cria-se no Rio de Janeiro a Academia de Marinha, e em 1810 a Academia Real Militar, voltada para formação de oficiais e de engenheiros civis e militares. Ainda em 1808, criaram-se os cursos de formação em anatomia e cirurgia para militares. O curso de medicina propriamente dito foi instituído em 1809, originando em 1813 a Academia de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro, sempre voltados para a segurança da corte portuguesa. Outros cursos foram sendo sucessivamente criados. Após proclamação da Independência, fundam-se pelo critério nacionalista os cursos jurídicos nas cidades de São Paulo e Olinda, cidades significativas sob o prisma de importância participativa no movimento pela independência.

Foi com a Constituição de 1824 que, por breves 10 anos, o acesso à educação primária gratuita foi garantido para todos os cidadãos. A mudança significativa ocorreu com o ato adicional, (Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834), contudo, o acesso continuou proibido para nativos e escravos. No Brasil império, o cenário sociopolítico é o pano de fundo da política educacional, que continua elitista.

Em 1834, a educação no Brasil passa por mudanças significativas. O Ato Adicional (Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834) manteve a centralização do ensino de nível superior

destinado à elite, mas transferiu o encargo de gestão educacional do ensino elementar, secundário e a formação de professores às províncias, atribuindo-lhes competência legislativa. Esta mudança propiciou a duplicação da rede de ensino, pois o ensino local, com suas razões de estrutura física, financeira e o precário planejamento, abriu as portas para o ensino privado.

Em 1889 a política educacional descentralizada foi mantida, o currículo nacional unificado e o ensino por faixas etárias instituído; contudo, um período marcado pela inação estatal que resultou no agravamento do abismo educacional entre as classes sociais. A pouca atenção ao ensino fundamental público, continuou a ser um dos fatores geradores de desigualdade social.

A Constituição de 1891 deixou a cargo dos Estados a opção pela gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, conferindo poder administrativo para que fundassem escolas secundárias e de ensino superior em seus respectivos espaços territoriais.

Entre os anos 1920 e 1930, nos moldes conceituais contemporâneos de universidade, passam a existir, em 1920, no Rio de Janeiro as faculdades federais de medicina, engenharia e direito e Minas Gerais em 1927. Mais de uma década após a primeira experiência, surgem em 1934 as universidades em Porto Alegre e São Paulo.

O movimento Escolanovista (escola nova) de 1930, no governo de Getúlio Vargas, teve suas origens na influência ideológica anarquista trazida pelos imigrantes italianos e espanhóis, que criticavam duramente a burguesia e a educação elitista, defendendo modelo não dualista e democrático. O sistema educacional no âmbito dos intelectuais foi incapaz de satisfazer as exigências capitalistas e estabilizar a sociedade, demonstrando-se dependente da adequação das instituições escolares à nova realidade social capitalista, inspirando a criação em 1931 do Conselho Nacional de Educação, incumbido em 1934 de criar o Plano Nacional de Educação.

Em 1934 a constituição promulgada inovou quando responsabilizou tanto o governo como a família pelo ensino fundamental de todos os cidadãos, ficando marcado também pelo questionamento social à cerca da presença da igreja e do Estado na educação.

Na década de 1940, o sistema educacional volta-se para a profissionalização e traz uma nova estruturação temporal, configurando cinco anos de escola primária, quatro anos do ensino secundário e três anos do ensino médio.

Nas décadas de 1950 e 1960, o sistema educacional avançou com a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior). Em 1951, o CFE ou Conselho Federal de Educação (Conselho Federal de Educação). Em 1961, a Lei Nacional de Diretrizes e Bases é

tardiamente aprovada, pois fora concebida para um Brasil agropecuário, começando a vigor em tempo de industrialização. Neste período, os órgãos políticos, como Conselhos Federais e Estaduais de Educação, mantinham representantes das escolas privadas, que obtinham recursos públicos como forma de apoio à relevante atividade. O estado deixou de focar na educação pública para atender aos interesses políticos e financeiros das escolas privadas, que ganharam naquele momento seus primeiros defensores. Nesta época, entre 1964 e 1980, surgiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, sob a influência do educador Paulo Freire, o método fora aplicado sem o conteúdo ideológico de emancipação proposto pelo educador e não baixou os níveis de analfabetismo entre adultos.

Os acordos entre Ministério da Educação e Cultura e os Estados Unidos da América para cooperação financeira e reformas tecnicistas rumo ao modelo empresarial capitalista data de 1971, dotados de caráter autoritário e capitalista, direcionou estruturalmente o sistema educacional à capacitação para o trabalho. Foram unificados os níveis elementar e básico com o técnico, objetivando que ao fim de cada nível o aluno estivesse apto a ingressar no mercado de trabalho. A educação fundava-se na necessidade de atendimento ao mercado de trabalho em expansão. A relativa humanização ocorreu com a aprovação da Lei 5.692/71 que possibilitava a escolha entre a proposta tecnicista ou o modelo tradicional.

Souza (1991), ao investigar historicamente o desenvolvimento do ensino superior brasileiro, analisou que a partir das origens e objetivos, classifica-o como elitista, que, nascido das aspirações aristocráticas, não foi destinado ao povo, mas à mesma classe social que o instituiu. O Brasil império foi para a coroa não mais que fonte geradora de riquezas, e seu povo, uma massa humana produtiva, cuja educação prescindia-se. Logo:

"O real significado do termo "Ensino Superior" vai muito além do de ensino de terceiro grau, como ficou popularizado principalmente após as reformas das décadas de 60 e 70. O saber superior deve ser adquirido mediante o uso de codificações, sistemas, modelos e símbolos da semântica científica e, por isso, foge à praticidade do dia-a-dia e se reserva aos que disponham de condições especiais para abordá-lo. Por isso, como muitos querem, não pode ser democraticamente acessível a todos. É um ensino, por natureza, elitista, para uma minoria capacitada intelectual e culturalmente e não no sentido trivial de pessoas socioeconomicamente bem postas na comunidade. Conforme art. 21 da Lei nº 5.540/1968 a sua aptidão intelectual para estudos superiores" (SOUZA, 1991, p.67).

Conforme observa Cunha (2004), nas duas primeiras décadas da república, as faculdades se multiplicaram consideravelmente e, sob a égide ideológica de Vargas, foi fundada a primeira instituição de nível superior privada, a Universidade Católica do Rio de Janeiro, que apesar da natureza privada, como todas as outras de mesma natureza e época,

contava com recursos financeiros públicos, o que explica a presença de 60% dos universitários na rede privada. Na década de 60, contabilizavam-se cem instituições de ensino superior privado no país.

A necessidade de sucessivas modificações globais no processo de ensino Superior particular originou mudanças político ideológicas de cada época, o que segundo Trigueiro (2003) redundou em dificuldades, críticas e resistências, quantitativamente majoritário em relação à oferta de vagas. Considerada a peculiar inter-relação entre formação histórica e sistema de educação, fica evidente a necessidade de compreender-se que o oferecimento da Educação não pressupõe o direito de acesso à mesma. Insta salientar que quando o progresso legislativo pretendeu ser garantidor e universalista, não priorizou redução de desigualdades, não raro as manteve ou ampliou, pois despreocupado com a oferta, prescindiu da qualidade.

3 O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

A constituição de 1827 instituiu os cursos Jurídicos no Brasil, fundada inicialmente em 1828, a Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, e em seguida a de Olinda, ambas com grade curricular distribuída em oito anos, pois se demorava quatro formulando valores humanísticos e ideológicos, conhecimentos considerados essenciais ao bom andamento do aprendizado, e mais quatro de formação jurídica específica.

A proliferação indiscriminada das graduações em Direito nas últimas décadas pode ser avaliada de um lado, como exigência da classe social emergente desejosa de progressão social, cuja satisfação era de certa forma necessária, à estabilização do sistema social. Por outro lado, a expansão do ensino jurídico particular atendeu ao desejo de lucro da classe empresarial também emergente. São Paulo foi o Estado que mais rapidamente multiplicou as graduações jurídicas, e lucrou com isso, é claro. Sem nenhuma preocupação ideológica, compromisso com a qualidade da formação acadêmica ou com as demandas sociais da época, o acesso à graduação foi amplo, indiscriminado e acolheu os despreparados egressos do ensino médio. Quadro este que perdurou ao longo das décadas.

O que se vê no dia a dia é o progressivo distanciamento entre o mundo jurídico e a realidade social. Um ensino jurídico incapaz de provocar mudanças sociais, econômicas ou políticas, onde graduam-se profissionais que não são aptos a pensar os problemas que afetam a sociedade. Se por um lado, o nível intelectual dos alunos é ruim, do outro há a crise didático-pedagógica, que resume o ensino jurídico à reprodução dos dogmas e da letra da lei. O corpo docente não incentiva a problematização nem tão pouco promove o senso de justiça,

possibilitando, quando muito, a reprodução do conhecimento sem nenhuma criticidade. No dizer de MARTINEZ (2003), o professor de direito deve buscar descobrir-se como educador, e não somente como transmissor de informações, buscando assim, através da didática a efetiva emancipação social.

Na década de 1990, em meio à crise qualitativa das graduações jurídicas, a Ordem dos Advogados do Brasil–OAB, formou uma Comissão de Ensino Jurídico, cujo objetivo foi reavaliar a função social do advogado e seu papel como cidadão, iniciativa que deu origem à formação de outra Comissão de Especialistas em Ensino Jurídico, desta feita organizada pelo MEC. A primeira avaliação considerou impróprias as condições da prática jurídica nos cursos de Direito a nível nacional, e resultou na Portaria 1.886/94 do MEC, que passou a regulamentar as diretrizes curriculares mínimas para os cursos de Direito no Brasil, tendo obtido alto grau de eficácia em decorrência do advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), que dentre outras inovações, criou o sistema de avaliação do ensino superior sob a responsabilidade do Estado. Apesar do atraso, a política de fiscalização e avaliação repercutiu positivamente.

Em setembro de 2011, a manchete da revista *Veja* noticiou o que a OAB já vinha a algum tempo buscando conter. O Brasil naquele ano, já concentrava mais cursos de Direito que todo o resto do mundo junto, 1.200 cursos credenciados, segundo informou a Ordem dos Advogados. Naquele mesmo ano, nove em cada dez bacharéis em direito foram reprovados e no Exame da Ordem, 90 das 610 faculdades inscritas no exame não aprovaram nem um aluno, o que sinalizou com clareza a existência da crise crônica, desencadeada pela expansão desordenada dos cursos de graduação.

Revoltado com a degradação da graduação jurídica, o então diretor da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP), Antônio Magalhães Gomes Filho, declarou em entrevista a revista *Veja*, (7ª edição, 2011) que os números mostravam como era fácil conseguir autorização para funcionamento de uma instituição de ensino Superior, e advertiu: “A maioria dos cursos está preocupada em oferecer título, não formação profissional. Se isso não mudar, a situação não melhora.” Ophir Cavalcanti, presidente da OAB na época e ouvido na mesma entrevista reforçou: “Se o governo não criar mecanismos mais rígidos de aprovação e fiscalização, esse estelionato educacional seguirá se repetindo.”

O MEC anunciou no início de junho do mesmo ano, (2011) o fechamento de 11.000 vagas de Direito em todo o Brasil, e alguns dias depois, anunciou o fechamento de mais 281 cadeiras, de seis outros cursos, mas estranhamente autorizou 4.200 novas vagas em 33 novos cursos.

Cumpra colacionar a declaração feita por Gomes Filho, então professor da USP, que ao referir-se aos resultados obtidos por sua instituição nos exames da OAB, ressaltou como fator decisivo na qualidade do ensino, a qualidade do corpo docente, cuja titulação mínima é de doutores, e que além disso, enfrentam, ao longo da carreira, pelos menos três concursos públicos. "O corpo docente é outro grande problema da expansão do ensino. Não existe número suficiente de profissionais capacitados para dar aulas em universidades", acrescentou Gomes Filho.

A Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), foi o curso mais bem avaliado pela edição 2010 do Enade, e seu diretor, o professor Sergio Porto, ao ser entrevistado resumiu: "Temos uma biblioteca equipada, professores avaliados periodicamente, alunos que enfrentam um vestibular rigoroso. Aqui, nada é improvisado. A excelência vem em primeiro lugar".

Fato comum a se observar é que ambos os diretores concordam com a importância da qualidade do professor no sucesso da avaliação de desempenho. Note-se que além da titulação, fala-se também em avaliação periódica de professores.

4 INSTRUMENTOS NACIONAIS DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DISCENTE

Qualitativamente, o ensino superior nacional apresenta-se defasado quando comparado ao ensino superior de outros países. Tal constatação reflete os efeitos da política histórica colonizadora, período em que vigeu a proibição de instituí-lo; bem como o pós-independência, focado em valores econômico-capitalistas.

Sensível às dificuldades e desafios do sistema de ensino nacional, o Ministério da Educação e Cultura - MEC propôs-se inicialmente a monitorar o sistema, e o fez instituindo um instrumento avaliativo do desempenho qualitativo universitário, criando para tanto em 1995 o Exame Nacional de Cursos (ENC), que destinado aos cursos de graduação da educação superior tem aplicação no penúltimo semestre de graduação. Contudo, diagnosticado como importante ferramenta avaliativa do processo ensino-aprendizagem, o ânimo inicial de transitoriedade conduz o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - INEP à prorrogação de sua aplicação até 2003. Em 1997, inspirado na eficiência do ENC, criou-se o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), um segundo instrumento destinado à avaliação qualitativa, destinado aos alunos do nível médio, de cujo resultado depende a expedição do certificado de conclusão do ensino médio e, por conseguinte, estabeleceu condição para

ingresso no nível superior. Na educação básica, tem-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

Conforme divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a última edição do ENC avaliou em 2003 aproximadamente 470 mil graduandos de 6,5 mil cursos de graduação em Administração, Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Biologia, Ciências Contábeis, Direito, Economia, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Farmácia, Física, Fonoaudiologia, Geografia, História, Jornalismo, Letras, Matemática, Medicina, Medicina Veterinária, Odontologia, Pedagogia, Psicologia e Química.

Em substituição ao Exame Nacional de Cursos, foi instituído em 2004 o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), cujo objetivo foi garantir a aplicação nacional da avaliação das instituições de educação superior (IES), dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico respectivo. Estabelece o art. 5º da Lei do SINAES que a avaliação de desempenho dos estudantes “será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade”.

Considerando-se o recorte a ser analisado, e o interstício trienal para aplicação do exame, levar-se-á em conta os resultados do Enade nos anos de 2006, 2009 e 2012, notadamente por referirem-se aos anos de avaliação do desempenho de graduandos do curso de Direito em cujo âmbito manter-se-á doravante esta pesquisa.

O Ministério da Educação, através do Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais, expediu, em setembro de 2013, nota metodológica objetivando a compreensão do sistema avaliativo, esclarecendo que os conceitos do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes–Enade, são distribuídos em faixas, da seguinte forma: menção 1 - avaliação com média entre 0,0 e 0,9; menção 2 - avaliação com média entre 1,0 e 1,9; menção 3 - avaliação com média entre 2,0 e 2,9; menção 4 - avaliação com média entre 3,0 e 3,9; menção 5 - avaliação com média entre 4,0 e 5,0.

Conforme divulgou o INEP, em sua edição 2006, o Enade, avaliou cursos de graduação em 15 áreas de conhecimento. As provas aplicadas valiam isoladamente 100 pontos, tendo as notas obtidas gravitadas em torno de 45,4 na prova de formação geral e 36,4 na prova de conteúdo específico, o que significa uma margem de acerto inferior a 50% em ambas as provas. Consideradas as instituições públicas e privadas, apenas 23% dos cursos apresentaram notas máximas, ou seja, alunos de 895 graduações das 3.894 avaliadas apresentaram pontuação 4 ou 5. Registre-se que os cursos de melhor conceituação são de

Teatro, com 65,5% dos cursos com notas 4 e 5, em seguida Secretariado Executivo, com 52,8% das graduações bem avaliadas e por fim Música, em terceiro com 46,9%. Quase metade das graduações (49,2%) obtiveram nota 3: Comunicação Social manteve 55% de suas graduações neste conceito, seguidos pelo curso de Psicologia e turmas de formação de professores, m que ambos obtiveram 53,1%. Conceituadas insatisfatoriamente 25,5% dos cursos do país obtiveram conceito 2. E 2,4% amargaram a nota 1, praticamente metade das graduações em Biomedicina (48,8%); Arquivologia com 44,4% dos cursos nesse conceito e Ciências Econômicas, 38,6%, ou seja, 27,9% das graduações foram conceituadas abaixo do mínimo desejado.

A edição Enade 2009, conforme dados oficiais divulgados pelo INEP, avaliou 6.804 cursos em 15 áreas de conhecimento, incluindo-se nesta edição cinco cursos tecnológicos. Segundo o MEC, só 309 cursos, 4,54%, dos 6.804 avaliados tiveram conceito Enade máximo, com nota 5. Outros 989, 14,54%, tiveram nota 4. Do total, 36,05%, 2.453, tiveram avaliação regular, com conceito 3. Um grupo de 1.575, 23,15%, ficaram com nota 2, considerada insatisfatória, e outros 218, 3,2%, tiveram nota 1, ou seja, 26,37% dos cursos foram avaliados com notas insatisfatórias.

Na edição Enade 2012, conforme dados da tabela abaixo divulgados pelo INEP, aproximadamente 30% dos cursos ficaram com conceito insuficiente, somente 5,4% obtiveram nota máxima. Avaliadas 17 graduações, verificou-se que Ciências Econômicas, Administração, Direito, e um tecnológico (Tecnologia de Processos Gerenciais), obtiveram os maiores índices de notas abaixo de 3, ou seja, ao menos um em cada três cursos avaliados destas carreiras obtiveram notas insuficientes. A graduação em Direito, teve 33% dos cursos avaliados com notas insatisfatórias. Dentre as três avaliações do exame, esta foi a pior do Curso de Direito.

RESULTADO DO ENADE 2012 (POR CURSO AVALIADO)							
CARREIRA	CONCEITO ENADE (2012) - Notas 1 e 2 são consideradas desempenho ruim						TOTAL
	Nota 5	Nota 4	Nota 3	Nota 2	Nota 1	SC*	
Administração	96 (6,2%)	215 (13,8%)	672 (43,2%)	524 (33,7%)	33 (2,12%)	14 (0,9%)	1.554
Ciências contábeis	31 (3,6%)	180 (20,8%)	390 (45,1%)	238 (27,5%)	15 (1,7%)	11 (1,3%)	865
Ciências econômicas	8 (4,3%)	26 (14%)	74 (40%)	64 (34,6%)	9 (4,9%)	4 (2,2%)	185
Design	7 (5%)	30 (21,4%)	58 (41,4%)	38 (27,1%)	3 (2,1%)	4 (2,9%)	140
Direito	43 (4,5%)	161 (17%)	431 (45,3%)	285 (30%)	29 (3%)	2 (0,2%)	951
Jornalismo	15 (5,4%)	97 (35%)	119 (43%)	32 (11,5%)	9 (3,2%)	5 (1,8%)	277
Psicologia	14 (3,8%)	82 (22%)	210 (56,4%)	49 (13,2%)	13 (3,5%)	4 (1,1%)	372
Publicidade e propaganda	18 (5,4%)	72 (21,6%)	146 (43,8%)	88 (26,4%)	5 (1,5%)	4 (1,2%)	333
Relações internacionais	4	18	38	12	3	3	78

RESULTADO DO ENADE 2012 (POR CURSO AVALIADO)							
CARREIRA	CONCEITO ENADE (2012) - Notas 1 e 2 são consideradas desempenho ruim						
	Nota 5	Nota 4	Nota 3	Nota 2	Nota 1	SC*	TOTAL
	(5,1%)	(23,1%)	(48,7%)	(15,4%)	(3,8%)	(3,8%)	
Secretariado executivo	10 (13,5%)	16 (21,6%)	30 (40,5%)	12 (16,2%)	2 (2,7%)	4 (5,4%)	74
Tecnologia em gestão comercial	6 (4,8%)	29 (23,4%)	56 (45,1%)	25 (20,2%)	4 (3,2%)	4 (3,2%)	124
Tecnologia em gestão financeira	12 (7,2%)	36 (21,7%)	71 (42,8%)	37 (22,3%)	4 (2,4%)	6 (3,6%)	166
Tecnologia em gestão de recursos humanos	21 (6,2%)	82 (24,2%)	143 (42,2%)	84 (24,8%)	5 (1,5%)	4 (1,2%)	339
Tecnologia em logística	15 (5,8%)	57 (22,2%)	108 (42%)	69 (26,8%)	6 (2,3%)	2 (0,8%)	257
Tecnologia em marketing	17 (7,7%)	40 (18%)	85 (38,3%)	57 (25,7%)	12 (5,4%)	11 (4,9%)	222
Tecnologia em processos gerenciais	12 (6,7%)	29 (16,3%)	66 (37,1%)	55 (30,9%)	9 (5%)	7 (3,9%)	178
Turismo	10 (5,2%)	29 (15,2%)	73 (38,2%)	50 (26,2%)	7 (3,7%)	22 (11,5%)	191
Fonte: MEC/INEP *SC = sem conceito8							

5 A QUALIDADE DO ENSINO EM XEQUE

Considerando-se que o aluno do nível superior de ensino provém inexoravelmente do ensino médio, colacionam-se alguns dados estatísticos do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), realizado com o público entre 15 e 64 anos, cujo resultado classifica os avaliados dentre quatro possíveis níveis de alfabetização: plena, básica, rudimentar e analfabetismo. Aproveitar-se-á em razão de paralelismo com relação ao Enade, os resultados das pesquisas Inaf realizadas em 2007, 2009 e 2012, que por meio de entrevistas e testes cognitivos aplicados nacionalmente, apontou para os índices de analfabetismo respectivamente nos percentuais de 17%; 15%; e 20%, conforme informação disponível no site do Instituto.

Não apenas os resultados Enade como também outras pesquisas qualitativas apontam na direção do equívoco das políticas públicas na seara educação. Em 2014 a Universidade Católica de Brasília, analisou 800 alunos, de 6 cursos em 4 instituições de ensino superior, diagnosticando que 50% dos graduandos no ensino superior são analfabetos funcionais egressos de escolas públicas e estudavam em instituições particulares

Conforme deliberado na resolução nº 44 de 05 de setembro de 2012 o presidente do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, orienta critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros ao Programa Brasil Alfabetizado aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, e para o pagamento de bolsas aos voluntários que atuam no Programa, no ciclo 2012. O programa inaugurado em

2001 tem como objetivo educar 20 milhões de brasileiros e erradicar o analfabetismo do Brasil. À época, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em discurso de lançamento do programa reconheceu que “estancar novos analfabetos” pressupõe vencer a descontinuidade do processo de educação e melhorar a qualidade do ensino. A meta de não gerar mais analfabetos funcionais parece considerar perdida a legião de analfabetos já formados e gerada pelos programas de educação pública, que se limitou a ensinar ao aluno a ler e a escrever desconsiderando a necessidade de compreensão e aplicação do que se aprende.

Parece-nos que a ideologia da estrutura ensino-aprendizagem estagnou em 1830, época da primeira revolução industrial, baseada no trabalho assalariado e qualificado especificamente para setor determinado, e que com a Segunda Revolução Industrial, começada por volta de 1870, sedimentou-se.

A segunda revolução industrial, marcada pelo desenvolvimento tecnológico em metalurgia, fundição do aço e química, alavancou o indústria automobilística dos Estados Unidos, mas rendeu para o Brasil, além do compromisso de consumir a produção automobilística e implantar o modo de produção padronizado, em série, e em massa proposto por Ford (1920), a oportunidade de continuísmo no processo educacional, considerada neste aspecto a origem colonizadora.

O processo ensino aprendizagem, reafirmou contornos elitistas sob novo enfoque, pois não qualificou para o trabalho, tendo em vista seu caráter repetitivo, que prescindia de reflexão ou processo intelectual. Uma época em que pensar deixou de ser função do trabalhador, cabendo àqueles que eram preparados para tal, notadamente a elite econômica.

A normativa ditada pelo modo de produzir informou o modo de ensinar, o que devia ser ensinado e o objetivo de ensinar. Tem-se neste período um divisor de águas, que separou os que pensam, e para isso recebiam educação formal adequada, (engenheiros) dos executores, para os quais o letramento era suficiente (operários). Este fenômeno denominado Taylorismo, (Taylor, 1900) base do modo fordista de produção que segmentou e dissociou organicamente o trabalho, classificando-o desde então como intelectual ou braçal, tal como no Brasil Império, que fragmentou, não qualificou, e hierarquizou não só o trabalho, mas antes a educação.

A Terceira Revolução Industrial iniciada na década de 1970, no Japão, baseou-se na alta tecnologia, (HIGH-TECH) exigindo potencial criativo e elevada qualificação profissional, demanda para a qual o Brasil não estava preparado, uma revolução técnico-científica, com bases diversas da segunda revolução, por que modificou as bases ideológicas do modo e objetivo do trabalho, requerendo, por conseguinte, a reestruturação do modo de ensinar, do

conteúdo e dos objetivos do processo. Os novos paradigmas da flexibilidade, da formação multifuncional, do trabalho integrado e realizado em equipe nascido da ideologia automobilística japonesa, precursor da microeletrônica, da informática, do robô, do computador, das telecomunicações informatizadas, e da biotecnologia transformou o modo de consumo e vida no planeta, mas não aproximou produção (indústria) e pesquisa, (centros universitários) não transformou a ideologia que informa o modo de ensinar, o conteúdo a ser ensinado e o objetivo de ensinar.

Michel Serres afirmou que entre o objeto, a natureza, a cultura e a educação, entre o humano e o exato, instalou-se um abismo continental. A distância entre os mundos, de tão contundente tornou ininteligível à cientificidade. Serres explica que “a ciência é uma linguagem e não uma palavra” (Serres 1992, p.46). A visão linear reduz o processo cognitivo ao campo do domínio da informação, prescindindo da interpretação e gerou o fenômeno de afastamento dos saberes e conseqüentemente tornou o científico incompreensível ao ser humano, inviabilizou a pesquisa, posto que esta não pressuponha certezas, mas tem como ponto de partida a dúvida e o questionamento.

Parece-nos que o maior dos problemas da educação no país remonta à teoria do elo perdido. São tantos os estudos e pesquisas que não há como olvidar-se da complexidade do tema; contudo, ao menos uma das muitas teorias conduz de forma natural ao entendimento do quadro educacional contemporâneo, à compreensão do desenvolvimento tecnológico e científico mundial associado á demanda por pessoas adaptáveis e capazes de acompanhar a rapidez com que as transformações acontecem neste processo de constante inovação.

Ao analisar a obra de Edgard Morin, cite-se, Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro, verifica-se que o autor discorreu sobre os problemas identificados por ele como os mais graves na educação, e apresentou correções para tais distorções, que em última análise, retrataram as dificuldades históricas, políticas e econômicas experimentadas pelo país. Morin Sustentou, por exemplo, que o ensino bem fundamentado pressupõe a reforma global do pensamento, uma mudança paradigmática capaz de que promover perspectivas interdisciplinares aptas a viabilizar o futuro sob o prisma da sustentabilidade; uma diretriz que corrigiria o modo de ensinar pautado no modo de trabalho imposto pelo colonizador e posteriormente pelo modelo fordista de produção.

O desenvolvimento da dialética, conectando coerentemente o desenvolvimento social à eficiência do processo nas diversas formações educacionais, relacionando a eficiência em solucionar problemas do dia a dia, à capacidade do individuo de inter-relacionar diferentes esferas do conhecimento, entendendo o problema associado à busca pela solução e analisando

possibilidades; corresponde em última análise ao desenvolvimento da habilidade estratégica; corrigindo-se, portanto, o modelo Taylorista implantado por ocasião da segunda revolução industrial.

Morin formulou ainda em sua teoria da complexidade, o próprio conceito de “complexo”, considerando que o grau de complexidade varia proporcionalmente ao número de elementos a ser analisados e a relações entre eles; relacionou a precisão da solução à quantidade dos elementos envolvidos, reconhecendo nestes o determinismo quanto à previsibilidade e estabilidade da solução. Morin (1974, p. 571):

“O pensamento complexo é aquele que trata com a incerteza e consegue conceber a organização. Apto a unir, contextualizar, globalizar, mas ao mesmo tempo a reconhecer o singular, o individual e o concreto. Permitindo a comunicação entre ciência e filosofia servindo-lhes de ponte. No paradigma da complexidade, cujos pilares dão sustentação às teorias sistêmicas, teorias do caos e teorias de auto-organização em que o princípio da separação não desaparece, porém é insuficiente. É preciso separar, decifrar, mas também é necessário reunir e juntar”.

Em Morin, o pensamento complexo produz e articula o conhecimento, numa dialógica que reconhece em uma habilidade a condição necessária à existência da outra, a necessidade de conhecer-se o todo para compreender-se as partes, e que o contrário também é verdadeiro.

Ora considerando-se que hodiernamente os problemas são ou rapidamente se tornam globais, a exigência de contextualização alçou voo e clama por globalização capaz de interligar as informações planetariamente. A educação precisa estar em processo de auto formação contínua e reinventando-se quando necessário, incorporando as novas tecnologias e métodos de abordagem que desenvolvam nos alunos autonomia e capacidade crítica, tornando-os capazes de interpretar as informações do mundo a sua volta.

6 FALHA E INCOMPLETUDE NO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Ao analisar-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), verifica-se que dois sujeitos são diretamente considerados e responsabilizados pelos resultados do desempenho avaliativo, o graduado e a IES. O professor, terceiro ator neste cenário, integra o contexto avaliativo indireta e secundariamente, através de pesquisa questionável, o que será discutido adiante.

Do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) resulta um Conceito Preliminar de Curso (CPC), que pode variar de 1 a 5, considerando-se satisfatória a menção 3. O conceito é composto pela nota da prova dos concluintes (NC); pela nota do Indicador de Diferença entre os Desempenhos (IDD) – o observado e o esperado; e um questionário, no qual os alunos opinam sobre a infraestrutura (NF), a Organização Didático-Pedagógica (NO), Professores Doutores (NPD), Professores Mestres (NPM), Professores com Regime de Dedicção (NPR) integral ou parcial.

O SINAES propõe a formação de uma Comissão Própria de Avaliação, cujo primeiro instrumento complementar a ser incorporado ao conjunto de instrumentos constitutivos do processo global de regulação e avaliação é a auto avaliação, seguida pela Avaliação Externa, que ouve membros pertencentes à comunidade acadêmica e científica não integrantes da estrutura interna, detentores de ilibado saber em suas respectivas áreas de conhecimento e conhecedores da IES. O terceiro instrumento é o Censo, cujo objetivo é coletar informações que também integrem o processo de avaliação institucional compondo o conjunto de análises e estudos da avaliação institucional que construção de dossiês institucionais publicados no cadastro das IES. Orientado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), tem-se como último instrumento avaliativo complementar o Cadastro, cujo objetivo é tornar público o conjunto de informações sobre cadastro e cursos oferecidos pela respectiva IES, a sociedade em geral sobre o desempenho institucional. No recorte de relevância ao que ora se aborda, analisar-se-á tão somente o processo de autoavaliação.

Uma das etapas da autoavaliação consiste na análise do questionário a ser respondido pelos discentes. As perguntas são objetivamente formuladas em torno de 5 eixos, o Planejamento e Avaliação Institucional, Desenvolvimento Institucional, Políticas Acadêmicas, Políticas de Gestão e Infraestrutura. Orientados sobre a relevância das respectivas opiniões, o corpo discente passa então a responder o questionário. Em um dos eixos devem ser avaliados os docentes, cujo nível de conhecimento, didática em sala de aula, cumprimento do plano de ensino e relacionamento com alunos será por eles conceituado de 1 a 5. Em seguida seguem perguntas sobre as disciplinas cursadas, objetivando coletar informações sobre correlação conteúdo/carga horária da disciplina, contribuição da disciplina para o desenvolvimento da capacidade intelectual, avaliação do nível de aprendizagem obtido e de satisfação do aluno com a disciplina.

O primeiro questionamento ao sistema refere-se à ausência de instrumento avaliativo seguro sobre as condições intelectuais e metodológicas do professor, figura essencial, pedra angular do processo ensino-aprendizagem. Como pretender-se avaliar o todo, (o ensino

superior) sem considerar-lhe as partes? Qual a precisão e a eficácia de possíveis intervenções na educação superior em face do diagnóstico que desconsidera o professor no sistema de avaliação do desempenho desse ensino?

Noutro diapasão, ao analisar-se o papel do professor educador, perquire-se a respeito da razoabilidade de chamar-se o educando a avaliar seu educador, que ao cobrar, impor limites comportamentais, cumprimento de prazos, recusar-se a aceitar trabalhos plagiados, utilizar instrumentos avaliativos como forma de conduzir o aluno ao estudo, conter o uso de telefones celulares durante as aulas, enfim, diante da postura docente comprometida e ideológica, como reage o coletivo denominado “turma”? Teriam os alunos maturidade e juízo crítico suficiente para compreender que educar é um gesto de cidadania? Seriam capazes de refletir sobre os prejuízos do pacto da mediocridade? Aquele que celebrado tacitamente entre alunos e professor pressupõe o faz de conta, no qual um finge que educa e outros fingem que aprendem. Parece-nos que as questões pendem de análise contextualizada e prática.

Ao possibilitar a avaliação do educador pelo educando no cenário da IES privada, onde o lucro é a legítima finalidade e os alunos são clientes, partiu-se da visão utópica de maturidade e consciência discente como regra, prestigiou-se o paradigma poético do aluno ideologicamente justo. O que se verifica no dia a dia, é a produção do efeito contrário ao desejado pela avaliação. Na prática, o instrumento é mais uma forma de diminuir autonomia e pressionar docentes a “agradar” os clientes, posto que aqueles têm objetivos imediatistas e ilusórios, que os leva a crer que o diploma por si só trará a almejada ascensão social, uma fé linear da qual são vítimas inconscientes.

O baixo desempenho dos alunos nas avaliações nacionais já mencionadas parece demonstrar com alguma clareza a deficiência do educador no processo ensino-aprendizagem, tanto no nível fundamental, quanto no médio e superior de ensino. Ampliado em número de vagas e subsidiado pelo Estado, o ensino está ao alcance de todos, mas o desafio do século XXI consiste em agregar a ele qualidade. “A qualidade de um sistema educacional não pode exceder a qualidade de seus professores”, afirmou o gestor educacional sul-coreano Barber, Michel ao ser entrevistado sobre dados do relatório que analisou os sistemas educacionais do Canadá, Austrália, Bélgica, Finlândia, HongKong, Japão, Holanda, Nova Zelândia, Cingapura e Coréia do Sul. Como agregar qualidade aos professores?

Por iniciativa do Inep, em 2010 foi publicada Portaria que instituiu o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente, que avalia conhecimentos, competências e habilidades de profissionais que concluíram ou estejam concluindo cursos de formação inicial para a docência e desejem exercer a docência no nível fundamental. O exame substitui os

concursos públicos caso as secretarias de educação optem pela adesão, definindo cada qual critérios próprios para fins de contratação. A proposta não parece mudar ou contribuir para qualquer mudança qualitativa efetiva nem mesmo no âmbito de sua atual incidência.

7 CONCLUSÃO

O Brasil amarga no século XXI os resultados ideológicos do sistema educacional colonizador, que concebido e desenvolvido para instrumentalizar a dominação religiosa e política, desconsiderou questões humanas e sociais, negou autonomia pedagógica regional; priorizou interesses políticos em detrimento dos educacionais, fortaleceu a estratificação vertical, subdivida entre os que estudavam com amplas possibilidades qualitativas e vistas ao desenvolvimento intelectual e aqueles para os quais a educação significava a resposta para viabilização da subsistência, direcionada ao mercado de trabalho.

A multiplicação dos cursos oferecidos e o conseqüente aumento do número de vagas garantiu o acesso universal à educação, e poderia ter sido a mais significativa das conquistas no campo educacional, mas ao ceder frente a interesses particulares voltados para o lucro, prescindiu da qualidade, continuou a reproduzir o determinismo das estruturas sociais, manteve seu conteúdo inflexível e estático, incapaz de capacitar pessoas para a realidade dinâmica e criativa do mercado de trabalho, ficou muito a quem do que esperava-se, tendo contribuído sensivelmente para o agravamento da desigualdade social e o atraso do desenvolvimento econômico nacional.

Um dos frutos amargos ainda hoje experimentados pela educação arcaica e estagnada no tempo é o analfabetismo funcional, cujas origens encontram-se no ensino de nível fundamental e médio, alunos sem condições interpretativas ou argumentativas e incapazes de realizar operações matemáticas simples. Este é o perfil do alunado nas instituições privadas de ensino superior no Brasil.

O Ministério da Educação veio desde a década de 90 buscando instrumentos que permitissem o controle e a melhoria qualitativa do sistema educacional; contudo, ao se analisar o índice Enade, Inaf e de aprovação nos exames da OAB, parece que não há avanços significativos, os índices apontam hora para a estagnação, hora para o ligeiro agravamento do quadro qualitativo da educação nacional, o que indica a ineficiência das políticas públicas. A questão é verificar-se onde reside a fragilidade, a origem remota do déficit qualitativo. As instituições de ensino superior públicas parece já ter descoberto, pois declaram por meio de seus professores e gestores, em suas respectivas instituições, além da titulação mínima de

doutores, seus docentes são periodicamente avaliados, e apontam a qualidade do professor como fator decisivo para o bom desempenho de seus alunos.

A escola, como qualquer organização social, sob o ponto de vista conceitual é um "sistema", considerando-se a inter-relação dos muitos elementos que compõe o todo, um sistema aberto, que afeta e é afetado pelo contato direto com meio ambiente, sofrendo influências de fatores que lhe são externos. Logo, a completude do sistema de avaliação deveria considerar também a família, o Estado e o mercado de trabalho, bem como tantos quantos elementos fossem identificados como capazes de influenciar no processo ensino-aprendizagem, mas a contrario sensu, ao instituir o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, excluiu do processo sua pedra angular, o professor. Partindo-se do resultado das avaliações de desempenho e de pesquisas isoladas, é possível deduzir-se que algo permanece bem errado.

Os resultados avaliativos emanam consequências sobre graduandos e instituições de ensino, mas em nenhum momento responsabiliza ou avalia seus respectivos professores, e neste ponto faz-se a crítica ao sistema, que órfão de informações essenciais sobre as condições intelectuais daquele que deve mediar o conhecimento não consegue romper o continuísmo de uma educação ideológica e metodologicamente falida.

Crê-se que a educação deva ser pensada de múltiplas formas, considerada holisticamente e proposta de forma a integrar o conhecimento que está se formando, tornando este o substrato de qualquer posterior atividade profissional e social; e para tanto, que o professor seja capaz de instrumentalizar esse modo de ensinar. É utópico supor que possa haver melhoria no processo sem melhoria do professor que a instrumentaliza.

A sugestão ao atual sistema avaliativo consiste na inclusão do professor como sujeito a ser avaliado direta e objetivamente através da implementação de um sistema de avaliação do desempenho docente nacionalmente instituído, posto que não há melhoria discente sem prévia capacitação docente. Tornar professores capazes de repensar seus princípios, de construir o conhecimento que acompanhe as exigências contemporâneas, de promover a pesquisa a partir da prática, de implementar novas tecnologias capazes de preparar pessoas para responder as constantes transformações do mundo contemporâneo, é o desafio da educação do futuro.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Roberto A. R. de. **Habilidades: ensino jurídico e contemporaneidade**. Editora: DP&A. Rio de Janeiro, 2004.

Causa Operária online. Educação. **50% dos universitários são analfabetos funcionais**. Disponível em: <<http://www.pco.org.br/educacao/50-dos-universitarios-sao-analfabetos-funcionais/aeaj,i.html>> Acesso em 18/01/2015.

Correio do Povo. **No Brasil, 38% dos universitários são analfabetos funcionais**. Disponível em: <<http://www.correiodopovo.com.br/Noticias/?Noticia=444534>>. Acesso em 19/01/2015.

CUNHA, Luiz Antônio. **Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado**. Editora: Educação e Sociedade. Campinas, 2004.

FLORESTAN, Fernandes. **Reforma ou Revolução**. Editora: Alfa-Ômega, São Paulo 1975.

GADOTTI, Moacir. **Alfabetização e letramento: Como negar essa história**. Disponível em <http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Educacao_Popular_e_EJA/Alfab_Letramento_2005.pdf>. Acesso em 08/03/2015.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Bases de dados/Meta dados/INEP. **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE**. Disponível em: <http://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/metadados/inep/exame-nacional-de-desempenho-dos-estudantes-enade>>. Acesso em 21/03/2015.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. Disponível em: <www.inep.gov.br/superior/censosuperior/>. Acesso em: 15/03/2015.

MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. **A evolução do ensino jurídico no Brasil**. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29074-29092-1-PB.pdf>. Acesso em: 29/01/2012.

Ministério da Educação. Programa Brasil Alfabetizado. **Resolução nº44 de 05 de setembro de 2012**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17457&Itemid=817>. Acesso em 21/03/2015.

MORIN, Edgar. **Para navegar no século XXI**/Org. Francisco Menezes Martins e Juremir Machado da Silva. Editora Sulina/Edipucrs. 3ª ed. Porto Alegre, 2003.

_____. **A Universidade Temporã - o ensino superior da Colônia à Era de Vargas**. Editora: Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 1980.

PALMA FILHO, João Cardoso - **Política Educacional Brasileira**. Editora CTE. São Paulo, 2005.

Planalto. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências**. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Fy2yimhZjAAJ:www.planalto.gov.br>>. Acesso em 22/03/2015.

Relatórios Técnicos do UNIRIO, no. 0008/2011. **Referencial Teórico sobre Analfabetismo funcional**. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/monografiasppgi/article/view%20File/1498/1379>>. Acesso em 20/03/2015.

Revista Veja. **Multiplicação de cursos compromete formação de bacharéis.** Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/multiplicacao-de-cursos-compromete-formacao-de-bachareis>>. Acesso em 18/03/2015

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: Trajetória, Limites e Perspectivas.** Editora Campinas. São Paulo, 1997.

SERRES, Michel. **O Contrato Natural.** Editora: Nova Fronteira. Rio de Janeiro, 1991.

_____. **Filosofia Mestiça.** Tradução Maria Ignez Duque Estrada. Editora: Nova Fronteira. Rio de Janeiro, 1992.

SILVA, Michele. **Uma lenta caminhada para vencer o analfabetismo funcional.** Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/avaliacao/uma-lenta-caminhada-analfabetismo-funcional-alfabetismo-inaf-instituto-paulo-montenegro-leitura-escrita-518768.shtml>>. Acesso em 10/02/2015.

SOUZA, Paulo Natanael Pereira de. **Estrutura e Funcionalmente do Ensino superior Brasileiro.** Editora Pioneira. São Paulo, 1991.

TEIXEIRA. Anísio. **Educação e universidade. Rio de Janeiro.** Editora UFRJ. 1998.

TEIXEIRA, Ricardo Rodrigues; COSTA, Rogério. **Novas Tecnologias e Sociedade Pedagógica** – uma conversa com Michel Serres (tradução, edição e apresentação de entrevista com Michel Serres). Interface – Comunicação, Saúde, Educação, v.4, n. 6, p.129-144, 2000. Disponível em: <http://www.mensagemia.hpg.ig.com.br/rizoma/>> Acesso em: 24/01/2015.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. **Reforma universitária e mudanças no ensino superior no Brasil.** Disponível em <<http://www.iesalc.unesco.org.br>>. Acesso em: 26/10/2009.

Web artigos. **Os Pilares de Jacques Delors.** Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/os-pilares-de-jacques-delors/33899/>>. Acesso em 21/03/2015.