



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE DIREITO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO**  
**MESTRADO EM DIREITO, ESTADO E CONSTITUIÇÃO**

**PALOMA DE OLIVEIRA PEREIRA**

**O CURSO DE DIREITO COMO *CASE* DE SUCESSO:  
NEOLIBERALISMO ESCOLAR E A REINVENÇÃO CONSERVADORA DO  
ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO**

**BRASÍLIA**

**2026**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE DIREITO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO**  
**MESTRADO EM DIREITO, ESTADO E CONSTITUIÇÃO**

PALOMA DE OLIVEIRA PEREIRA

**O CURSO DE DIREITO COMO *CASE* DE SUCESSO:  
NEOLIBERALISMO ESCOLAR E A REINVENÇÃO CONSERVADORA DO  
ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Direito ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, área de concentração “Direito, Estado e Constituição”, na linha de pesquisa “Sociedade, Conflitos e Direitos Humanos”.

**Orientador:** Prof. Dr. Alexandre Bernardino Costa.

BRASÍLIA

2026

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

O CURSO DE DIREITO COMO *CASE* DE SUCESSO:  
NEOLIBERALISMO ESCOLAR E A REINVENÇÃO CONSERVADORA DO ENSINO  
JURÍDICO BRASILEIRO

### **BANCA EXAMINADORA:**

---

**PROFESSOR DOUTOR ALEXANDRE BERNARDINO COSTA**

Presidente - Programa de Pós-Graduação em Direito/Universidade de Brasília (UnB)

---

**PROFESSORA DOUTORA ELA WIECKO VOLKMER DE CASTILHO**

Membra Interna - Programa de Pós-Graduação em Direito/Universidade de Brasília (UnB)

---

**PROFESSOR DOUTOR MARCOS VINÍCIUS LUSTOSA QUEIROZ**

Membro Externo - Centro de Ciências Jurídicas/Universidade Federal de Pernambuco  
(UFPE)

---

**PROFESSORA DOUTORA LOUSSIA PENHA MUSSE FELIX**

Suplente - Programa de Pós-Graduação em Direito/Universidade de Brasília (UnB)

*Dedico esta dissertação à minha avó, **Joana Albertina de Oliveira**, minha referência de luta e coragem. Essa mulher preta, nascida no sertão da Bahia e alfabetizada aos 50 anos, foi quem me rezou e ensinou o destemor diante das dificuldades da vida. Com ela, aprendi a ser rebelde o suficiente para cruzar o país sozinha e desbravar os meus sonhos. Com a sua escrevivência, vó, sei que a senhora já é mestra. Hoje, contudo, perante a academia, **partilho o título de mestra contigo.***

***Èşù frita peixe em água fria.***  
*(Provérbio africano)*

## AGRADECIMENTOS

Eu sempre quis ser educadora. Do alto do subúrbio ferroviário de Salvador, mais precisamente de Plataforma, cresci ouvindo sobre o potencial de transformação da educação na vida das pessoas. Então, me formei testemunha de um ensino público de qualidade, das ações afirmativas e das políticas públicas da educação superior do início do século XXI.

Elas – as políticas e a minha comunidade – foram cruciais para que eu chegasse em Brasília e, já instalada, começasse a dar contornos concretos ao meu desejo. Apesar de saber que, sozinha, ela não mudará o mundo, faço coro a bell hooks (com b e h minúsculos) para dizer que acredito no poder da educação, do amor e da agência coletiva para mudar as coisas. Por isso, além da palavra falada, escrevo estas páginas agradecendo a todas as pessoas que trilharam esse caminho comigo e que acreditam na minha vontade de transformar o mundo, por meio da educação, em um lugar menos desigual.

*À minha família e à minha cidade Salvador*, agradeço por permanecerem “lar” todas as vezes que retorno. Em nome de Vanísia Oliveira, Fernando Pereira, Joana Albertina, Luís Araújo (em memória), Maria da Glória Pereira, Mylene Oliveira, Sidney Oliveira, Haydson Oliveira, Ágata Oliveira, Pedro Henrique e Laiane Fernanda, dedico todo o meu amor. Com vocês, mesmo longe, eu nunca fui “marinheira só”.

*Aos amigos de longa data que permaneceram com a mudança*: Lucas Santos, Alan Costa, Mayara Freitas, Anderson Menezes, Gabriel Venas (em memória), bem como o grupo de estudos Quilombismos e Feminismos da UFBA, obrigada por vibrarem comigo. Também agradeço a Ismar Nascimento e a Vinicius Bonifácio pelas dicas, quando tudo isso ainda era apenas um projeto.

*À Brasília e aos novos amigos*, agradeço pela acolhida daquela jovem que, em novembro de 2022, chegava com uma mala e um sonho. Leonardo Queiroz, Maria Lydia, Pedro Ferreira, Bolívar Kokkonen, César Gomes, Maria Joana, Andreza Benila, Thaís Rosa, Victória Barbiero e Harvey Bombaka, tem um pedaço de vocês aqui.

*À Universidade de Brasília e ao Programa de Pós-Graduação em Direito*, agradeço por acreditarem na educação de qualidade, pelo desafio acadêmico e pelo suporte. Em nome dos professores Eneá Stutz, José Geraldo, Mário Theodoro (em memória), Simone Rodrigues, Euzilene de Moraes, Valgmar Lopes, Márcia Souza e Rosa Glória, desejo vida longa e de muita criticidade à universidade pública.

*À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*, agradeço o subsídio que permitiu a realização da presente pesquisa. Que possamos caminhar em uma constante valorização da pós-graduação no Brasil.

*Ao professor orientador Alexandre Bernardino Costa*, agradeço pelo faro sensato e objetivo. Acredito que o processo de orientação seja uma construção mútua, e espero que esta pesquisa faça jus à contribuição teórica que o senhor defende há anos. Na oportunidade, assumo a responsabilidade por tudo o que poderia ter sido melhor, e não foi.

*À professora Rebecca Lemos Igreja e à professora Ela Wiecko*, agradeço pela recepção inicial de orientação, pela refinação do problema e pelos caminhos abertos em pesquisa.

*À espiritualidade e aos que vieram antes de mim*, agradeço por enfrentarem comigo os mares agitados. Obrigada por terem protegido os meus pés da brasa quando estive descalça.

*Por fim, às leitoras e aos leitores*, agradeço o interesse em imergir nas próximas páginas. Esta é uma pesquisa aberta à academia, aos movimentos e à sociedade. Conto com vocês para as críticas e os abraços.

## RESUMO

Esta dissertação analisou o ensino jurídico brasileiro no contexto da consolidação da governamentalidade neoliberal na educação superior, evidenciando sua constituição enquanto dispositivo que orienta, mediante a sua função social, e é orientado, em razão das diretrizes regulatórias, pela lógica de mercado. A categoria de “*case* de sucesso” é mobilizada criticamente para evidenciar que a expansão do ensino jurídico não decorre de critérios emancipatórios, mas de reformas que adequaram o aparato institucional, a pedagogia, os currículos e a sua oferta aos ditames do neoliberalismo escolar, resultando em uma reinvenção conservadora do ensino jurídico. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa teórico-filosófica, de abordagem qualitativa, caráter exploratório-descritivo e delineada por meio de revisão bibliográfica e análise documental de diretrizes normativas, nacionais e internacionais. Como proposição, a pesquisa aponta a práxis instituinte do comum, enquanto princípio anticapitalista, como horizonte capaz de tensionar a racionalidade neoliberal na educação brasileira e no ensino jurídico, recuperando os aspectos positivos da sua função educacional transformadora.

**Palavras-chave:** ensino jurídico brasileiro; governamentalidade neoliberal; neoliberalismo escolar; práxis instituinte do comum; função educacional transformadora.

## ABSTRACT

This dissertation analyzed Brazilian legal education within the context of the consolidation of neoliberal governmentality in higher education, highlighting its constitution as a device that guides, through its social function, and is guided, due to regulatory guidelines, by market logic. The category of success story is critically mobilized to demonstrate that the expansion of legal education does not stem from emancipatory criteria, but from reforms that adapted the institutional apparatus, pedagogy, curricula, and its provision to the dictates of school neoliberalism, resulting in a conservative reinvention of legal education. Methodologically, this is a theoretical-philosophical research, with a qualitative approach, exploratory-descriptive character, and delineated through bibliographic review and documentary analysis of national and international normative guidelines. As a proposition, the research points to the instituting praxis of the common, as an anti-capitalist principle, as a horizon capable of challenging neoliberal rationality in Brazilian education and legal education, recovering the positive aspects of its transformative educational function.

**Keywords:** brazilian legal education; neoliberal governmentality; school neoliberalism; instituting praxis of the common; transformative educational function.

## LISTA DE TABELAS

**Tabela 1** – Dados financeiros das cinco principais empresas educacionais listadas na B3 (Bolsa de Valores do Brasil), por maior receita trimestral apurada em setembro de 2025 .....55

**Tabela 2** – Evolução das matrículas do ensino superior no Brasil de 1998 a 2023.....57

**Tabela 3** – Distribuição das matrículas por modalidade nas instituições privadas de ensino superior em 2023 .....59

**Tabela 4** – Distribuição de Benefícios do FIES e do Prouni no Curso de Direito, no ano de 2023, por participação no programa e perfil racial dos beneficiários ..... 60

**Tabela 5** – Distribuição dos indicadores da análise de conteúdo por categoria e documento .....69

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A/A	Ano a Ano
B3	Bolsa de Valores do Brasil
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BRL	Real brasileiro
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CES	Câmara de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPC	Conceito Preliminar de Curso
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação à Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IES	Instituição de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
p.p.	Pontos percentuais
ProUni	Programa Universidade para Todos
SERES	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
STJ	Superior Tribunal de Justiça
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2 GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL E EDUCAÇÃO.....</b>	<b>22</b>
2.1 A emergência da racionalidade neoliberal.....	23
2.1.1 O conceito de governamentalidade em Michel Foucault.....	25
2.1.2 Características do neoliberalismo segundo Pierre Dardot e Christian Laval.....	27
2.2 O neoliberalismo como lógica normativa antidemocrática.....	29
2.3 Educação na agenda neoliberal: do medo das massas à adaptação útil ao mercado.....	31
2.4 Fabricação da crise: os modos de assunção do neoliberalismo escolar no mundo.....	33
2.4.1 Incorporação da gestão empresarial e a mutação da instituição de ensino.....	35
2.4.2 Dilatação da relação pedagógica e a enunciação do profissional flexível.....	37
2.4.3 Metodologias de aprendizagem e o triunfo da pedagogia definida por competências e habilidades.....	38
2.4.4 Mercadorização da educação e a privatização do ensino.....	39
<b>3 UM CASE DE SUCESSO DO NEOLIBERALISMO ESCOLAR BRASILEIRO: O CURSO DE DIREITO.....</b>	<b>41</b>
3.1 Breve genealogia do ensino jurídico no Brasil.....	42
3.2 O impacto das reformas educacionais no ensino jurídico.....	45
3.3 O movimento de abertura da educação brasileira ao mercado privado.....	51
3.4 O mercado do ensino jurídico em dados: evidências do Censo da Educação Superior de 2023.....	56
3.5 Ensino jurídico para o mercado em normas: uma análise de conteúdo da Declaração Mundial sobre Ensino Superior no século XX e do Parecer CNE/CES nº 67/2003.....	61
3.5.1 Tratamento dos resultados: inferência.....	63
<b>4 A REINVENÇÃO CONSERVADORA DO ENSINO JURÍDICO.....</b>	<b>71</b>
4.1 Para dar nome às coisas: falhas, desajustes circunstanciais ou crise do ensino jurídico? .....	72

4.2 Reforma como projeto político: o neoliberalismo como pedra de toque da função conservadora do ensino jurídico.....	79
4.3 A instituição de um futuro possível: a práxis do comum como revolução regulatória e pedagógica.....	81
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>87</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>92</b>
APÊNDICE A - “EDUCAÇÃO Ñ É MERCADORIA!”.....	99
ANEXO A - Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação..	101
ANEXO B - Parecer CNE/CES/MEC nº 67/2003.....	110

## 1 INTRODUÇÃO

Nas discussões acerca da monocultura ideológica que estrutura e governa o sistema-mundo capitalista (Wallerstein, 2011), otimistas e pessimistas divergem quanto à sua superação. Enquanto os otimistas moderados acreditam no poder das reformas, otimistas radicais defendem a via revolucionária. Os pessimistas, por sua vez, acreditam que um futuro pós-capitalista é apenas uma utopia.

O descrédito em relação à finitude do sistema, cujo efeito primordial tende a conduzir a sociedade ao imobilismo, está na constante socialização dos riscos e na naturalização da sua execução. Esse *modus operandi*, que trabalha renováveis estratégias para suplantar a crítica, antecipa os momentos em que o sistema entra em colapso e, de forma desigual, convoca a comunidade global a arcar com os custos de sua refundação.

Foi o que aconteceu com o liberalismo econômico no século XIX. As contradições entre a promessa de autorregulação do mercado e os efeitos da industrialização, da urbanização e da intensificação das desigualdades tornaram evidente a incapacidade do *laissez-faire* de responder às relações econômicas e sociais que emergiam. Esse sentimento, aprofundado no século seguinte em razão da crise econômica de 1929 e pelo término da Segunda Guerra Mundial, anunciou ao mundo a necessidade de outro modelo, agora orientado por uma vertente mais social.

No entanto, tanto a ideia de um liberalismo reformulado quanto o estabelecimento do Estado de Bem-Estar Social passaram a ser questionadas por correntes liberais ortodoxas, que as identificavam como obstáculos à liberdade econômica. Ao mesmo tempo, a experiência histórica colhida com a dogmática da autorregulação inviabilizava o retorno a um modelo fundado exclusivamente no modelo clássico. Como produto desse dissenso, nasce ainda na primeira metade do século XX, por ocasião do Colóquio Walter Lippmann, uma nova promessa de construção teórica e política: o neoliberalismo.

Esse modelo, que enfrentaremos aqui como uma racionalidade política (Dardot; Laval, 2016), ultrapassa o manejo exclusivo da ordem econômica e se diferencia dos demais por conceber a lógica da concorrência e o modelo empresarial como princípios organizadores da convivência em todos os âmbitos da vida. Enquanto lógica normativa globalizante (Dardot; Laval, 2016), o neoliberalismo atua por meio da intervenção adaptadora de um Estado Forte regulador e da conformação de um sistema de direito privado que insere institucionalidades e indivíduos em uma dinâmica de competição globalizada, ao mesmo tempo em que

responsabiliza individualmente cada um deles – agora compreendidos como “empresas de si” – pelo desempenho alcançado, bem como pelos riscos assumidos, em prol de sua ascensão social.

Porque passou a se ocupar também das esferas política e social, o neoliberalismo precisou convencer e adaptar as massas populares ao novo modelo de sociedade que pretendia instituir, afastando-as dos clamores democráticos por uma política de Estado total. Para tanto, essa forma de governamentalidade (Foucault, 2008a) precisou operar por meio de diversos dispositivos de segurança (Foucault, 1979), mobilizados com o objetivo de regular e orientar condutas segundo o novo regime de verdade política instaurado. A educação, em razão de sua função estratégica de socialização do dito e do não dito, constituiu-se como um desses dispositivos centrais.

Dadas as mudanças estruturais da época, foi nesse contexto que o conhecimento deixou de figurar como um simples *input* (insumo) da economia para ser concebido também como um *output* (produto), ou seja, um elemento de atração e valorização do capital. Ao garantir essa dupla utilidade ao mercado, a racionalidade neoliberal inaugurou a era capital humano e passou a reconhecer o estoque de conhecimentos adquiridos no sistema de ensino, na experiência profissional ou mesmo os atributos individuais, como as condições de saúde (Laval, 2019), como elementos economicamente valorizáveis e sugestivos de vantagem competitiva e destaque no mercado de trabalho.

Nesse movimento, sistema econômico, instituição de ensino e mercado de trabalho uniram-se para provocar uma virada na teoria da educação: antes orientada à aquisição de conhecimento e valores culturais com vistas à formação cidadã, a educação foi transformada em um recurso cuja oferta deve ser realizada a partir de um caráter predominantemente utilitário, esvaziando o sentido do diploma e assumindo a flexibilidade funcional, pedagógica e subjetiva que o novo “espírito do capitalismo” demanda.

Essa virada, característica do que trabalharemos aqui como “neoliberalismo escolar”, encontra suporte no conceito dominante da educação, que abriga duas dimensões do saber: a dimensão utilitarista, que a define como uma ferramenta de disponibilização do capital humano às empresas; e a dimensão liberal, segundo a qual, sendo a educação um recurso privado apto a conceder benefícios ao indivíduo, o seu acesso deve ser regido por uma relação comercial (Laval, 2019).

Trata-se, portanto, da transformação do conhecimento em mercadoria ou em uma “demanda social paga” (Laval, 2019), mudança que justificou movimentações regulatórias em torno da diversificação de financiamento e da redistribuição dos custos – em atenção ao novo

regime de direito privado – para os indivíduos e as suas famílias. Esse processo teve como consequência a ampliação da oferta pela iniciativa privada, inclusive mediante recursos estrangeiros, a empresarialização da gestão das instituições públicas e, sob o título de investimento, a condução das famílias e dos estudantes para um quadro de competição pelo seu acesso.

Esse movimento atingiu também a relação ensino-aprendizagem na medida em que, acompanhado da máxima de “aprendizagem ao longo da vida” erigida pela OCDE em 1970 (Laval, 2019), o neoliberalismo escolar promove uma dilatação da relação pedagógica, transformando metodologias e currículos, bem como convertendo o conhecimento em produto modular e perecível diante das renováveis competências e habilidades apresentadas como indispensáveis ao mercado.

Diante dessa realidade dinâmica, os indivíduos também assumiram novos papéis. O sujeito neoliberal, agora consumidor do serviço educacional, deixou de buscar exclusivamente o diploma para se transformar em um profissional flexível, cuja autodisciplina e constante reciclagem se transformaram na principal fonte de capital humano. O professor, por sua vez, antes compreendido como referencial da transmissão de conhecimento, passa a atuar como *educational leader*, isto é, um *coach* que motiva, orienta e avalia o estudante dentro desse novo modelo de aprendizagem (Laval, 2019).

Observada a educação brasileira nas últimas décadas, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, identificamos um processo de expansão, impulsionado por reformas legislativas e curriculares, que possibilitaram a ampliação do número e o modo de atuação das instituições de ensino no país. Inicialmente vinculada aos anseios de uma política desenvolvimentista, no entanto, essa expansão foi progressivamente reorientada pela presença dos reajustes neoliberais na educação, principalmente a partir da década de 90.

Chancelado por alterações que fragilizaram a educação pública e incentivaram a atuação do setor privado, esse processo refletiu, já no início do século XXI, os efeitos de uma política de austeridade. Tal política consolidou-se, sobretudo, pela flexibilização do regime jurídico das instituições de ensino, pela ampliação de mecanismos de financiamento e subsídio por meio de políticas públicas focais, pela abertura do capital das instituições privadas na bolsa de valores e pelas orientações emitidas por órgãos regulatórios nacionais e internacionais, como a UNESCO e a OCDE, em reforço à nova narrativa educacional.

Identificamos, nesse contexto, o assentamento do neoliberalismo escolar no espaço universitário brasileiro, cujo principal efeito foi o deslocamento, do Estado para o mercado, do *management* da oferta educacional. Nesse movimento, alguns cursos ganharam destaque,

como a graduação de Direito. Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2023 (Brasil, 2024), os cursos jurídicos figuram naquele ano entre as graduações presenciais de maior oferta no país, superado apenas pelo curso de Pedagogia.

Acreditamos que a tradição da profissão jurídica, cujo histórico envolve influência política e ascensão profissional, assim como a atratividade social e econômica diante do baixo custo de manutenção, tenham sido essenciais para a sua consolidação em um ensino superior massificado. Além disso, o histórico de sucessivas reformas desde a sua criação no país, justificadas sobretudo pelo distanciamento do ensino teórico oferecido com o mercado de trabalho, conferiu legitimidade ao movimento educacional que se iniciava.

Entretanto, apesar de pedagogicamente justificadas, sustentamos que as reformas instituídas, principalmente aquelas a partir do diálogo entre o neoliberalismo escolar e a cultura jurídica brasileira, tenham encaminhado o curso de Direito a um quadro de transformismo (Costa, 1992), na medida em que passou a ser orientado menos pela formação crítica e social e mais pela adequação pragmática às demandas do mercado jurídico, reforçando hierarquias e desigualdades já estruturantes do campo. Definido, portanto, o presente problema, indagamos: como a racionalidade neoliberal reconfigurou o ensino jurídico e de que modo a sua função social foi transacionada?

Trabalhamos aqui com a hipótese de que o ensino jurídico não apenas recebe a racionalidade neoliberal em sua estrutura, por meio das orientações normativas, mas a reproduz ativamente, em razão de sua função social conservadora. Contudo, assumindo a sua conceituação dialética, tal qual propõe Lyra Filho (2007), acreditamos na possibilidade de recuperar, por meio da instituição de um princípio comunitário (Dardot; Laval, 2017), um horizonte pedagógico que reflita a dialeticidade de sua formação, que inclui a função transformadora (Costa, 1992).

Assim, munida do título “O curso de Direito como *case* de sucesso: neoliberalismo escolar e a reinvenção conservadora do ensino jurídico brasileiro”, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar o ensino jurídico brasileiro no contexto da consolidação da governamentalidade neoliberal na educação superior, evidenciando sua constituição simultânea enquanto dispositivo que orienta, mediante a sua função social, e é orientado, em razão das diretrizes regulatórias, pela lógica de mercado.

Nesta investigação, a categoria de “*case* de sucesso” é mobilizada crítica e ironicamente para evidenciar que a expansão do ensino jurídico não decorre de critérios emancipatórios, mas de reformas que adequaram o aparato institucional, a pedagogia, os

currículos e a oferta aos ditames do neoliberalismo escolar, resultando na reinvenção conservadora do ensino jurídico.

Logo, quanto ao seu propósito (Gil, 2010), a pesquisa assume um caráter exploratório-descritivo, na medida em que busca proporcionar uma nova visão sobre reforma neoliberal no ensino jurídico brasileiro. Para tanto, ela descreve conceitos e explora elementos associados ao neoliberalismo escolar e ao histórico do ensino jurídico, investigando a relação entre suas variáveis para a manifestação do problema.

Em relação à natureza de pesquisa, esta apresenta-se por meio de uma construção teórico-filosófica, crítica e interdisciplinar. Conjugando conceitos oriundos da Economia, do Direito e da Educação, buscou-se revelar o discurso e a dimensão prática por trás do processo de massificação e instrumentalização do ensino jurídico. Para tanto, assumimos o Direito e a Educação como campo de práticas históricas e atravessadas por disputas políticas, econômicas e ideológicas, motivos pelos quais não podem ser analisadas sob uma perspectiva de neutralidade epistemológica.

Ademais, como defende Andrade (2019), este trabalho acadêmico posiciona o neoliberalismo como um objeto legítimo de investigação das ciências sociais, a fim de romper com o isolamento acadêmico e a dificuldade de apreensão para pesquisadores que não operam com a linguagem econômica. Buscou-se, com isso, evidenciar a ingerência do neoliberalismo nas relações sociais e institucionais da educação, bem como com o sistema jurídico, a fim de possibilitar a interlocução da pesquisa com movimentos críticos e a consequente identificação dos seus alvos de luta.

Trata-se, ainda, de uma pesquisa qualitativa, delineada por meio de uma investigação bibliográfica e documental. No eixo bibliográfico, acerca do neoliberalismo, a técnica de pesquisa mobilizada foi a revisão de literatura focalizada, evidenciando as contribuições críticas de Pierre Dardot e Christian Laval (2016), articuladas ao conceito de governamentalidade formulado por Michel Foucault (2008a).

No campo da educação, adotou-se como marco teórico o conceito de neoliberalismo escolar, desenvolvido por Christian Laval (2019), em diálogo com a pedagogia crítica à educação bancária de Paulo Freire (1987). No que diz respeito ao ensino jurídico, por sua vez, foram adotados os estudos histórico-institucionais de Bistra Apostolova (2014) e Núria Cabral (2007) e, quanto à compreensão do Direito como prática social e política, trabalhamos com destaque as teorias de Roberto Lyra Filho (1980), Alexandre Bernardino Costa (1992).

No que se refere à pesquisa documental, utilizamos a técnica de análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2016), aplicada à Declaração Mundial sobre o Ensino

Superior no Século XXI: Visão e Ação, publicada pela UNESCO em 1998, em sua integralidade, e a um trecho do Parecer CNE/CES nº 67/2003. Essa metodologia, compreendida como um esforço sistemático de interpretação que permite ao pesquisador inferir critérios objetivos e subjetivos presentes em um determinado conteúdo, foi mobilizada a fim de viabilizar o processo de “desocultação” da racionalidade neoliberal como um currículo oculto, político e pedagógico, das atuais diretrizes educacionais.

A escolha da Declaração (UNESCO, 1998), enquanto documento de natureza internacional, justificou-se em razão de seu caráter normativo e de sua relevância na proposição de reformas educacionais voltadas à adaptação do ensino superior ao novo modelo de produção e socialização do conhecimento na transição do século. Já o Parecer CNE/CES nº 67/2003 (Brasil, 2003), enquanto normatização doméstica, constitui documento central no processo de reconfiguração das políticas educacionais brasileiras, em razão do seu *status* de Referencial para a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação.

Para a análise, realizada em conjunto, foram utilizadas categorias definidas *a priori*, com base nas características do neoliberalismo escolar apresentadas na subseção 2.4, quais sejam: i) dilatação da relação pedagógica; ii) pedagogia definida por habilidades e competências; iii) incorporação da gestão empresarial e mutação da instituição de ensino; e iv) mercadorização da educação e diversificação do financiamento. Por fim, como dados secundários, analisamos o Censo da Educação Superior de 2023 (Brasil, 2024), uma pesquisa estatística anual realizada pelo INEP, que forneceu indicadores da posição dos cursos jurídicos na educação superior brasileira.

Cumprindo a orientação metodológica do feminismo negro (Collins, 2019), declaro ainda que escrevo a partir de um lugar privilegiado, marcado pelo contato direto e cotidiano com o objeto de estudo. Estou, no momento em que defendo essa pesquisa, analista da coordenação do curso de graduação em Direito de uma instituição privada de Brasília que, embora não reproduza *integralmente* a lógica neoliberal em suas proposições institucionais, insere-se nas contradições empresariais que o ensino jurídico enfrenta no contexto do capitalismo contemporâneo.

Esse também foi o motivo pelo qual adaptei o meu projeto de pesquisa inicial. Embora tenha iniciado a trajetória de pesquisa com o objetivo de analisar as contribuições da epistemologia feminista negra para o ensino jurídico, com apoio da professora Rebecca Igreja optamos por refiná-lo para tratar de uma questão proeminente que, acredito eu, sem ela nenhuma transformação encontrará terreno frutífero. Não obstante, entendemos que esse

desafio é interseccional (Collins; Bilge, 2021), contribuição na qual pretendemos trabalhar futuramente.

Por fim, para orientar a nossa apresentação, informo que essa pesquisa foi dividida em três seções. Na Seção 2, onde iniciamos o nosso desenvolvimento, alocamos como objetivo específico a tarefa de compreender como o neoliberalismo, enquanto racionalidade política, consolida-se como uma tecnologia que alcança a educação e as instituições de ensino. Para a noção de tecnologia, classificada como um processo social constituído por saberes, trabalhos e relações sociais objetivadas que participam e condicionam o social, adotamos a compreensão de Lima Filho (2007).

Nessa etapa, investigamos os fundamentos históricos e teóricos da racionalidade neoliberal, o conceito de governamentalidade, seu caráter antidemocrático e as dinâmicas estatais e jurídicas que possibilitam sua consolidação como lógica normativa global. Em seguida, examinamos o papel da teoria do capital humano na redefinição do conhecimento como *input* econômico e finalizamos a seção descrevendo as características do neoliberalismo escolar e explicando como esse movimento abre os caminhos para o seu exercício desregulado e para o avanço do modelo de escola neoliberal no mundo.

Na Seção 3, o objetivo específico foi identificar as formas de manifestação do neoliberalismo escolar no ensino jurídico brasileiro. Para tanto, apresentamos uma síntese da genealogia dos cursos jurídicos no Brasil, seguida da análise das reformas educacionais que impactaram o processo de massificação e reforço das ineficiências do ensino jurídico contemporâneo. Examinamos ainda, a expansão do ensino superior, identificando os fatores econômicos, políticos e normativos que impulsionaram esse processo.

Nesse contexto, foram trabalhados os dados do Censo da Educação Superior, com destaque para o curso de Direito, especialmente no que se refere ao número de matrículas e à utilização de políticas públicas de subsídio e financiamento, bem como a presença da racionalidade neoliberal na regulação da educação superior no Brasil e no cenário internacional.

Por fim, na Seção 4, o objetivo específico foi analisar as consequências da introdução do neoliberalismo escolar como paradigma regulatório e normativo no ensino jurídico brasileiro. Para tanto, esta seção retoma brevemente a discussão em torno das disfunções do ensino jurídico, visando adequar epistemologicamente o fenômeno em questão. Em seguida, passamos à compreensão do objetivo político em torno dessas ineficiências, situando o neoliberalismo como instrumento revelador do núcleo ideológico conservador do Direito. Por fim, como contribuição desta pesquisa, propõe-se o princípio do Comum como resposta às

intervenções individualizantes promovidas pela racionalidade neoliberal na educação, o qual exige uma agência coletiva e uma transformação revolucionária da cosmopercepção (Oyěwùmí, 2021) do papel da educação no Brasil e no mundo.

## 2 GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL E EDUCAÇÃO

*“Decoreba: esse é o método de ensino  
 Eles me tratam como ameba e assim eu num raciocino  
 Não aprendo as causas e consequências, só decoro os fatos  
 Desse jeito até história fica chato  
 Mas os velhos me disseram que o "porquê" é o segredo  
 Então quando eu num entendo nada, eu levanto o dedo  
 Porque eu quero usar a mente pra ficar inteligente  
 Eu sei que ainda num sou gente grande, mas eu já sou gente  
 E sei que o estudo é uma coisa boa  
 O problema é que sem motivação a gente enjoa”<sup>1</sup>*

As páginas do século XXI têm sido escritas sob as nuances do projeto de sociedade neoliberal, ainda que os custos e as externalidades dessa transição nem sempre sejam atribuídos ao seu nome. Mais do que um conjunto de práticas econômicas, ideológicas ou políticas, o neoliberalismo constitui um novo modo de organização social, cujas diretrizes pretendem moldar as dinâmicas contemporâneas da vida em sua totalidade.

Tal como definido por Dardot e Laval (2016, p. 15), o neoliberalismo representa “o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência”. Portanto, enquanto fenômeno, a sua principal característica é a generalização da lógica de concorrência como “norma de conduta” e da empresa, quanto à forma de administração, como o novo “modelo de subjetivação” universal.

A emergência desse paradigma não se deu de forma abrupta nem homogênea, mas como uma longa e mutável resposta às crises internas do liberalismo clássico e às transformações do capitalismo nas democracias liberais ocidentais ao longo do século XX (Dardot; Laval, 2016). Diante do esgotamento do estado de bem-estar social e dos referenciais do dogmáticos do *laissez-faire*, essa nova estrutura teórica e institucional ganhou destaque ao redefinir não só a política de Estado em relação ao mercado, mas também os modos de construção do sujeito e dos fundamentos normativos que sustentam a coletividade.

Para viabilizar a sua infiltração no tecido social, o neoliberalismo lançou mão de uma série de “dispositivos de segurança” (Foucault, 1979, p. 244), isto é, uma rede heterogênea de

---

<sup>1</sup> Trecho da música “Estudo errado”, de Gabriel O Pensador, lançada em 1995. Disponível em: [letras.mus.br/gabriel-pensador/66375/](http://letras.mus.br/gabriel-pensador/66375/). Acesso em: 03 nov. 2025.

elementos, como “discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas”, responsáveis por disseminar o *ethos* e promover a regulação da vida a partir das novas regras de mercado. O sistema educacional, como veremos, compõe parte essencial dessa rede.

Por isso, esta seção tem como objetivo compreender como o neoliberalismo, enquanto racionalidade política, consolida-se como uma tecnologia que alcança a educação e as instituições de ensino. Para tanto, investigamos os fundamentos históricos e teóricos da racionalidade neoliberal, destacando o seu processo formativo e características, bem como o conceito de governamentalidade que instrumentaliza a sua execução (2.1). Em seguida, passamos à análise do caráter antidemocrático do neoliberalismo e das dinâmicas estatais e jurídicas que conduzem a sua conformação como uma lógica normativa global (2.2).

Após, sob a teoria do capital humano, compreendemos como as mudanças implantadas pelo neoliberalismo convocam o conhecimento a atuar como novo *input* da economia (2.3). Por fim, explicamos como esse movimento abre os caminhos para o exercício desregulado do neoliberalismo escolar (2.4) e para o avanço do modelo de escola neoliberal no mundo.

## **2.1 A emergência da racionalidade neoliberal**

Em uma breve retomada histórica, foi com a quebra da bolsa de valores de 1929 que as rachaduras do liberalismo se tornaram evidentes. Antes mesmo da Grande Depressão, o modelo econômico liberal do *laissez-faire*, em voga desde o século XVIII e orientado pelos princípios do livre mercado, da defesa da propriedade privada, da crença na autorregulação e do direito natural, já não era capaz de incorporar e responder às transformações apresentadas em razão do processo de industrialização e de urbanização (Dardot; Laval, 2016).

Para Dardot e Laval (2016), dois fatores podem ser atribuídos à obsolescência do liberalismo dogmático à época: a sua inadaptabilidade ao fenômeno da empresa moderna, entendida como uma mutação do capitalismo, e a inadequação de suas diretrizes frente às novas demandas sociais dela decorrentes, como as relações de trabalho e as condições salariais que emergiram.

Segundo os autores, essa dificuldade de adaptação refletia mais do que uma fissura constitutiva do modelo de mercado frente às mudanças sociais; ela revelava divergências teóricas fruto de uma crise interna. No esforço de sua reformulação, de um lado, os defensores da regulação natural do mercado apresentavam-se como “partidários da liberdade individual

como fim absoluto”, enquanto os proponentes de um liberalismo reformista demandavam o comprometimento com o ideal de bem comum. Foi esse dissenso que motivou o início das discussões sobre a refundação teórica do liberalismo em 1938, na cidade de Paris, durante o Colóquio Walter Lippmann (Dardot; Laval, 2016, p. 36).

Considerado por Dardot e Laval (2016) como o princípio fundador da racionalidade neoliberal, o Colóquio reuniu 26 economistas, filósofos e altos funcionários de diversos países que, a partir de duas teses centrais, flutuavam entre o interesse de transformar o liberalismo a partir de novos fundamentos, mais adequados ao contexto econômico e social em que viviam, ou de ressuscitar os princípios do liberalismo clássico, depurando-o dos desvios intervencionistas que, na visão de alguns, o teriam corrompido.

Nesse debate, Louis Rougier, filósofo e organizador do evento, e Walter Lippmann, jornalista homenageado pelo lançamento de seu livro *La cité libre*, obtiveram destaque. Segundo os autores, esses dois intelectuais foram os responsáveis por estabelecer, ao longo do Colóquio, os fundamentos da sistemática neoliberal (Dardot; Laval, 2016).

Para Louis Rougier, radical opositor à metafísica naturalista do *laissez-faire* – orientada pelo não intervencionismo e pela autorregulação do mercado – a reconstrução do liberalismo demandava a construção e definição de uma política intervencionista de ordem essencialmente jurídica. Esse modelo, diametralmente oposto ao intervencionismo administrativo keynesiano, cujo princípio residia na condução direta da atividade econômica pelo Estado, teria como finalidade a construção de um arcabouço normativo garantidor do bom funcionamento do mercado (Dardot; Laval, 2016).

Segundo Rougier, sob a égide de um “liberalismo construtor”, o Estado deveria assumir o protagonismo de uma “ingerência adaptadora” do mercado (Dardot; Laval, 2016, p. 84) capaz de, excepcionalmente, restabelecer equilíbrios não constituídos de forma autônoma. Esse movimento possibilitaria à iniciativa privada o desenvolvimento de uma maior liberdade concorrencial, na certeza de estar alocada em uma ordem legal atenta e constantemente adaptada às nuances científicas, econômicas e sociais.

Walter Lippmann, por sua vez, defendia a necessidade de uma intervenção permanente da força pública, agora orientada pelo princípio da concorrência. Em sua compreensão, a agenda neoliberal, objeto de uma “revolução permanente dos métodos e das estruturas de produção”, demandava igual “adaptação permanente dos modos de vida e das mentalidades” dos homens e das instituições (Dardot; Laval, 2016, p. 86).

Para o jornalista, o caráter mutável da economia implica um constante ajuste entre as regras de vivência e consciência do sujeito com as condicionantes econômicas ao qual ele se

submete. Isso porque, nascido em um estado de hábitos inscritos no passado, o sujeito é sempre um “inadaptado crônico” (Dardot; Laval, 2016, p. 87) dependente de políticas específicas de readaptação e modernização destinadas a evitar ou amenizar os sofrimentos e conflitos despertados a cada nova fase. Nesse quadro estratégico, o Estado se apresenta atento também às interações culturais que envolvem a gestão gerencial.

Como produto das discussões, despontou do Colóquio um novo modelo teórico, cuja defesa central reside na noção de um mercado não mais autorregulado, mas construído (Dardot; Laval, 2016). Com o novo paradigma, a mítica mão invisível do mercado foi substituída pelo braço regulador do Estado, que passa a ser responsável pelo seu equilíbrio, estabelecimento e conservação, bem como pela gestão das políticas de adaptação do homem e das instituições ao novo contexto socioeconômico.

Nesse movimento, além de um novo mercado, nasce também com o neoliberalismo outro modelo estatal, cujas atribuições demandam uma nova forma de pensar e gerir o poder. Mediante a compreensão dessa dinâmica, que Foucault (2008a) desenvolveu teoricamente por meio do conceito de governamentalidade, depreendemos como a narrativa neoliberal alcançou o seu potencial de difusão como racionalidade no Brasil e no mundo.

### 2.1.1 O conceito de governamentalidade em Michel Foucault

Instigado pela relação dialógica entre poder, conhecimento e sociedade, o filósofo francês Michel Foucault (2008a) iniciou a sua investigação sobre a governamentalidade em 1978, quando passou a analisar as dinâmicas relacionadas ao pastorado cristão com o nascimento de uma nova forma de exercício de poder no mundo, manifestado no modo pelo qual o direcionamento religioso exercia o “governo dos homens”.

Segundo o autor, o cristianismo teria incorporado ao pastorado uma arte própria de conduzir, controlar e manipular a humanidade, coletiva e individualmente, ao longo da vida. Essa forma de poder, distinta daquela exercida pela tradição greco-romana ou do oriente antigo, era executada por meio da condução das condutas humanas em torno de três elementos: a salvação, a lei e a verdade.

Nessa configuração, o pastor, fio condutor do poderio, tinha a função de guiar as suas ovelhas para a salvação, prescrever a lei e ensiná-las a verdade. O poder, por sua vez, passava a ser exercido não mais pela força ou pela coerção, mas pelo cuidado individualizado, pela obediência e obrigação de encaminhar a própria alma segundo os preceitos estabelecidos.

Em uma análise acurada desses três pilares, o filósofo revela inicialmente que, enquanto instrumento de poder, no pastorado cristão o instituto da salvação não se dirigia à coletividade, mas apresentava-se como finalidade dependente de um dever recíproco singularizado entre o pastor e a ovelha. Em razão do seu caráter individual, a salvação estaria vinculada a uma “economia dos méritos e deméritos” (Foucault, 2008a, p. 229), isto é, a uma postura constante de autogoverno e vigilância capaz de gerar recompensas ou sanções espirituais de acordo com a observância da lei divina e a conduta adotada por cada um.

A lei, por sua vez, era um instrumento acionado com a obediência pura da ovelha ao seu pastor. Diferentemente das normas jurídicas, orientadas à coletividade, a lei cristã prescrevia uma relação de dependência entre ambos que não garantia liberdades ao indivíduo, mas o afastava das vontades que não serviam à salvação. Por isso, o pastor ensinava e acompanhava o sujeito para que este internalizasse a norma divina e a aplicasse em sua vida cotidiana, nas coisas espirituais e materiais (Foucault, 2008a).

Por derradeiro, a verdade apresentava-se não como uma diretriz a ser ensinada, mas como o exercício central do pastorado cristão. De acordo com esse modelo de gestão religiosa, a sua manifestação deveria se dar, inicialmente, pela demonstração da conduta do pastor como exemplo para a vida cotidiana das ovelhas, revelando um persistente direcionamento de consciência e exame de si, culminado na prática da confissão (Foucault, 2008a).

Por isso, além de conhecer profundamente as suas ovelhas, o pastor deveria acompanhá-las em suas ações, guiadas para a salvação, e em suas intenções, desejos e pensamentos. Como diagnóstico, o pastorado cristão cultivava uma relação de vulnerabilidade que demandava a exposição e responsabilização da ovelha sobre si, além de consolidar uma dependência que permitia a intervenção pastoral no grau mais íntimo do ser, tudo em nome da promessa de vida eterna.

Foi com base nesse dispositivo pastoral que Foucault reconheceu a emergência de uma nova matriz de poder, fundamental para compreender as formas modernas de governo. Segundo ele, tal processo teria marcado o surgimento de uma nova maneira de gerir indivíduos e condutas: no pastorado cristão, a concepção de “governo” abandona o caráter isolado de instituição para ser compreendida como uma atividade que orienta e conduz “a conduta dos homens num quadro e com instrumentos estatais” (Foucault, 2008b, p. 432), capaz de alcançar, em sua dimensão política, a “ética do sujeito definida pela relação de si para consigo” (Foucault, 2006, p. 307).

Trata-se, portanto, de um novo modo de gestão, do qual o Estado moderno emerge posteriormente como expressão política. Sob esse formato, uma série de aparelhos específicos e de saberes diferentes daqueles executados pelo poder soberano ou disciplinar passam a ser desenvolvidos, voltados ao controle da vida dos indivíduos em sua totalidade. Logo, como política calculada, a ideia de governo pode ser traduzida pela capacidade de organizar comportamentos e subjetividades segundo determinadas racionalidades políticas, transformando-a em uma tecnologia de poder. Esse é o sistema que Foucault (2008a, p. 143) nomeia como governamentalidade:

conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança (Foucault, 2008a, p. 143).

Aplicada à contemporaneidade, Foucault passa a se dedicar ao estudo da governamentalidade a partir do fenômeno do neoliberalismo. Sob essa nova concepção, o filósofo ilumina as dinâmicas que envolverão a governamentalidade neoliberal, pela qual governar significa, antes de tudo, a produção de sujeitos e sociedades para – e segundo – as normas do mercado. Essa é a razão de poder que orientará técnica, pedagógica, jurídica e administrativamente a dominação instituída sob seu exercício.

### 2.1.2 Características do neoliberalismo segundo Pierre Dardot e Christian Laval

Em estudo sobre o fenômeno do neoliberalismo, Dardot e Laval (2016) oferecem uma sistematização dos princípios que estruturam a nova racionalidade, apresentando uma originalidade que a define não apenas como regras para outro regime de acumulação, mas também como fundamento de um novo modelo de sociedade. Assim, em “A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal”, os autores identificam quatro características que evidenciam os tentáculos dessa razão de poder.

Em um primeiro momento, os autores apontam que a principal característica do neoliberalismo reside na compreensão de que o mercado não é uma realidade espontânea, natural ou autorregulada, como pregava a economia clássica, mas uma construção ativa, dependente da intervenção do Estado e da instauração de um sistema de direito específico. Indo ao encontro do quanto proposto por Louis Rougier e Walter Lippmann, isso significa que o mercado neoliberal exige um esforço normativo e institucional que o torne possível, operativo e adaptável às nuances do sistema. O Direito, nesse contexto, não atua como limite

ao mercado, mas como seu fundamento técnico e normativo, tal como as leis divinas orientadas à salvação.

A segunda característica do neoliberalismo apresentada pelos autores consiste na centralidade do princípio da concorrência como “norma geral das práticas econômicas” (Dardot; Laval, 2016, p. 371), estruturada a partir da desigualdade de forças entre seus agentes, e não apenas da troca entre eles. Nesse contexto, o mercado, sustentado pela lógica da desigualdade, converte indivíduos, empresas, instituições e até mesmo os Estados em unidades competitivas mobilizadas a apresentar uma performance no tabuleiro nacional e internacional. Dado esse modelo, perante o sistema de mercado, a salvação também é individual.

A terceira característica explorada pelos autores ratifica essa lógica. Uma vez que a concorrência é deslocada para o plano estratégico do próprio Estado, este deixa de ser um mero árbitro das regras de mercado e passa a operar, via convocação, segundo as normas que ele próprio regula. Dardot e Laval (2016) apresentam o Estado neoliberal como um Estado-Empresa ou Estado Empreendedor, isto é, entidade que adota métodos empresariais de gestão interna e se posiciona em relação a outros Estados em um cenário de competição global. Nesse quesito, o ensino da verdade neoliberal depende do espelhamento das condutas do Estado perante os seus conduzidos.

Por fim, extrapolando os limites da política econômica, os autores lecionam que o neoliberalismo caracteriza-se também pelo alcance da esfera do indivíduo na formação de sua subjetividade, tal qual a ingerência do pastorado no exercício da confissão. Ao colocar-se como um modelo de subjetivação, ou seja, de construção de sua identidade pessoal e relacional, a governamentalidade mobilizada pelo neoliberalismo interpela o indivíduo a constituir-se como uma empresa de si, responsável pela gestão de seus próprios recursos, riscos e competências, dissolvendo a linha tênue que separava a esfera pública da privada.

Esses critérios traduzem o neoliberalismo como uma lógica normativa que afeta a sociedade coletiva e individualmente. Em relação ao objeto da presente pesquisa, é precisamente nesse ponto que evidenciamos a centralidade do sistema jurídico: longe de ser um campo neutro ou apenas normativo, o Direito é transformado em tecnologia indispensável à construção, reprodução e legitimação da ordem concorrencial. Tem, portanto, em sua função de dispositivo, o dever de alinhar essa “nova razão do mundo” (Dardot; Laval, 2016).

## 2.2 O neoliberalismo como lógica normativa antidemocrática

Posicionar a racionalidade neoliberal como tecnologia de governo contemporânea nos permite avançar na análise de seus efeitos sobre os arranjos sociais. Se governar, na lógica neoliberal, significa mobilizar os princípios empresariais como normas universais, é inevitável que tais fundamentos incidam na forma como o Direito transforma a racionalidade do capital em lei social geral (Laval, 2019).

Em uma crítica às teorias dogmáticas do liberalismo e aos pressupostos marxistas sobre a matéria, Dardot e Laval (2016, p. 22) afirmam que “longe de pertencer a uma ‘superestrutura’ condenada a exprimir ou obstruir o econômico, o jurídico pertence de imediato às relações de produção, na medida em que molda o econômico a partir de dentro”. Por isso, os autores defendem que o neoliberalismo não prescinde do Direito, mas, ao contrário, depende dele para constituir e estabilizar “o bom funcionamento da economia de mercado” (Dardot et al., 2021, p. 263).

Conforme exposto anteriormente, o neoliberalismo requer a instauração de um sistema jurídico específico, agora regido pelas normas de direito privado. Erige-se, como efeito, uma sociedade que, direcionada à proteção dos interesses individuais ou corporativos, legitima o esvaziamento das categorias de direito público, satisfazendo a marca política de um Estado forte liberal (Dardot; Laval, 2016).

Esse movimento somente é possível porque o sistema jurídico passa a ser lido a partir de uma lente exclusivamente utilitarista, que constitui as leis e as normas “como instrumentos cujo valor relativo depende exclusivamente da realização dos objetivos” (Dardot; Laval, 2016, p. 375). Há, portanto, uma tecnicização do Direito, que esvazia a sua função sob o ponto da zetética.

No que tange ao Estado Democrático de Direito, um dos efeitos dessa transição revela-se na redução da transparência e da responsabilidade frente às demandas de direitos e deveres, impactando a sua prestação constitucional. A consequente privatização e mercantilização dos serviços públicos, que passam a transitar pelo mercado em uma cadeia de “fornecedores”, aumentam a desigualdade de acesso e a fruição desses direitos.

Retomando a terceira característica do neoliberalismo enunciada por Dardot e Laval (2016), o Estado neoliberal abre mão do seu papel de provedor para se tornar regulador das atividades promovidas pelo setor privado, segundo a lógica da concorrência e sob justificativa do corte de despesas, da desburocratização e da eficiência dos serviços prestados. Como resultado, há uma fragilização da cidadania que transforma o cidadão em consumidor (Dardot;

Laval, 2017), inserindo uma nova relação jurídica na prateleira do mercado que é consubstanciada, sobretudo, na luta contra o coletivismo e a justiça social.

Uma vez que, no neoliberalismo, os direitos são reduzidos a serviços e passam a ser tratados sob o prisma exclusivo da igualdade formal – sob o argumento de que estão “disponíveis” a todos –, toda e qualquer política representativa dos interesses coletivos – às custas dos “interesses reais” dos indivíduos – é tida como afetação negativa ao livre-funcionamento do mercado e aos fundamentos da ordem concorrencial.

Essa justificativa, que encontra eco nas críticas ao modelo de governo instituído pela Revolução Francesa, revela uma quinta característica do neoliberalismo: o seu caráter antidemocrático. Para os neoliberais, as massas democráticas dirigem a política de mercado mediante o estabelecimento de um Estado total, isto é, um Estado que estende a sua intervenção a todos os domínios da existência para satisfazer os grupos de interesse que dele dependem. Tal formato viola as liberdades e individualidades de um sistema que deve ser orientado pela lógica do direito privado (Dardot et al., 2021):

Em um mundo sem Deus, marcado pelo vazio espiritual, as massas esperam que a salvação venha do Estado total, investido na crença em sua onipotência, embora realmente impotente. E, quanto mais as massas obtêm satisfação, mais incentivam e exigem outras reivindicações em nome da igualdade, e mais o Estado se enfraquece (Dardot et al., 2021, p. 81).

Ao acusar a democracia social de gerar dependência e desordem, o neoliberalismo apresenta a concorrência e o modelo empresarial como *forma superior* de organização. Esse fenômeno, tratado por Dardot et al. (2021) como demofobia neoliberal, rechaça a politização da economia em prol dos interesses sociais, e apresenta como resposta a constituição de um Estado Forte, que, seguindo a definição do jurista Carl Schmitt (apud Dardot et al., 2021), seria o único capaz de conter o perigo que “neutraliza” a autoridade estatal e encaminha a economia ao totalitarismo.

Tal composição tem como consequência o esvaziamento da democracia e, mais uma vez, Louis Rougier e Walter Lippmann ganham destaque sobre o assunto. Ambos defendiam a construção de um Estado resoluto às reivindicações sociais, seja pela construção de uma ordem política fora do alcance da soberania popular, seja pela limitação do poder do povo à escolha dos governantes (Dardot et al., 2021).

Compreendida não mais como o exercício do poder pelo povo, a democracia passa a ser manipulada como um sistema de contenção das paixões. Esse processo, nomeado por Brown (2019) como *desdemocratização*, conduz o esvaziamento do poder popular e a sua

substituição por meio de um imaginário político tecnocrático, que conserva as formas institucionais da democracia, mas desativa sua energia política e identitária.

Por isso, salientamos que, além de abrir caminhos e selar uma aliança com o mercado, o neoliberalismo renova votos com o autoritarismo (Dardot et al., 2021), produzindo condições capazes de minar o espaço para qualquer caráter transformador que emergja das relações jurídicas e sociais. O estabelecimento desse novo sistema reifica a reprodução do *status quo* pelo mercado, agora validado por uma ordem que, por ser também jurídica, não deve ser questionada.

### **2.3 Educação na agenda neoliberal: do medo das massas à adaptação útil ao mercado**

Em uma breve digressão à teoria do pastorado, Foucault (2006, p. 304) explica que, nos primeiros séculos da era cristã, as práticas de autogoverno eram caracterizadas por um retorno do indivíduo ao “eu” e, sobretudo, pela renúncia de si. Isso significava que o autoconhecimento só era possível mediante a renúncia à sua própria vontade, transformando a abnegação na lei que compunha a tríade entre a salvação e a verdade.

Esse indivíduo, imerso em uma incessante busca pelo “eu” ao longo da vida, traça um percurso muito próximo ao do sujeito neoliberal, caracterizado no subitem 2.1.2 desta seção. Sob o jugo da racionalidade neoliberal, esse sujeito contemporâneo descobre em si as potencialidades para alcançar o sucesso e ascensão social, sendo irrenunciável ao seu caminho o ato de desenvolvê-las.

Centrado no potencial de sua desenvoltura, o sujeito neoliberal precisa estar sempre atento ao mercado, em constante aperfeiçoamento e preparado para as mudanças daí advindas. É nesse contexto de trajetória incerta que a sua sobrevivência – ou salvação – dependerá do desenvolvimento de atributos próprios relativos à cognição e às competências e habilidades, agora lidas como fatores de produção.

Para explicar esse evento, Foucault (2008b, p. 308) recorre à teoria do capital humano. Posicionando o trabalho no centro da análise econômica, o autor sustenta que o indivíduo o exerce para obter um salário, traduzido como “o produto ou o rendimento de um capital”. Contudo, ao revés da antiga compreensão, da qual a lógica do capital retinha apenas a força e o tempo do trabalhador, ele ascende para uma lógica inspirada nas competências do indivíduo, que o converte em produtor dos seus próprios fluxos de renda.

O capital humano apresenta-se, portanto, como o estoque de conhecimentos economicamente valorizáveis, adquiridos no sistema de ensino e na experiência profissional

ou, ainda, as condições de saúde, aparência e ideológicas que possam se destacar no mercado (Laval, 2019). Proprietário desses recursos, o trabalhador desponta “como uma espécie de empresa para si mesmo” (Foucault, 2008b, p. 310).

Nasce, assim, o sujeito neoliberal, um indivíduo competitivo, responsável pelo seu futuro e flexível aos desafios do mercado, imerso em um sistema desigual, meritocrático e que agora exige não só esforços físicos, mas também a extração do capital intelectual. No lugar do *homo oeconomicus* da troca, desponta o *homo oeconomicus* empresário de si:

chega-se a ideia de que o salário não é nada mais que a remuneração, que a renda atribuída a certo capital, capital esse que vai ser chamado de capital humano na medida em que, justamente, a competência-máquina de que ele é a renda não pode ser dissociada do indivíduo humano que é seu portador (Foucault, 2008b, p. 311-312).

É aqui, portanto, que a subjetividade humana passa a interessar a economia. Essas competências, que farão a composição do “capital humano”, podem ser inatas ou adquiridas, e a forma mais genuína de adquiri-las seria por meio de “investimentos educacionais” (Foucault, 2008b), demandando do sujeito um constante esforço de aprendizado e um senso de mobilidade semelhante àquele necessário pelo caminho trilhado ao retorno de si.

Enquanto projeção da economia política, o capital humano passa a ser um interesse não só do indivíduo, mas também dos Estados e dos organismos internacionais. Estes, por entenderem que o homem, no nascedouro da lógica neoliberal, não conhece profundamente os seus princípios, defendem a necessidade de um conjunto de reformas sociais para evitar eventuais crises de adaptação (Dardot; Laval, 2016). É nessa agenda que a eugenia e a educação atuam como pilares para a mudança:

O que torna necessária essa grande política de educação praticada em benefício das massas, e não mais apenas de uma pequena elite cultivada, é que os homens terão de mudar de cargo e empresa, adaptar-se às novas técnicas, enfrentar a concorrência generalizada. A educação, em Lippmann, não é da ordem da argumentação republicana tradicional, mas da ordem da lógica adaptativa, que é a única coisa que justifica o custo escolar (Dardot; Laval, 2016, p. 88-89).

Nesse modelo, a educação emerge como um dispositivo dicotomicamente valorado pelo neoliberalismo. Ao tempo em que educar as massas para o mercado torna-se uma adaptação necessária à governamentalidade neoliberal, o medo da instrução obrigatória e do exercício da soberania popular dela decorrentes obriga o Estado a uma virada de percepção sobre a sua oferta.

A educação não dá apenas uma contribuição fundamental à economia, não é apenas um *input* em uma função de produção, mas é entendida como fator cujas condições de produção devem se submeter plenamente à lógica econômica. Por essa razão, é

considerada como uma atividade com custo e retorno, cujo produto se assemelha a uma mercadoria (Laval, 2019, p. 30).

Essa virada ocorre também em sua função social. Se antes a educação tinha como objetivo a formação do cidadão em termos de conhecimento e valores culturais, agora ela é um instrumento de produção do “capital humano”, à serviço do valor econômico. Ao negar a sua função cultural e de inserção no pensamento reflexivo, tal qual conduzida pela tradição escolástica, o neoliberalismo reconhece a educação como “um bem de capitalização privado” (Laval, 2019, p. 109), submetendo-a às demandas do mundo “industrial e mercantilizado” (Laval, 2019, p. 68).

O objetivo neoliberal seria, portanto, “educar grandes massas” em um viés utilitário, de modo que, além de especializar-se, estas devem assumir a fluidez necessária que o “espírito do capitalismo” demanda. Assim, a acumulação do capital passa a ter como fatores a inovação e a formação da mão de obra, transformando o investimento em capital humano como a principal justificativa para os gastos públicos com educação.

No entanto, em um Estado neoliberal, a oferta do ensino realizada exclusivamente pelo Estado é vista como uma política demasiadamente intervencionista, que impede o crescimento da inovação e da produtividade na área, perfeitamente gerenciada pela competitividade. Regida pelo direito privado, a sociedade passa a legitimar as despesas estatais a título de exceção, como um “custo permitido” que deve ser progressivamente reorientado para o próprio sujeito ou para a sua esfera familiar. Transformada em uma demanda social paga (Laval, 2019), a gestão da educação passa a dissolver os limites entre a gestão pública e os interesses privados, fomentando o desenvolvimento do neoliberalismo escolar.

#### **2.4 Fabricação da crise: os modos de assunção do neoliberalismo escolar no mundo**

Como vimos, o grande projeto do neoliberalismo para a educação manifesta-se na conversão da instituição educacional e do seu projeto pedagógico em uma organização a serviço do mercado. Por esse motivo, as alterações engendradas traduzem-se não apenas pelo retrocesso, mas em um processo de mutação da ordem educacional mundial que, longe de destruir a produção de conhecimento ou desqualificar a força de trabalho, objetiva alinhar os meios educacionais aos fins da competitividade e da eficiência econômica (Laval, 2019).

Historicamente reconhecida por seu papel formativo e socializador, a educação torna-se palco de uma nova estrutura, segundo a qual a emancipação pelo conhecimento, enquanto herança iluminista, torna-se obsoleta e passa a ser manejada exclusivamente sob o

ponto de vista de sua utilidade financeira ou empregatícia. Nessa esteira, os desafios vivenciados em razão da racionalidade neoliberal passam a se manifestar na educação sob a forma de uma “crise de legitimidade” (Laval, 2019).

Trabalharemos esse fenômeno enquanto uma manifestação do “neoliberalismo escolar”, conceito formulado por Laval (2019, p. 17) para identificar o impacto da lógica de mercado na reestruturação de um modelo “que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico”. Cumpre observar que, embora o seu conceito trabalhe inicialmente com o espaço escolar, a sua manifestação é plenamente aplicável a outras formas e níveis da educação.

De acordo com o autor, o modelo de escola neoliberal encontra suporte no conceito dominante da educação, conferindo duas dimensões ao saber: a dimensão utilitarista, que a define como ferramenta de disponibilização do capital humano às empresas; e a dimensão liberal, que a compreende enquanto um recurso privado apto a conceder benefícios ao indivíduo e que, por isso, o seu acesso deve ser regido por uma relação comercial (Laval, 2019). Nada mais corresponde, portanto, do que à transformação do conhecimento em mercadoria.

Esse esquema, adequado ao contexto econômico liberal, transforma a escolaridade numa espécie de *self-service* em que o aluno apresenta uma ‘demanda’ pessoal e o professor responde com uma ‘oferta personalizada’ (...). Essa concepção do acesso ao saber (...) Tem como principais características a primazia da demanda sobre a oferta de educação, o valor prático dos conhecimentos, a crítica à educação livresca, (...) a adaptação às funções profissionais, a definição de um ideal humano focado no trabalho e no interesse pessoal (Laval, 2019, p. 293-294).

Com base na cultura estabelecida pela racionalidade neoliberal, e com vistas à redução do gasto público, o Estado lança mão da diversificação do financiamento do sistema educacional, convocando a iniciativa privada, empresariando a gestão das instituições públicas e, sob o título de investimento, envidando as famílias e os estudantes em uma competição pelo seu acesso. A redefinição dessas premissas atinge, ainda, a sua composição pedagógica, agora orientada pela aquisição de competências e habilidades, bem como a relação com o sujeito com o conhecimento, que deve ser dilatada no tempo e espaço.

No tabuleiro globalizado, o conhecimento também passa a ocupar uma posição estratégica, funcionando como fator de competitividade e de atração de capital estrangeiro. Por meio de organizações internacionais como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), por exemplo, esse modelo é

reforçado não apenas por meio de apoio financeiro, mas também por sua normatização simbólica e discursiva (Laval, 2019).

É necessário considerar que esses organismos têm objetivos e propostas distintas em termos de educação, considerando sua própria configuração. Instituições como o Banco Mundial, o BID e a OCDE são organizações econômicas, e por isso reguladas por interesses de mercado, apesar de se aterem às questões sociais e procurarem incentivar o desenvolvimento social e econômico, especialmente dos países ou regiões que se encontram em situação de maior vulnerabilidade. A Unesco e a ONU, por sua vez, são instituições de caráter social, que têm como objetivo fundamental promover o desenvolvimento e a paz mundial, solucionando problemas que acometem as nações mundiais. As diferenças na configuração dessas instituições, que perpassam sua estrutura, funcionamento e seus objetivos, interferem nos objetivos de cada uma para com a educação, de modo que é necessário reconhecer que os interesses de cada uma são múltiplos e distintos, o que faz com que as orientações e objetivos proclamados pelos documentos produzidos por esses organismos não sejam neutros, imparciais, mas sim perpassados por demandas que lhes são próprias (Rosa, 2014, p. 238).

Para melhor compreensão desse fenômeno, sistematizamos, com base em Laval (2019), quatro consequências centrais do neoliberalismo escolar, que nos auxiliarão a identificar seu exercício na educação contemporânea, quais sejam: a incorporação da gestão empresarial e a consequente mutação da instituição de ensino; a dilatação da relação pedagógica e a enunciação do profissional flexível e adaptável ao mercado; a incorporação de metodologias de aprendizagem, com o triunfo da pedagogia definida por competências e habilidades; e, por fim, a mercadorização da educação e privatização do ensino, veiculadas, sobretudo, pelo processo de diversificação do financiamento educacional. Esta última, talvez por um poder mais concreto do que simbólico, desloca o ensino para uma lógica de oferta e demanda no setor privado.

#### 2.4.1 Incorporação da gestão empresarial e a mutação da instituição de ensino

O fenômeno do neoliberalismo escolar manifesta-se, em um primeiro momento, pela reconfiguração da instituição educacional, ancorada em uma reforma de matriz utilitarista. Segundo Laval (2019), o utilitarismo, que ganhou espaço com a ascensão de uma sociedade mais produtiva, foi o responsável pelas críticas à escolástica e à abstração do conhecimento frente à prática da vida cotidiana, culturalmente cultivadas na pedagogia cristã.

Tal mudança, justificada pela necessidade de oferta de uma educação eficiente, supostamente busca responder “às exigências democráticas e populares” de conhecimentos essencialmente ligados à prática (Laval, 2019, p. 33). Cria-se, com isso, uma estima ao

sistema tecnocrático, mobilizado por uma tendência crescente à desinstitucionalização, à desvalorização e à desintegração das escolas e universidades de seus fundamentos.

A desinstitucionalização das instituições de ensino manifesta-se pela perda progressiva de sua autonomia e estabilidade. Agora demandada como uma empresa produtora de serviços educacionais, ela passa a ser administrada por princípios gerenciais e submetida à apresentação de avaliações, resultados e inovações (Laval, 2019). Tomada pelo gerencialismo, a ação pedagógica dessa instituição agora é avaliada pela *produção do valor agregado* do serviço aos desejos do usuário, o que demanda um líder capaz de dirigir a equipe responsável pela busca da eficiência gerencial (Laval, 2019). Nesse sentido, não só a instituição, mas novos atores são convocados ao jogo.

Enquanto os “administradores escolares” ascendem como figuras institucionais responsáveis pela gestão da escola ou universidade e pela aplicação da lógica gerencial na especialização do seu produto, o magistério é reposicionado. Nos termos do esquema tayloriano, esse movimento teria transformado “os especialistas em ciência da educação” em “meros executantes encarregados de aplicar as inovações e realizar os procedimentos normalizados de ensino” (Laval, 2019, p. 203).

Como consequência, assistimos a uma crescente valorização do gestor no lugar do professor, bem como a perda de autonomia deste frente à instituição escolar, eliminando a dicotomia matricial que existia entre a ordem pedagógica e administrativa. Em prol de uma estrutura piramidal, agora as instâncias de controle pedagógico são subordinadas não mais aos supervisores pedagógicos, mas à ordem administrativa. Nasce, então, a figura do “gestor pedagogo” (veja, e não “pedagogo gestor”) que, à frente de uma empresa de formação, controla o “produto”, tomando decisões que os professores, lidos por sua fidelidade à cultura e aos saberes, nem sempre seriam capazes de tomar (Laval, 2019).

A desvalorização da instituição, por sua vez, ocorre mediante a substituição dos valores emancipatórios e de desenvolvimento pessoal da educação pela busca da inserção profissional e da eficiência produtiva (Laval, 2019). Retomando a crítica à tradição escolástica, para o neoliberalismo, o conhecimento bom é o conhecimento útil. Por fim, a mutação da instituição educacional a encaminha a um quadro de desintegração quando, pela necessidade de atender a diferentes públicos e demandas, é obrigada a diversificar e diferenciar os “produtos” oferecidos. Essa lógica é operada tanto em nome da oferta, em razão do ethos concorrencial, quanto da demanda, pois fomenta o ensino enquanto mercadoria disponível à escolha do consumidor (Laval, 2019).

#### 2.4.2 Dilatação da relação pedagógica e a enunciação do profissional flexível

A instituição educacional, transformada em uma organização gerida segundo critérios empresariais, passa a responder a indicadores de eficiência e, por isso, precisa adaptar o seu “produto”. Nesse contexto, o neoliberalismo escolar dá azo a um processo de dilatação e fragmentação da relação pedagógica, que transforma a educação em um recurso permanente e flexível, responsivo às dinâmicas do mercado.

Já na década de 70, sob a égide da proposta da educação continuada, a OCDE consagrou a diretriz de “aprendizagem ao longo da vida” como um princípio pedagógico orientador das relações educacionais (OCDE, 1996 *apud* Laval, 2019). Tal diretriz pressupõe um processo contínuo, legitimador de um movimento permanente de especialização, reciclagem e aperfeiçoamento profissional, que não se esgota no espaço escolar ou universitário.

Embora, em um primeiro momento, a sua institucionalização não pareça problemática, do ponto de vista do neoliberalismo a relação que se estabelece com a educação passa a ser regida por um critério de utilidade. Tal lógica tem início ainda na escola, que começa a atuar como espaço de acumulação primitiva de capital humano e, por isso, deve servir à apropriação de uma cultura de base orientada por imperativos profissionais amplos.

Esse processo, caracterizado por Laval (2019, p. 22) como “pedagogização generalizada”, está diretamente associado às exigências empresariais em matéria de tecnologia e organização (Laval, 2019, p. 287), implicando uma transformação na relação do sujeito com o processo formativo. Trata-se, portanto, não apenas dos meios utilizados, mas dos fins estabelecidos.

Ao lançarmos luz às entrelinhas desse modelo, conforme explica Laval (2019), observamos que a responsabilização atribuída ao indivíduo por seu percurso formativo, sobretudo pela aquisição contínua de “competências básicas comercializáveis”, assume primazia em relação ao diploma formal, esvaziando a sua força simbólica. Como consequência, o saber torna-se um produto perecível, e a concepção de carreira estável é progressivamente substituída pela exigência de um profissional autônomo e capaz de reinventar-se permanentemente, com autodisciplina e autoaprendizagem constituídas como a principal fonte de capital humano. É nesse contexto que o conhecimento filosófico e crítico do egresso passa a ser substituído pela retórica das competências e habilidades.

### 2.4.3 Metodologias de aprendizagem e o triunfo da pedagogia definida por competências e habilidades

Uma vez que qualificar-se via formação deixou de ser essencialmente útil ao mercado, as instituições educacionais são compelidas a transacionar também as suas metodologias de ensino (Laval, 2019). Por ser mais compatível com o cenário de incertezas promovido pelo neoliberalismo, adota-se um modelo de pedagogia não diretiva e flexível, ou seja, centrado na autonomia, na responsabilidade e na autorrealização do aluno.

Nesse novo contexto, a validação do valor pessoal conferido pelo Estado é substituída pela validação do valor profissional atribuído pelo mercado, responsável por definir as competências desejáveis ao perfil do trabalhador. Pedagogicamente, trata-se da transição do foco da educação de *metodologias de ensino* para *metodologias de aprendizagem*, cuja competência destaque é a metacompetência de “aprender a aprender” (Laval, 2019, p. 41). No Brasil, essa roupagem foi estabelecida, sobretudo, a partir do Projeto ALFA- Tuning (Felix, 2008).

Nesse formato, privilegia-se a formação de habilidade operacionais, adaptativas e mensuráveis, como o trabalho em equipe, a criatividade, a iniciativa, a aptidão para resolver problemas, a flexibilidade, a responsabilidade e a busca por aprendizagens e reciclagens contínuas como valores e agências indispensáveis ao mundo contemporâneo (Laval, 2019) em detrimento, até mesmo, do valor reflexivo.

Ademais, no que tange aos demais atores do processo educativo, o professor, antes compreendido como referencial da transmissão de conhecimento, passa a atuar como *educational leader*, isto é, um coach que motiva, orienta e avalia o estudante dentro desse novo modelo de aprendizagem (Laval, 2019). Os alunos, além de metacompetentes, são chamados a inovar, condição *sine qua non* do *ethos* neoliberal.

Nesse quesito, abre-se caminho à transição de um modelo pedagógico emancipatório para um modelo de código de desempenho que já não julga a capacidade ontológica do sujeito, mas avalia as habilidades mobilizadas em prol de uma lógica de produtividade. Esse poder gerencial transforma o ensino em uma ciência aplicada, submetida a exigências práticas e instrumentais que, ao dispensar os conhecimentos que considera inúteis à performance de mercado, mascara e esvazia a função social da educação (Laval, 2019).

#### 2.4.4 Mercadorização da educação e a privatização do ensino

Compreendemos, portanto, que o neoliberalismo escolar resulta no processo de mercadorização da educação, materializado pela crescente intervenção da racionalidade do mercado sobre as instituições, a pedagogia e sobre os currículos educacionais. Nesta conjuntura, a educação é um produto a ser adquirido pelos usuários que, de cidadãos, passam a ser consumidores e devem exercer a liberdade de escolha em busca do serviço que melhor atenda à sua demanda.

Amparado pela justificativa de incapacidade do poder público de garantir, de modo efetivo, o acesso universal à educação, esse processo tem sido operacionalizado por meio do incentivo à atuação das instituições privadas, pela privatização – parcial ou total – das instituições públicas e pela oferta de cursos suplementares ou aulas particulares como um percurso formativo paralelo ao ensino oficial (Laval, 2019).

Como veremos a seguir, com destaque dado ao curso de Direito, a constante redução do investimento na educação pública tem sido acompanhada da perda progressiva do seu prestígio, substituída pelas promessas de inovação e rentabilidade dos oligopólios educacionais que passam a compor um mercado alimentado, cada vez mais, por recursos estrangeiros. Ademais, com a privatização do ensino, mecanismos de financiamento e subsídio são facultados aos usuários, destinando valores dos cofres públicos às instituições privadas.

Esse processo consolida uma era de “industrialização da formação” (Laval, 2019, p. 141) que, ao desconsiderar as desigualdades do contexto social, tem se apresentado como o motor de disfuncionalidades. Isso porque, apesar de inaugurada por seus atores como uma saída para a “democratização da educação”, a liberdade de escolha defendida não atinge equitativamente seus usuários, que passam também a ser escolhidos pelas instituições conforme o perfil que desejam formar.

No que diz respeito aos jovens de baixa renda, por exemplo, estes são orientados a acessar cada vez mais cedo no mercado de trabalho, trilhando caminhos “menos prestigiosos” do que aqueles que conseguem seguir pela carreira acadêmica. No contexto brasileiro, dados da evasão escolar e da juventude *outsider* do contexto do trabalho e do estudo – nomeada por geração “nem-nem” – têm sido utilizadas como justificativas para a aproximação da educação básica com cursos técnicos, voltados ao mercado de trabalho.

O ensino técnico integrado ao ensino médio visa aliar formação acadêmica com a qualificação profissional, e isso permite que os jovens adquiram conhecimento teórico e prático simultaneamente. Essa modalidade de ensino pode contribuir para aumentar as chances de inserção no mercado de trabalho, sendo uma alternativa para aqueles que, por motivos financeiros, não podem se dedicar exclusivamente aos estudos por muito tempo (Alves, 2024).

O mesmo acontece no nível superior, no qual os jovens estudantes são seduzidos a cursos mais articulados com o mercado de trabalho, como graduação, mestrado e doutorado “profissionais”. Há, aqui, uma ideologia pragmatista que, segundo Clark Kerr (1963 apud Laval, 2019, p. 101), transformou a universidade em “multiversidade”, um espaço no qual as formações profissionais vivem justapostas aos centros de pesquisas, unidos apenas pela subordinação administrativa.

Não é preciso muito mais para compreender que a mudança instituída pelo processo de mercadorização não se limitou à alterações estruturais, implicando em uma mudança no papel social da educação. Conforme aponta Laval (2019, p. 294), a sua democratização, nos termos do neoliberalismo escolar, está mais próxima da capacidade de dotar os indivíduos de competências operacionais em função do meio em que vivem do que de inserir, de forma prática e simbólica, os saberes socialmente construídos em prol da formação crítica e emancipatória.

### 3 UM CASE DE SUCESSO DO NEOLIBERALISMO ESCOLAR BRASILEIRO: O CURSO DE DIREITO

*“Vocês tratam a educação como um negócio onde a ganância, a exploração, e a indiferença são sócios  
Quem devia lucrar só é prejudicado  
Assim vocês vão criar uma geração de revoltados”<sup>2</sup>*

No século XX, a educação superior brasileira passou por um processo de expansão, sobretudo a partir da segunda metade, quando um conjunto de reformas institucionais e normativas possibilitou a ampliação do número e o modo de atuação das instituições de ensino no país. Tal expansão esteve diretamente associada ao anseio desenvolvimentista e, mais tarde, aos reajustes da racionalidade neoliberal sobre a educação, consolidando um mercado competitivo na área (Andrade, 2023).

Chancelado por alterações legislativas e pela implementação de políticas que minaram a educação pública e incentivaram a atuação privada, esse movimento refletiu, no início do século XXI, os efeitos de uma política de austeridade na educação superior que, como aponta Costa (2021), ultrapassam a categoria econômica e demandam uma interpretação política e jurídica.

A estratégia política marcada pela flexibilização do regime jurídico das instituições de ensino, pela concessão de financiamentos e subsídios, pela abertura do capital dessas instituições na bolsa de valores e pelas orientações emitidas por órgãos e organismos regulatórios nacionais e internacionais assentaram o neoliberalismo escolar no espaço universitário brasileiro, deslocando do Estado para o mercado o *management* da oferta educacional.

Além disso, conforme seção anterior, mais do que uma mudança orçamentária, a ingerência do neoliberalismo na educação foi responsável pela transformação do seu papel social. Novas funções foram atribuídas às instituições e aos professores, que deixaram de ser referências para atender às metas estabelecidas pelos gestores educacionais. Um novo modelo pedagógico foi instituído, adequando metodologias e conteúdos programáticos para a construção de um capital humano eficiente.

---

<sup>2</sup> Idem.

Nesse movimento, alguns cursos ganharam destaque e podem ser alçados como *cases* de sucesso, como é o caso da graduação em Direito. A tradição da profissão jurídica, cujo histórico envolve influência política e ascensão profissional, bem como a sua atratividade social e econômica diante do baixo custo de manutenção, foram essenciais para a sua consolidação em um ensino superior massificado. Em continuidade, o histórico de sucessivas reformas desde a sua criação no país, justificadas sobretudo pelo distanciamento do ensino teórico oferecido com o mercado de trabalho, conferiu legitimidade ao movimento educacional que se iniciava.

Nesse sentido, o objetivo da presente seção é investigar os modos de manifestação do neoliberalismo escolar no ensino jurídico brasileiro. Para tanto, apresentamos uma síntese da genealogia dos cursos jurídicos no Brasil (3.1), seguida da análise de como algumas das reformas educacionais implantadas após a sua criação impactaram no quadro das ineficiências e da massificação do ensino que vivemos hoje (3.2). Avançando sobre a temática da expansão do ensino superior, identificamos, ainda, os fatores econômicos, políticos e normativos que impulsionaram a sua formação (3.3).

Nesta mesma seção, analisamos o Censo da Educação Superior de 2023 (Brasil, 2024), cujos dados conferem, ao curso de Direito, destaque em número de matrículas e utilização de políticas públicas de subsídio e financiamento (3.4), bem como investigamos a presença da racionalidade neoliberal na regulação da educação superior (3.5), mediante a análise de conteúdo (Bardin, 2016) da Declaração Mundial sobre Educação no Século XXI (UNESCO, 1998) e do Parecer CNE/CES nº 67/2003 (Brasil, 2003).

### **3.1 Breve genealogia do ensino jurídico no Brasil**

Longe de representar um desejo democrático, o ensino jurídico brasileiro nasceu sob a influência das elites coloniais que, no início do século XIX, objetivavam a independência política da coroa portuguesa e a criação de uma ordem jurídica e estatal própria. Com base nessa promessa, a Lei de 11 de agosto de 1827 (Brasil, 1827), sancionada por Dom Pedro I, criou os primeiros cursos de Ciências Jurídicas e Sociais do país: um em São Paulo, com sede no Largo de São Francisco; e outro em Olinda, com sede no Mosteiro de São Bento, posteriormente transferido para Recife, em 1854 (Apostolova, 2014).

Considerando o histórico econômico-social dependente e escravista, bem como a ausência de ensino superior até 1808, naquele momento, o conhecimento e o título jurídicos só podiam ser acessados pelos filhos do patrimonialismo em terras europeias. Esse estudo era

mediado pela concessão de bolsas na Universidade de Coimbra, instituição na qual se formou parcela considerável dos homens que compuseram os primeiros debates acerca da criação dos cursos no território (Apostolova, 2014).

O limitado acesso às ciências jurídicas não se justificava apenas por uma barreira de classe, gênero ou raça, mas também em razão da estrutura educacional centralizada em Portugal, concebida para impedir o desenvolvimento intelectual no Brasil colônia (Cabral, 2007). Como consequência, a formação jurídica brasileira até 1827 era caracterizada por uma “homogeneidade ideológica e de treinamento” jusnaturalista (Apostolova, 2014, p. 25), fruto da cultura portuguesa, e o acesso ao ensino superior constituía-se como uma marca social distintiva.

Inserido nesse contexto, o debate sobre a criação dos cursos jurídicos no Brasil teve início com a Assembleia Constituinte de 1823 que, como aponta Apostolova (2014), deveria estabelecer as bases políticas e institucionais do Estado independente, orientar a construção da nação e inaugurar juridicamente o regime constitucional. Nela, passado e futuro atuavam como coordenadas para as disputas políticas, tensionadas entre as críticas ao antigo regime e as perspectivas de um novo horizonte político.

Por sua vez, a urgência das elites pela criação dos cursos fundamentava-se na ideia de que somente uma sólida formação jurídica seria capaz de munir de conhecimento os futuros ocupantes das funções jurídicas e administrativas do Estado em construção. Atendendo às demandas do momento vivido, tratava-se de homogeneizar o grupo e assegurar a sua permanência no espaço público, sem que isso implicasse em profundas preocupações com a vocação acadêmica (Apostolova, 2014).

Por isso, os argumentos que transitavam na Constituinte diziam respeito mais à constituição dos agentes encarregados e do *corpus* da administração estatal, do que aos critérios pedagógicos e práticos do exercício da profissão jurídica. Concomitantemente à criação de um continente jurídico próprio, a localização dos cursos e o número de universidades a serem criadas faziam parte da demanda central (Apostolova, 2014).

A geopolítica dos cursos e medo de um excedente profissional importavam ao estamento decisor, funcionando, respectivamente, como mecanismo de vigilância sobre a formação ideológica dos futuros administradores estatais e como forma de restringir os estudos superiores às classes mais abastadas, a fim de conservar a rigidez da hierarquia social da época (Apostolova, 2014).

O temor das ideias iluministas de cunho jacobino, sobretudo à luz da experiência colhida na Revolução Haitiana, revelava que a onda de insurgências colhidas no Atlântico

Negro (Gilroy, 2001) e no território brasileiro também colocava em debate o projeto de sociedade reivindicado por outros grupos, como a população negra (Queiroz, 2025).

Apesar das disputas políticas – e dos interesses próprios ou regionais – que envolveram a sua aprovação, o projeto de lei não chegou a ser executado. Devido a conflitos entre o imperador e os deputados, conforme leciona Apostolova (2014), a Assembleia Constituinte de 1823 foi dissolvida e, em seu lugar, foi outorgada a Constituição Brasileira de 1824 (Brasil, 1824). A discussão sobre a criação dos cursos somente retornou à agenda brasileira em 1826, quando a Assembleia Geral Legislativa passou a incluir em sua pauta, além da inadiável necessidade de uma formação nacional, a conformação de uma estrutura e do conteúdo curricular que iriam compor a sua cultura jurídica (Apostolova, 2014).

Um ano depois, embora formalmente constituídos os cursos jurídicos, um novo desafio esteve à espreita. A ordem recém-estabelecida, apesar de erguida sob um regime constitucional próprio, manteve vigente as Ordenações Portuguesas naquilo que não contrariasse a Constituição de 1824. Além disso, o mesmo regime, estruturado sob princípios liberais, demonstrou não considerar a escravidão incompatível com o novo modelo constitucional, razão pela qual permaneceu juridicamente legitimada. Essas e outras dificuldades, como a falta de instalações próprias para as aulas (Cabral, 2007), evidenciaram que o esforço teórico empreendido nos debates e as movimentações observadas no contexto social não foram espelhadas em sua implementação.

Nesse sentido, de acordo com Cabral (2007), críticas direcionadas ao espaço formativo, às limitações de acesso, ao currículo e às disciplinas foram tomando força ao longo dos anos. Somado a isso, a deficitária formação dos lentes, como eram conhecidos os professores à época, comprometia ainda mais a qualidade do ensino. Observa a autora que não havia, à época, uma política nacional voltada à formação do magistério jurídico.

Logo, sob os pontos de vista acadêmico e administrativo, o histórico de criação dos cursos jurídicos no Brasil demonstram que seu projeto e implantação foram atravessados pela precariedade, pela inexistência de um método formal de ensino e pela baixa atenção à formação de uma ciência reflexiva (Cabral, 2007). Ao mesmo tempo, contudo, aqueles que experienciaram essa formação agruparam-se em torno um estamento burocrático dotado de poder simbólico, encarregado de preservar a tradição e o prestígio das elites, agora legitimadas pelo grau de bacharel em ciências jurídicas e sociais.

Embora a formação da cultura jurídica brasileira não tenha se estruturado em torno do culto ao conhecimento, fez jus às possibilidades condizentes com a ascensão social e com a aquisição dos “valores da personalidade” da área (Holanda, 1995, p. 157). Essa valorização

excessiva do título como símbolo de prestígio social, distinção e via de acesso ao poder simbólico e político foi nomeada pela crítica como “bacharelismo”, signo responsável por moldar não apenas o perfil dos primeiros juristas brasileiros, mas também por reforçar as hierarquias imperiais.

Por isso, Costa (1992, p. 59) reforça que, ao mesmo tempo em que o ensino jurídico mantinha a sua relevância na formação do estamento burocrático, “era ineficiente, ineficaz e inoperante como sistema de ensino”. Essa contínua limitação da qualidade do ensino teria conduzido os cursos jurídicos a um processo de sucessivas reformas desde o seu nascimento, alvo de debates tanto da Assembleia Geral, quanto de setores da sociedade.

O objetivo dessas reformas era ceifar o “pacto de mediocridade” (Costa, 1992, p. 57) que reinava no processo educacional e estabelecer uma adequação do curso às demandas da sociedade e do mercado de trabalho. No entanto, o resultado de algumas mudanças refletiram não só ajustes pedagógicos, como também os interesses institucionais e políticos do Estado, das elites e do próprio mercado que se formava, sem, necessariamente, romper com o modelo tradicional.

### **3.2 O impacto das reformas educacionais no ensino jurídico**

As considerações apresentadas nesta subseção não correspondem à totalidade das reformas que alcançaram o ensino jurídico. Contudo, elas compõem um corpo histórico que nos permite compreender como algumas delas, nem sempre alinhadas à melhoria da qualidade do ensino, contribuíram para consolidar o lugar privilegiado que o curso de Direito ocupa hoje no cenário brasileiro quando o assunto é neoliberalismo escolar.

Os anseios por mudanças significativas em prol da qualidade do curso, como visto anteriormente, provocaram recorrentes discussões sobre sua reformulação nas quatro décadas seguintes à 1827. Naquele momento, o objetivo central era superar o modelo teórico herdado da tradição portuguesa, em um movimento de modernização do ensino imperial (Cabral, 2007) que conferia vazão às discussões não sanadas ao tempo da Assembleia Legislativa de 1826 (Apostolova, 2014).

Apesar de não ter sido concebida especificamente para o ensino jurídico, a reforma que primeiro afetou a sua regulação foi materializada em 1879, com a implementação da Reforma Leôncio de Carvalho. Buscava-se, com ela, assegurar ao setor educacional uma maior liberdade de ensino. Por isso, além de permitir a participação de entidades privadas na

oferta de cursos superiores, a normativa inovou ao dispensar a obrigatoriedade da frequência em sala de aula, exigida apenas para a realização dos exames finais (Cabral, 2007).

No entanto, a sua aplicação resultou na constituição de mais liberalidades do que a cultura jurídica brasileira poderia suportar naquele momento, razão pela qual produziu efeitos opostos aos esperados. Como aponta Cabral (2007, p. 50), a “reforma do ensino livre” não atingiu o núcleo central da discussão jurídica, que versava sobre a associação entre teoria e prática; ademais, apesar de classificada sob a hipótese de “democratizar as oportunidades”, a medida teria mobilizado críticas que concebiam a liberdade instituída não como um recurso conferido ao ensino, mas ao “não aprender”.

Portanto, em vez de promover a qualificação, a reforma proposta foi responsável por acentuar a desorganização e a heterogeneidade dos cursos jurídicos. Ainda que sem êxito, ela deixou um legado importante para esta investigação, uma vez que estabeleceu um marco inaugural de abertura do ensino superior brasileiro à iniciativa privada.

Dez anos depois, com a Proclamação da República, a organização federativa passou a exigir novas bases para o ensino. Sob a abolição formal do processo de escravização, a superação da relação dependente entre Igreja e Estado e a necessidade de descentralização da formação superior, outra reforma geral viria a consolidar o ensino laico e criar novos cursos e faculdades pelo país (Cabral, 2007). Agora sob o regime positivista, expressa no Decreto nº 1.030-A, de 14 de novembro de 1890, a Reforma Benjamin Constant buscava romper com os padrões da tradição imperial vigente, racionalizando processos e centralizando o seu controle.

Em sintonia com a ampliação da participação dos estabelecimentos particulares no ensino, o principal impacto dessa reforma pode ser observado na transformação da cultura bacharelesca e pela conseqüente mudança significativa no perfil socioeconômico dos estudantes. Ao refletir uma maior presença das camadas médias urbanas, que passaram a enxergar no ensino jurídico uma possibilidade de ascensão social, a reforma contribuiu para que a antiga restrição de acesso mantida pelas elites começasse a se descristalizar (Costa, 1992), embora tenha permanecido majoritariamente branca e masculina.

Em 1911, por sua vez, quase como um retorno à orientação liberal inaugurada em 1879 e uma desconstrução da regulamentação postulada em 1890, a Reforma Rivadávia Corrêa reinstaurou a ideia de liberdade de ensino. O seu conteúdo, visto como radical pelas elites, conferia autonomia total às instituições privadas para emissão de diplomas e definição dos seus currículos, bem como retirava do Estado a sua função de controle e validação (Cabral, 2007).

Como observou o deputado Alberto Venâncio Filho (1982 apud Cabral, 2007, p. 54), no que diz respeito ao curso de Direito, as alterações paulatinamente implementadas até esse momento teriam resultado na “mais completa epidemia de bacharelismo de que há memória no Brasil”. Além da massificação, o surgimento de cursos jurídicos sem supervisão teria aprofundado a deterioração da qualidade de ensino, razão pela qual a medida foi revogada, quatro anos depois, pela Reforma Carlos Maximiliano, que ficou responsável por restabelecer os parâmetros estatais de gerenciamento (Cabral, 2007).

Somado ao desgaste das reformas mal sucedidas, os resultados da primeira guerra mundial e do processo de industrialização culminaram em uma perda de prestígio dos cursos jurídicos frente a outras áreas mais técnicas, como a engenharia, nos anos seguintes. Esse foi o quadro mantido na educação brasileira até 1930, quando a Reforma Francisco Campos, implantada em 1931 por Getúlio Vargas, criou o Ministério da Educação e Cultura e instituiu o modelo universitário brasileiro (Cabral, 2007).

O ponto central dessa última reforma, harmonizada às diretrizes de governo vigente, consistia na retomada da relevância de alguns cursos por meio da profissionalização da formação, que orientava a distinção entre o bacharelado profissionalizante e o doutorado acadêmico (Cabral, 2007). O objetivo dessa transição estava alinhado, sobretudo, à reforma da administração pública constituída naquele momento.

Enquanto a lógica patrimonialista tinha imperado entre as oligarquias rurais do império, os novos ares da administração pública republicana, orientados por uma vertente mais racional e técnica, encaminharam os cursos para um viés burocratizado. Portanto, no que diz respeito ao ensino jurídico, não mais conhecido como o intelectual da abstração, o jurista precisava transformar-se no agente técnico do Estado moderno, o que demandava um aprendizado mais pragmático.

Entretanto, além dos cursos de doutoramento não terem sido executados, as reformas propostas não acompanharam as necessidades econômicas e sociais da época, sobretudo em razão do crescimento da sociedade industrial (Cabral, 2007). A despeito de, nesse interregno, a Constituição Federal de 1934 (Brasil, 1934) ter sido promulgada com uma menção expressa da educação como um dever do Estado, ela sugeria como atribuição dos entes federativos o estímulo à educação eugênica, denunciando o modelo de sociedade que pretendia formar. Esse é um dado que nos remete, inclusive, à função adaptadora da educação da qual tratamos na seção 2.3.

Seis anos depois, com a instauração da ditadura do Estado Novo e a outorga da Constituição de 1937, o novo governo Vargas passou a se ocupar, sobretudo, do ensino

profissionalizante “como forma de atender aos ‘menos favorecidos’” (Cabral, 2007, p. 58). Por isso, preservando a sua cultura tradicional e conservadora, o ensino jurídico não vivenciou muitas alterações nesse período, sendo acompanhado apenas dos frutos da “política de conglomeragem” (Venâncio Filho, 1982, p. 312 apud Cabral, 2007, p. 59), viabilizada pela iniciativa privada, que se materializava naquele momento.

Somente após a retomada democrática em 1946, mediante a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Brasil, 1961) e da criação do Conselho Federal de Educação (CFE), o ensino jurídico voltou a ser reformulado. O CFE, nascido como órgão regulador das diretrizes e políticas de ensino superior no país, além de instituir um currículo mínimo para Direito, tornou-se o responsável por regular a coexistência do ensino público com o ensino privado.

A novidade dessa política – que, na prática, já não era tão nova assim – reside no fato de que, apesar da função de controle, a atuação do CFE reforçou a lógica de mercado. Ao defender ser impossível a recusa estatal de autorização da iniciativa privada para funcionamento na educação, sob o argumento de que estas não comprometiam fundos públicos (Cabral, 2007), o órgão formatou o terreno, sob o viés legal e burocrático, para uma reestruturação mais profunda, que viria a ser instituída pela Lei nº 5.540/68.

A chamada Reforma Universitária de 1968, concebida já sob a gestão da ditadura militar, sustentou-se sob o diagnóstico de uma crise da educação. Considerada um “assunto de gabinete” (Costa, 1992, p. 105), o grupo que a colocou em pauta tinha como objetivo a inclusão da Universidade no projeto desenvolvimentista. Para eles, contudo, o modelo de universidade pretendido não se espelhava na experiência pública, mas na construção da “educação como fator estratégico no processo de desenvolvimento econômico, a partir de uma visão empresarial de maiores lucros e menores custos” (Costa, 1992, p. 104).

Em entrevista concedida à Machado (2006) no ano de 2003, o general Carlos de Meira Mattos, um dos atores desse processo, afirmou que o caminho pretendido para o ensino superior deveria ser trilhado pelo fim da universidade pública e pela sua transformação em fundações, de modo a reduzir a despesa pública:

Na época, ela [a universidade pública] vivia muitos privilégios, e aqueles privilégios se transformavam num vício. Agora, na universidade particular, não. Com a necessidade de lucro, vamos dizer, de não quebrar, ela mantinha um nível ativo de melhor qualidade de ensino, de uma melhor qualidade de professor, mais autoridade (com ênfase) sobre os professores, mais autoridade sobre os alunos que pagavam. Então, eu, na época, me lembrei em acabar com a universidade pública e em transformar tudo em fundação sem prejudicar o estudante pobre, pois todo estudante que não pudesse pagar ele seria bolsista. Essa solução na época, nós fizemos um

cálculo, que seria muito mais barata para o governo, porque ele não manteria a universidade, mas ele manteria alunos (Machado, 2006, p. 4).

Notadamente no que se refere aos cursos jurídicos, Costa (1992, p. 115-116) explica que a reforma de 1968 encontrou neles “um campo fértil” para a adesão aos seus ideais. Para o autor, a tradição conservadora propiciava uma assimilação recorrente da “ideologia da ordem, do cumprimento à lei, da hierarquização, da disciplina, [e] da não contestação”, em consonância com o regime político estabelecido. Em complemento, o baixo custo de manutenção desses cursos teria consolidado o “ponto ótimo” para a obtenção do lucro almejado.

Por isso, o aspecto nevrálgico desse movimento não estava associado à universalidade de acesso, mas ao desmantelamento de “uma idéia de universidade crítica de si mesma e da sociedade” (Costa, 1992, p. 190). Destaca-se, na oportunidade, que embora a experiência da educação superior nesse período não tenha sido implantada nos moldes do fascismo europeu, teria iniciado ali o trajeto de uma “soberania do direito privado garantida por um poder forte” (Dardot et al., 2021), pois tinha no autoritarismo o seu núcleo de execução.

Apesar de não terem sido extintas, os frutos da Reforma de 68 consolidaram uma dicotomia de finalidades entre a universidade pública e a privada, bem como a expansão massiva do setor privado na área. Segundo Costa (1992, p. 84), “a privatização do ensino superior, o baixo nível do ensino ministrado e a inflação crescente de bacharéis” transformaram o diploma de Direito em um ativo de valor simbólico e econômico, amplamente explorado pelas novas instituições particulares, cuja existência era incentivada pelo governo.

Dessa forma, o ensino público consolidou-se como responsável por dar continuidade à formação das elites jurídicas destinadas ao exercício do poder estatal, enquanto o ensino privado caracterizou-se, cada vez mais, pela recepção das grandes massas e pela reprodução de um arcabouço teórico acrítico, contribuindo para a geração de um excedente profissional (Costa, 1992). Ao invés de sanar as disfunções diagnosticadas até então, a Reforma de 1968 fortaleceu o campo para o desenvolvimento das propostas neoliberais apresentadas nas últimas décadas do século XX.

A partir de 1980, o processo de transição democrática e o estabelecimento de um novo modelo de administração pública alcançaram a educação superior. Sob a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a União assumiu a competência privativa de legislar sobre novas diretrizes para a educação nacional, criando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 (Brasil, 1996) e recriando o Conselho Nacional de Educação (CNE), que

concentrou as atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento da área. Essa movimentação inaugurou uma reforma que atingiu o ensino jurídico em três frentes.

Em primeiro lugar, destacamos o trabalho desenvolvido na implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Conforme o Parecer CES/CNE 67/2003 (Brasil, 2003), as DCNs foram recepcionadas como uma inovação pedagógica, sobretudo pela ideia de “autonomia orientada” conferida às instituições de ensino para elaboração dos seus currículos.

Justificada pela rigidez e inadequação do antigo modelo frente às dinâmicas sociais do século XX, a transição pedagógica implantada pelas DCNs, no que diz respeito aos cursos de Direito, buscou superar tanto o modelo do currículo único quanto o do currículo mínimo, esse último vigente até então. Diante da discussão inacabada acerca do distanciamento entre a teoria e a vivência profissional, essa transição teve como objetivo compor diretrizes mais flexíveis e menos voltadas à abstração da área.

Para acompanhar essa mudança curricular, foi instituído também um sistema de avaliação e regulação do ensino superior, que culminou na criação do atual Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Previsto na Lei nº 10.861/2004 (Brasil, 2004a), o SINAES ficou responsável pela avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, executada por meio de mecanismos como a autoavaliação e a avaliação externa *in loco*, concedendo indicadores como o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC), bem como do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

Em última medida, e retomando o contexto histórico que enseja a primeira seção desta pesquisa, a chegada da Nova Gestão Pública e a ingerência das políticas neoliberais na economia doméstica e internacional resultaram em uma retirada progressiva do Estado na participação do ensino superior, a terceira frente de impacto da última reforma. Em consonância com esse processo, em 1996, a flexibilização da natureza jurídica das IES privadas garantida pela nova LDB abriu as portas da educação ao mercado, transformando-a em um setor lucrativo (Brasil, 1996).

A partir desse momento, assistimos a uma consolidação da iniciativa privada na oferta do ensino superior, que passou a responder mais às demandas econômicas e empresariais de seus novos atores do que às necessidades formativas do país (Costa, 1992). Esse quadro revela que, apesar de tais avanços terem sido implementados com a justificativa de assegurar a qualidade do ensino, tinham como pano de fundo a compatibilização da expansão do setor com instrumentos de controle reconhecidamente neoliberal.

Todas essas políticas, de algum modo, se articulavam. No que diz respeito aos mecanismos de avaliação, a lógica de mensuração e competição instaurada entre as instituições refletiu a busca por eficiência exaltada pelo modelo gerencial em ascensão. As Diretrizes Curriculares Nacionais, por sua vez, ao serem implementadas em um sistema marcado pela massificação do ensino, conferiam autonomia a um sistema que já escapava ao controle direto do Estado. Emergiram, portanto, de um projeto que carregava, desde sua origem, tensões e limites à produção dos efeitos transformadores que delas se poderia esperar.

### **3.3 O movimento de abertura da educação brasileira ao mercado privado**

A flexibilização legislativa da LDB foi a “cereja do bolo” que abriu caminhos para a discussão de outra questão central relativa às disfunções do ensino jurídico: essas já não eram apenas de ordem pedagógica, conceitual ou metodológica, mas constituíam um problema econômico mais profundo, cuja superação demandaria uma revisitação holística dos seus princípios e finalidades.

Mais precisamente até 1961, antes do regime militar e da Reforma Universitária de 1968, o cenário da educação superior no Brasil era marcado pelo predomínio de instituições públicas mantidas pelos estados e pela União. Tais instituições conservavam o seu papel colonial de reprodução de um modelo de ensino limitado e concentrado, principalmente, na formação acadêmica das elites urbanas.

Apesar das reformas que se somavam e abriam espaço para a presença da iniciativa privada no ensino superior, em razão da vigência da Lei nº 4.024/1961 (Brasil, 1961), estas só podiam existir sob a forma de entidades sem fins lucrativos, organizadas como associações ou fundações. Nesse sentido, a atuação das instituições privadas era limitada e representava um óbice à concretização das metas internalizadas no Relatório Meira Mattos: que a educação se convertesse em um mercado lucrativo.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, esse paradigma foi alterado. Além de conferir existência às DCNs, influenciada pelo momento de ajuste neoliberal, a nova LDB passou a admitir a criação de instituições “particulares em sentido estrito”, isto é, instituídas e mantidas por pessoas de direito privado com fins lucrativos. Atribuímos a essa mudança, portanto, o impulso que reconfigurou o ensino superior brasileiro segundo a lógica empresarial e consolidou o mercado educacional tal como o conhecemos hoje.

Posteriormente regulamentada pelos Decretos nº 2.207 (Brasil, 1997a) e nº 2.306 (Brasil, 1997b), essa nova fase, marcada pelo baixo investimento na educação pública e pelo crescimento exponencial de instituições privadas, insere-se no conjunto de políticas de governo implementadas, sobretudo, a partir dos mandatos de Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso, voltadas à redução de gastos públicos e à privatização.

Como aponta Andrade (2023), embora, à época, a educação pública tivesse mantido a sua relevância nas áreas de produção científica e da formação acadêmica de excelência, as restrições orçamentárias e o modelo de financiamento inaugurado a partir dos anos 2000 limitaram o seu processo de expansão. Ao mesmo tempo, no contexto do governo Lula – identificado politicamente com a esquerda – políticas públicas de financiamento e subsídio estudantil direcionadas à população de baixa renda, como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (ProUni), aceleraram de maneira decisiva o movimento fomentado pela Reforma Universitária de 1968.

Embora aparentemente nesse contexto dois regimes divergentes coexistissem – de um lado, políticas de austeridade fiscal caracterizadas pela limitação de gastos públicos; de outro, políticas públicas focais, que, formuladas sob a perspectiva de um desenvolvimento econômico social e sustentável, objetivavam a inclusão social e a ampliação do acesso ao ensino superior – a implementação dessas políticas, ao direcionar recursos públicos para instituições privadas, consolidaram o ensino superior como um campo de investimento e lucro, o que deu azo à críticas.

No que diz respeito ao FIES, política de financiamento criada pela Medida Provisória nº 1.827/1999 (Brasil, 1999), o seu objetivo era atingir estudantes de graduação matriculados em cursos presenciais não gratuitos e com avaliação positiva conferida pelo MEC. No entanto, uma análise mais acurada da política lança luz ao fato de que os empréstimos concedidos aos estudantes mobilizaram uma parte considerável do orçamento público para o setor privado.

Ademais, uma década depois da sua implantação, a alteração dada pela Lei nº 12.202/2010 (Brasil, 2010) reestruturou o projeto, reduzindo a taxa de juros e expandindo os prazos para quitação da dívida. Essa mudança teria transferido seu controle ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, que passou a administrar os contratos do programa. Para autores como Andrade (2023) e Scudeler (2022), a necessidade de reembolso aos cofres públicos, aliada à abertura para a negociação e especulação dos títulos emitidos, foi a responsável por inserir a educação superior em um processo de financeirização.

Esse fenômeno, conforme Scudeler (2022, p. 116), tem como consequência o endividamento de camadas da população com menor poder aquisitivo frente a agentes privados, principalmente pelo acesso a bens de consumo e de provisão social, sustentando a presença desses atores como “protagonistas em setores tradicionais de atenção pública”. Só para o ano de 2025, por exemplo, o MEC (Brasil, 2025b) aponta uma estimativa de saldo devedor do financiamento em aproximadamente R\$1,8 bilhão.

De acordo com o autor, na financeirização “o ganho de capital é realizado no mercado financeiro e não no mercado tradicional de serviços, comércio e indústria”. Portanto, quando esse processo atinge o sistema da educação superior, impacta a gestão dessas instituições não só sob o ponto de vista financeiro, mas também de governança e de gestão acadêmica, construída cada vez menos sob o compromisso com “a produção de conhecimento, o investimento em pesquisa e a qualidade da educação” (Scudeler, 2022, p. 117).

O ProUni, por sua vez, lançado pela Medida Provisória nº 213/2004 e convertido na Lei nº 11.096/2005 (Brasil, 2005), tem como proposta a distribuição de bolsas de estudo, integrais ou parciais, em IES privadas, para alunos de baixa renda. Nesta operação, o acordo com as instituições privadas, em troca da oferta de bolsas, traduz-se na possibilidade de isenção fiscal de tributos federais para as empresas participantes.

Sobre o programa, Scudeler (2022) pontua que, apesar de não haver endividamento para o estudante, uma vez que se trata de uma modalidade de crédito não reembolsável, ele não deixa de representar uma modalidade de financiamento indireto ao setor. Isso porque, antes de sua criação em 2004, apenas as IES privadas sem finalidade lucrativa gozavam da isenção tributária para impostos incidentes em suas operações. Com a instituição do ProUni, essa possibilidade passou a ser aberta também às instituições com fins lucrativos.

O seu impacto segue, ainda, em relação às instituições privadas sem finalidade lucrativa, uma vez que a sua implementação, além de não ampliar os benefícios tributários de que já gozavam, reduziu “as vantagens financeiras que o setor gozava em relação ao segmento lucrativo” (Scudeler, 2022, p. 123). Desse modo, ao tempo em que ambos programas teriam causado forte prejuízo ao erário, principalmente pela alta taxa de inadimplência, as IES privadas seguiam beneficiadas pelo repasse financeiro e pela ocupação de suas vagas ociosas, com os “riscos da atividade” assumidos pelo poder público.

Esse modelo de privatização dos lucros e socialização dos riscos na educação, atribuindo ao Estado uma carga ainda maior nos momentos de crise, despertou o interesse de importantes grupos educacionais e financeiros, nacionais e internacionais, pelo mercado

educacional brasileiro, facilitando o processo de aquisições de instituições de ensino e fusões entre elas.

Assim, a partir de 2007, quando passaram a figurar como companhias de capital aberto e a ofertar suas ações na bolsa de valores (Andrade, 2023), essas empresas consolidaram-se com a formação de grandes oligopólios da educação, isto é, de uma estrutura de mercado onde poucos atores/empresas dominam a oferta de determinado produto ou serviço, criando barreiras à entrada da concorrência (Mankiw, 2013). Importante dizer que, sob o ponto de vista da teoria econômica clássica, esta já seria uma falha de mercado e, portanto, do seu sistema; mas esse é um diálogo que teremos mais à frente.

Em pesquisa sobre o tema, Oliveira (2009) destaca, nesse processo, três grandes transações comerciais precursoras. A primeira delas teria sido a aquisição, em dezembro de 2005, da Universidade Anhembi-Morumbi pelo grupo americano *Laureate International Universities*, com venda fechada em 165 milhões de reais. Para o autor, esse momento é tido como o marco da entrada de instituições estrangeiras no mercado educacional brasileiro.

A segunda transação destacada por Oliveira (2009) refere-se à aquisição de 70% do controle da Anhanguera Educacional – hoje encapsulada em uma das grandes “donas” do mercado – por parte de um fundo de investimentos administrado pelo Banco Pátria, hoje Patria Investimentos, que também teria facilitado o supracitado processo de aquisição. Esse movimento teria contado com um aporte de doze milhões de dólares do *International Finance Corporation*, braço empresarial do Banco Mundial.

Por fim, Oliveira (2009) levanta o processo de abertura de capital dessas empresas na bolsa de valores, iniciado em fevereiro de 2007. Teriam participado, naquele momento, a Anhanguera Educacional, a Estácio de Sá, a Kroton Educacional, o Grupo Pitágoras e a Sociedade Educacional Brasileira que, juntas, captaram cerca de R\$1,9 bilhão entre 2007 e 2008 – montante comprado, em grande parte, por investidores estrangeiros.

Em relação ao mercado atual, dados da Bolsa de Valores B3 (2025) revelam que há 10 empresas cadastradas na oferta de serviços educacionais, ofertantes de produtos que envolvem de cursos livres à educação básica, superior e profissional. Dessas, cinco transitam diariamente com destaque: Cogna Educação, Yduqs, Ânima Educação, Cruzeiro do Sul Educacional e Ser Educacional.

**Tabela 1** – Dados financeiros das cinco principais empresas educacionais listadas na B3 (Bolsa de Valores do Brasil), por maior receita trimestral apurada em setembro de 2025

	<b>Empresa</b>	<b>Ticker</b>	<b>Cotação de fechamento 30/09/2025 (R\$)</b>	<b>Receita trimestral em set/2025 (R\$)</b>	<b>Varição A/A (%)</b>
1°	Cogna Educação	COGN3	3,34	1,52 bilhão	18,86%
2°	Yduqs	YDUQ3	12,92	1,35 bilhão	3,53%
3°	Ânima Educação	ANIM3	3,43	1,01 bilhão	7,21%
4°	Cruzeiro do Sul Educacional	CSED3	4,92	694,23 milhões	11,09%
5°	Ser Educacional	SEER3	11,34	514,45 milhões	8,40%

Fonte: elaborada pela autora, com dados públicos da B3 (2025).

Sobre a temática, a Tabela 1 apresenta os dados financeiros dessas cinco empresas, organizadas por ordem de maior receita trimestral apurada em setembro de 2025. Para além desse dado, ela destaca a cotação de fechamento das ações no dia 30 de setembro de 2025, bem como o percentual de variação anual da receita, isto é, do crescimento comparado com o terceiro trimestre de 2024.

A cotação, que corresponde ao preço pelo qual cada uma das ações das companhias são transacionadas no mercado financeiro (Sandroni, 1999), reflete o valor atribuído pelos investidores pelo produto ou serviço oferecido. Em relação ao dia 30 de setembro de 2025, observa-se que a Yduqs fechou a cotação com o maior valor dentre as empresas analisadas, encerrando o pregão a R\$12,92 por ação. Em contraste, a Cogna Educação fechou o mercado com a cotação a R\$3,34, o menor valor dentre as organizações elencadas.

A receita, por sua vez, indica a soma de todos os recursos obtidos pelas empresas em suas atividades operacionais em um dado espaço de tempo (Sandroni, 1999). Conforme a Tabela 1, no que diz respeito ao terceiro trimestre de 2025, apesar de praticar valores mais baixos em relação ao mercado de ações, a Cogna Educação apresentou a maior receita dentre as companhias, alcançando R\$1,52 bilhão, seguida pela Yduqs, com R\$1,35 bilhão e pela Ânima Educação, com o registro de receita trimestral a R\$1,01 bilhão. Com um menor porte relativo, a Cruzeiro do Sul Educacional ocupou o quarto lugar, alcançando a receita de

R\$694,23 milhões no mesmo período, enquanto a Ser Educacional apurou uma receita de R\$514,45 milhões.

Por fim, a Tabela 1 aponta a variação anual dessa receita, demonstrando o crescimento percentual em comparação com o mesmo período do ano anterior. A Cogna Educação, que apresentou a maior receita em relação ao terceiro trimestre de 2025, sofreu uma variação de 18,86% A/A, ou seja, uma ampliação de quase 20% em relação aos dados colhidos em 2024. A Yduqs, entretanto, apesar de ocupar o segundo lugar no que tange ao seu montante de receita, apresentou um crescimento mais contido, com variação de apenas 3,53% A/A.

Esses números evidenciam que, apesar de haver uma diferença de escala entre as instituições – ou seja, receitas que variam entre milhões ou bilhões – bem como das diferenças de crescimento, todas as companhias apresentaram um desempenho positivo, o que nos encaminha à compreensão de uma trajetória de expansão do mercado, com e apesar do sistema regulatório. Esse movimento, encapsulado sob a regência de uma política de “expansão do ensino superior”, conduziu a uma modificação expressiva nos dados relativos à oferta, distribuição e estrutura da educação no Brasil.

A apresentação dos dados em torno das políticas focais não significa, no entanto, uma negativa aos avanços sociais obtidos com a expansão do ensino superior. Evocando a ética da responsabilidade pessoal (Collins, 2019), inclusive pelo exemplo da pesquisadora que vos fala, reforçamos que tais políticas materializaram oportunidades que sequer eram imaginadas em determinadas famílias, por falta de recursos. Não é rotineiro dizer, por exemplo, que elas viabilizaram o acesso de algumas primeiras gerações familiares ao ensino superior.

Para acompanhar as mudanças vivenciadas em sua transição, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP lançou o Censo da Educação Superior, um levantamento estatístico anual que reúne dados sobre instituições, alunos e docentes da educação superior brasileira. Aqui, a coincidência temporal não é irrelevante: à medida que a discussão sobre a transição do marco regulatório no setor avançava, mobilizou-se o reforço do sistema de acompanhamento, apto a realizar monitoramentos e construir indicadores à serviço de sua manutenção.

### **3.4 O mercado do ensino jurídico em dados: evidências do Censo da Educação Superior de 2023**

Todo o esforço de investigação desenvolvido até então nos revela que o *status* alcançado pelo curso de Direito não poderia resultar em um cenário diferente daquele que

historicamente se consolidou até a segunda metade do século XX. Será o Censo da Educação Superior, enquanto instrumento sistemático de pesquisa, o responsável por evidenciar as principais tendências que marcaram o ensino superior brasileiro, inclusive do ensino jurídico, ao longo das últimas décadas.

De acordo com o Censo (Brasil, 2024) mais recente, o Brasil registrou, entre 1998 a 2023, um aumento de aproximadamente 369,28% no número de matrículas em cursos de graduação.

**Tabela 2** – Evolução do número de matrículas do ensino superior no Brasil de 1998 a 2023, por rede de ensino

Ano	Matrículas Totais	Rede Pública (n)	Rede Pública (%)	Rede Privada (n)	Rede Privada (%)
1998	2.125.958	804.729	37,85%	1.321.229	62,15%
2023	9.976.782	2.069.130	20,74%	7.907.652	79,26%
Variação	369,28%	157,12%	-17,11 p.p.	498,51%	+17,11 p.p

Fonte: elaborada pela autora, com dados públicos do Censo da Educação Superior de 2023 (Brasil, 2024).

Os dados da pesquisa revelam que, em 1998, das 2.125.958 matrículas registradas, 37,85% ou 804.729 delas pertenciam à rede pública, enquanto 62,15% ou 1.321.229 matrículas estavam concentradas na rede privada. Esse resultado desigual, observado antes mesmo do início do século XXI, pode ser explicado pelas políticas de abertura do ensino superior à iniciativa privada implementadas até então. No entanto, duas décadas depois, a distância entre os dois setores tornaria-se muito mais expressiva (Brasil, 2024).

Vinte e cinco anos depois, no ano de 2023, a educação superior registrou um crescimento de 157,12% nas matrículas da rede pública, atingindo o total de 2.069.130 estudantes. A rede privada, por sua vez, apresentou uma taxa de expansão mais de três vezes superior à expansão do ensino público, com um aumento de 498,51% em comparação a 1998. Alcançou, portanto, 7.907.652 matrículas, correspondendo a 79% do total de estudantes do ensino superior naquele ano (Brasil, 2024).

Ainda que as matrículas da rede pública tenham aumentado em termos absolutos, a sua participação relativa no sistema educacional diminuiu, uma vez que a queda de 17,11 pontos percentuais foi absorvida de modo equivalente pelo setor privado. No que diz respeito ao

quantitativo de instituições de ensino superior que alocaram essas matrículas, o Censo (Brasil, 2024) aponta que, em 2023, das 2.580 instituições de ensino superior registradas, apenas 316 integravam a rede pública, enquanto as 2.264 restantes pertenciam à rede privada. Dentre estas, predominavam as organizações com fins lucrativos, que totalizavam 1.473, enquanto apenas 791 não auferiam lucro.

Atenta ao processo de mercadorização da educação, a pesquisa destaca o poder dos oligopólios educacionais e alerta que, naquele mesmo ano, apenas quatro das instituições de ensino superior privadas do país concentravam 24% do total de estudantes. Vinculadas a grupos educacionais como a Vitru Educação, a Cogna Educação e a Yduqs, o Centro Universitário Leonardo da Vinci, a Universidade Cesumar, a Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera e a Universidade Estácio De Sá figuram como os principais atores do cenário da educação superior brasileira (Brasil, 2024). Curiosamente, todas apresentam ofertas de vagas para a graduação em Direito em seu portfólio.

Em estudo acerca da atuação dessas empresas, Andrade (2023, p. 1) afirma que a missão delas não é atender às demandas educacionais da sociedade, mas ofertar “serviços altamente lucrativos, nos moldes dos negócios das empresas estritamente econômicas”. Nesse sentido, uma das estratégias adotadas para ampliar a sua base de estudantes e, conseqüentemente, o seu lucro, tem sido a intensificação da oferta de cursos livres ou à distância.

No que diz respeito à modalidade do curso, em 2023, o Censo (Brasil, 2024) aponta que o Brasil registrou 5.063.501 matrículas presenciais em cursos de graduação, enquanto os cursos EaD contabilizaram um pouco menos, fechando em 4.913.281 matrículas. Dada a proximidade entre os números, no entanto, a pesquisa alerta que, se a tendência for mantida, o total de estudantes em cursos a distância pode superar o número de estudantes em cursos presenciais no ano de 2024.

Essa é, inclusive, a modalidade de ensino de maior expressividade na iniciativa privada. Das 7.907.652 matrículas registradas em 2023, 6.163.089 delas foram realizadas em instituições privadas com fins lucrativos. Desse montante, 69% ou 4.256.614 matrículas foram efetivadas em cursos EaD, enquanto apenas 31% delas, ou 1.906.475, foram realizadas em cursos presenciais (Brasil, 2024). Logo, é o ensino à distância o produto oficial do mercado da educação.

**Tabela 3** – Distribuição das matrículas por modalidade nas instituições privadas de ensino superior em 2023

<b>Categoria</b>	<b>Total de Matrículas</b>	<b>Presencial (n)</b>	<b>Presencial (%)</b>	<b>EaD (n)</b>	<b>EaD (%)</b>
Privadas com fins lucrativos	6.163.089	1.906.475	31%	4.256.614	69%
Privadas sem fins lucrativos	1.744.563	1.290.977	74%	453.586	26%

Fonte: elaborada pela autora, com dados públicos do Censo da Educação Superior de 2023 (Brasil, 2024).

Os dados se invertem apenas quando a análise é voltada às instituições privadas sem fins lucrativos. Nesse caso, das 1.744.563 matrículas realizadas em 2023, apenas 26% delas estavam vinculadas a cursos EaD, reservando a predominância de ensino no regime presencial, que ocupou o percentual de 74% (Brasil, 2024).

Dada essa constatação, o teórico do neoliberalismo escolar Christian Laval (2019) argumenta que o Brasil teria alcançado o estágio do “capitalismo escolar e universitário” muito antes de outros países, uma vez que os grandes oligopólios educacionais, como os apresentados na Tabela 1, fazem do país um caso singular no cenário global.

Esse debate adquire particular relevância quando analisamos os dados da graduação em Direito. O curso, quase paradoxalmente, além de estar submetido às mesmas diretrizes curriculares, normativas e de mercado que regulam o sistema educacional, é responsável por formar os profissionais que atuarão na manutenção ou na transformação dessa estrutura. Trata-se, portanto, de um campo que exige uma metacompreensão sobre seu papel social, político e estratégico.

O baixo custo de investimento e o alto retorno financeiro associados à implementação dos cursos jurídicos no Brasil, somados à tradição do bacharelismo que historicamente os sustenta, contribuem para que o Direito figure entre as áreas de maior destaque em número de matrículas. Em 2023, embora o ranking nesse quesito tenha sido liderado pelo curso de Pedagogia, a graduação em Direito alcançou o segundo lugar (Brasil, 2024).

Se considerarmos, todavia, apenas os cursos presenciais, a graduação em Direito alcança a primeira posição, com 658.530 matrículas (Brasil, 2024). Depreende-se, portanto, que os cursos jurídicos só não figuram como destaque no ranking geral porque as diretrizes

regulatórias vigentes permitem a sua oferta exclusivamente na modalidade presencial (Brasil, 2025a).

Em relação às políticas acionadas no processo de expansão do ensino superior, por sua vez, o curso de Direito também ganha destaque pela utilização dos programas de financiamento e subsídio estudantil. Segundo dados do Censo (Brasil, 2024), no ano de 2023, o curso de Direito liderou o quantitativo de beneficiários tanto do FIES quanto do ProUni.

**Tabela 4** – Distribuição de benefícios do FIES e do Prouni no curso de Direito, no ano de 2023, por participação no programa e perfil racial dos beneficiários

Programa	Matrículas Beneficiadas	Participação no Programa (%)	Perfil Racial dos Beneficiários
FIES	33.961	19,2% do total de beneficiários	39% brancos; 61% pretos, pardos e indígenas
Prouni	47.925	11,9% do total de bolsas	46% brancos; 54% pretos, pardos e indígenas

Fonte: elaborada pela autora, com dados públicos do Censo da Educação Superior de 2023 (Brasil, 2024).

Nesse quadro, cerca de 33.961 matrículas do curso de Direito foram beneficiadas pelo financiamento estudantil, atingindo um percentual de 19,2% do total de bolsas concedidas no país. No que diz respeito ao ProUni, o curso contabilizou 47.925 matrículas contempladas, uma frequência de 11,9% em relação ao todo ofertado. Em ambos programas, as populações negra e indígena foram as mais beneficiadas (Brasil, 2024), o que denota uma mudança de perfil racial na ocupação das vagas do ensino superior, bem como denuncia a alocação dessas identidades em relação ao perfil e à qualidade do ensino ministrado.

Para termos alcançado esse resultado, um amplo trabalho regulatório foi responsável por normatizar as condições que permitiram a expansão da educação superior, viabilizando o protagonismo da iniciativa privada. Sustentamos que esse arranjo só foi possível porque diretrizes supranacionais e nacionais legitimaram, por meio da adoção da racionalidade neoliberal, a transformação do direito à educação em produto. Observar, portanto, o rodapé regulatório da oferta de mercado é uma premissa que exige especial atenção.

### **3.5 Ensino jurídico para o mercado em normas: uma análise de conteúdo da Declaração Mundial sobre Ensino Superior no século XX e do Parecer CNE/CES nº 67/2003**

No âmbito internacional, para além do aporte financeiro injetado por atores como o Banco Mundial no processo de financeirização do ensino, organismos como a OCDE e a UNESCO assumem um papel central na produção de pesquisas, indicadores, recomendações políticas e marcos normativos sobre a área. Essa atuação tem como objetivo subsidiar política e tecnicamente os Estados no processo de regulação da educação, agora posicionada como fator estratégico para o desenvolvimento sociocultural e econômico.

Amparadas pela teoria do capital humano, essas diretrizes não só contribuem para a formulação das políticas internas dos Estados, como também legitimam uma narrativa global acerca do seu funcionamento. Acreditamos que, em razão dessa oportunidade, as tecnologias do neoliberalismo escolar foram introduzidas como parte constitutiva do processo educativo. A fim de verificar essa hipótese, decidimos examinar duas normas essencialmente relacionadas ao processo de regulação da educação superior brasileira no século XXI.

O primeiro documento analisado foi a Declaração Mundial sobre o Ensino Superior no Século XXI: Visão e Ação, publicada pela UNESCO, em Paris, no ano de 1998, por ocasião da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior. Composta por dezessete artigos, esta declaração surge como uma tentativa de responder aos desafios da universidade e do mercado de trabalho frente à chamada “sociedade do conhecimento” que se erigia naquele momento.

Valendo-se da Declaração (UNESCO, 1998), a agência da Organização das Nações Unidas responsável pela promoção da paz, da sustentabilidade e dos direitos humanos propõe reformas educacionais para adaptar o setor ao novo modelo de construção e socialização do conhecimento. Sob um ponto de vista crítico, no entanto, o que chama a atenção é que, embora a declaração busque por um consenso internacional exaltando princípios de equidade e dos direitos humanos, estes estão paradoxalmente articulados a modos de gestão próprios do neoliberalismo.

Não espanta, nesse sentido, a manifestação de um multiculturalismo neoliberal (Hale, 2002; Garcia Peter, 2016) impresso na educação. O que se objetiva demonstrar, na verdade, é a incompatibilidade ideológica de sua proposta. Se, como afirmam Laval e Vergne (2023, p. 11), “o único fundamento do direito universal à educação é a democracia” – e não a economia – estamos diante de uma captura discursiva e instrumental desse direito, cuja dimensão política tem sido esvaziada e subordinada a uma lógica lucrativa e utilitarista.

O Parecer CNE/CES nº 67/2003 (Brasil 2003), por sua vez, é uma diretriz central ao processo de reconfiguração das políticas internas brasileiras, uma vez que, após a sua aprovação pela Câmara de Educação Superior em 11 de março de 2003 (Processo nº 23001.000029/2003-38), o texto adquiriu caráter normativo e foi oficialmente lançado como o “Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação” no país.

Trata-se, portanto, do documento que direciona, explica e legitima a transição do modelo dos antigos Currículos Mínimos para o regime das Diretrizes Curriculares Nacionais, conforme alterações inauguradas pela LDB de 1996. Sob a justificativa de promover a “desregulamentação” dos currículos para ajustá-los à realidade social, o Parecer (Brasil, 2003) sustenta a necessidade de flexibilização sobre a área, mantendo um núcleo comum que assegure a organização mínima das instituições de ensino. Transição esta que, como veremos, também está consubstanciada nos princípios do neoliberalismo escolar.

Vide a identificação inicial das premissas dos documentos com o arcabouço teórico já apresentado, optamos por proceder à “curadoria hermenêutica” de ambos *corpus* de análise utilizando a metodologia de Análise de Conteúdo, de Bardin (2016). Conforme postula a autora, essa metodologia apresenta-se como um esforço de interpretação que possibilita ao investigador a inferência de critérios objetivos e subjetivos de um discurso, seja ele na perspectiva de “conteúdo” (relativo aos significados) ou de “continente” (relativo ao contexto social).

Nessa tarefa de “desocultação” (Bardin, 2016), buscamos confirmar a hipótese de que a racionalidade neoliberal atua como um “currículo oculto” político das diretrizes educacionais desde então, sendo veiculada por organismos internacionais e, em razão de sua legitimação global, incorporada na normatização doméstica. Trata-se, portanto, de uma investigação qualitativa de conteúdo, a ser realizada na sequência das seguintes fases: i) pré-análise, ii) exploração do material, mediante a codificação ou categorização dos dados e iii) tratamento dos resultados, mediante sua interpretação.

Inicialmente, para a validação da pré-análise, realizamos a leitura flutuante dos documentos, com o objetivo de compreender a relevância e pertinência do material em relação ao núcleo da presente pesquisa. Nesse momento, anterior à escrita, escolhemos ambos como *corpus* de análise, sob a justificativa de que integram, no contexto histórico em que se exprimem, o processo de consolidação de uma racionalidade regulatória, que estabelece regras e projeta perspectivas de futuro para a regulação da educação superior.

No que diz respeito à pré-análise da Declaração Mundial sobre o Ensino Superior no Século XXI: Visão e Ação (UNESCO, 1998), identificamos nos artigos 1, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 12,

13, 14 e 16, unidades de registro que remetem ao neoliberalismo escolar. Para a segunda fase da análise, definida pela exploração do material (Bardin, 2016), realizamos a categorização *a priori* dos códigos presentes nos artigos supracitados, a partir das características do fenômeno referenciadas no subitem 2.4 desta pesquisa.

Quanto à pré-análise do Parecer CNE/CES nº 67/2003 (Brasil, 2003), selecionamos como unidade de contexto o trecho normativo que estabelece os diferenciais de implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais frente aos antigos Currículos Mínimos. Nesse sentido, identificamos na completude dos itens 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7, unidades de registro que remetem às categorias do neoliberalismo escolar. Para a segunda fase, também realizamos a categorização *a priori* dos códigos presentes nos itens, subsidiada nas mesmas definições apresentadas pelo subitem 2.4.

Dada a presente configuração, passamos à identificação dos índices – trechos – e indicadores – quantificação – de cada material relacionados com os princípios do neoliberalismo escolar. Adentrando a fase de exploração do material, codificamos esses dados em unidades de registro, a fim de serem semanticamente posicionados em relação às categorias de análise às quais faziam referência.

Para tanto, foram definidas quatro categorias: i) dilatação da relação pedagógica; ii) pedagogia definida por habilidades e competências; iii) incorporação da gestão empresarial e mutação da instituição de ensino; e iv) mercadorização da educação e diversificação do financiamento. Como veremos a seguir, as três primeiras categorias foram observadas em ambos documentos, enquanto a categoria iv esteve presente apenas na Declaração (UNESCO, 1998).

Após a definição da estrutura de análise, por fim, realizamos o tratamento analítico e interpretação dos escritos em relação a cada uma das categorias propostas, dissertando acerca das intencionalidades patentes ou omitidas nos artigos ou paradigmas.

### 3.5.1 Tratamento dos resultados: inferência

- a) Inicialmente, no que tange à categoria “**dilatação da relação pedagógica**”, identificamos na Declaração Mundial sobre o Ensino Superior no Século XXI: Visão e Ação (UNESCO, 1998) índices presentes nos artigos 1a, 1b, 3a e 7c. Estes carregam cinco indicadores de análise, abaixo destacados:

Considerando ainda que a cooperação e o intercâmbio internacionais são os caminhos principais para promover o avanço da educação superior em todo o mundo, proclamamos o seguinte:

#### Missões e Funções da Educação Superior.

##### Artigo 1. A missão de educar, formar e realizar pesquisas

a) educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãos e cidadãs responsáveis, capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da atividade humana, oferecendo-lhes qualificações relevantes, incluindo capacitações profissionais nas quais sejam combinados conhecimentos teóricos e práticos de alto nível mediante  **cursos e programas que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade** (grifo nosso);

b) **prover um espaço aberto de oportunidades para o ensino superior e para a aprendizagem permanente**, oferecendo uma ampla gama de opções e a possibilidade de alguns pontos flexíveis de ingresso e conclusão dentro do sistema, assim como oportunidades de realização individual e mobilidade social, de modo a educar para a cidadania e a participação plena na sociedade com abertura para o mundo, visando construir capacidades endógenas e consolidar os direitos humanos, o desenvolvimento sustentável, a democracia e a paz em um contexto de justiça (grifo nosso);  
(...)

##### Artigo 3. Igualdade de acesso

a) De acordo com o Artigo 26, §1: da Declaração Universal de Direitos Humanos, **a admissão à educação superior deve ser baseada no mérito, capacidade, esforços, perseverança e determinação** mostradas por aqueles que buscam o acesso à educação, e **pode ser desenvolvida na perspectiva de uma educação continuada no decorrer da vida, em qualquer idade, considerando devidamente as competências adquiridas anteriormente**. Como consequência, para o acesso à educação superior não será possível admitir qualquer discriminação com base em raça, sexo, idioma, religião ou em considerações econômicas, culturais e sociais, e tampouco em incapacidades físicas (grifo nosso).  
(...)

Artigo 7. Reforçar a cooperação com o mundo do trabalho, analisar e prevenir as necessidades da sociedade  
(...)

c) **Como uma fonte contínua de treinamento, atualização e reciclagem profissional, as instituições de educação superior devem levar em conta de modo sistemático as tendências no mundo do trabalho e nos setores científico, tecnológico e econômico. Para responder às exigências colocadas no âmbito do trabalho, os sistemas de educação superior e o mundo do trabalho devem desenvolver e avaliar conjuntamente os processos de aprendizagem, programas de transição, avaliação e validação de conhecimentos prévios que integrem a teoria e a formação no próprio trabalho**. Dentro do marco de sua função de previsão, as instituições de educação superior podem contribuir para a criação de novos trabalhos, embora esta não seja a sua única função (grifo nosso) (UNESCO, 1998).

Observamos uma perspectiva semelhante na leitura flutuante do Parecer CNE/CES nº 67/2003 (Brasil, 2003). No que tange à essa categoria, identificamos e destacamos nas unidades de registro 1, 2 e 5, três indicadores de análise:

1) enquanto os Currículos Mínimos estavam comprometidos com a emissão de um diploma para o exercício profissional, **as Diretrizes Curriculares Nacionais não se vinculam a diploma e a exercício profissional**, pois os diplomas, de acordo com o art. 48 da LDB, se constituem prova, válida nacionalmente, da formação recebida por seus titulares;

2) enquanto os Currículos Mínimos encerravam a concepção do exercício do profissional, cujo desempenho resultaria especialmente das disciplinas ou matérias profissionalizantes, enfeixadas em uma grade curricular, com os mínimos obrigatórios fixados em uma resolução por curso, **as Diretrizes Curriculares Nacionais concebem a formação de nível superior como um processo contínuo, autônomo e permanente**, com uma sólida formação básica e uma formação profissional fundamentada na competência teórico-prática, de acordo com o **perfil de um formando adaptável às novas e emergentes demandas**.

5) enquanto o Currículo Mínimo profissional pretendia, como produto, um profissional “preparado”, as Diretrizes Curriculares Nacionais **pretendem preparar um profissional adaptável a situações novas e emergentes**.

- b) Em relação à categoria “**pedagogia definida por habilidades e competências**”, identificamos e destacamos nas unidades de registro *6a, 7d, 9c e 10a* da Declaração Mundial sobre o Ensino Superior no Século XXI: Visão e Ação (UNESCO, 1998), seis indicadores de análise:

Artigo 6. Orientação de longo prazo baseada na relevância da educação superior

a) **A relevância da educação superior deve ser avaliada em termos do ajuste entre o que a sociedade espera das instituições e o que estas realizam**. Isto requer padrões éticos, imparcialidade política, capacidade crítica e, ao mesmo tempo, uma articulação melhor com os problemas da sociedade e do mundo do trabalho, baseando orientações de longo prazo em objetivos e necessidades sociais, incluindo o respeito às culturas e a proteção do meio-ambiente. A preocupação deve ser a de facilitar o acesso a uma educação geral ampla, especializada e frequentemente interdisciplinar para determinadas áreas, **focalizando-se as habilidades e aptidões que preparem os indivíduos tanto para viver em uma diversidade de situações como para poder reorientar suas atividades** (grifo nosso).

(...)

Artigo 7. Reforçar a cooperação com o mundo do trabalho, analisar e prevenir as necessidades da sociedade

(...)

d) **Desenvolver habilidades empresariais e o senso de iniciativa deve tornar-se a preocupação principal da educação superior, a fim de facilitar a empregabilidade de formandos e egressos que crescentemente serão chamados para deixar a situação de buscar trabalho para assumirem acima de tudo a função de criar trabalho. As instituições de educação superior devem assegurar a oportunidade para que estudantes desenvolvam suas próprias habilidades plenamente com um sentido de responsabilidade social, educando-os para tornarem-se participantes plenos na sociedade democrática e agentes de mudanças que implementarão a igualdade e a justiça** (grifo nosso).

Artigo 9. Aproximações educacionais inovadoras: pensamento crítico e criatividade

(...)

c) Para alcançar estas metas, pode ser necessária a reforma de currículos, com a utilização de novos e apropriados métodos que permitam ir além do domínio cognitivo das disciplinas. **Novas aproximações didáticas e pedagógicas devem ser acessíveis e promovidas a fim de facilitar a aquisição de conhecimentos práticos, competências e habilidades para a comunicação, análise criativa e crítica, a reflexão independente e o trabalho em equipe em contextos multiculturais, onde a criatividade também envolva a combinação entre o saber tradicional ou local e o conhecimento aplicado da ciência avançada e da tecnologia.** Estes currículos reformados devem levar em conta a questão do gênero e o contexto cultural, histórico e econômico específico de cada país. **O ensino das normas referentes aos direitos humanos e educação sobre as necessidades das comunidades em todas as partes do mundo devem ser incorporados nos currículos de todas as disciplinas, particularmente das que preparam para atividades empresariais.** O pessoal acadêmico deve desempenhar uma função decisiva na definição dos planos curriculares (grifo nosso).

Artigo 10. Pessoal de educação superior e estudantes como agentes principais

a) Uma política vigorosa de desenvolvimento de pessoal é elemento essencial para instituições de educação superior. **Devem ser estabelecidas políticas claras relativas a docentes de educação superior, que atualmente devem estar ocupados sobretudo em ensinar seus estudantes a aprender e a tomar iniciativas, ao invés de serem unicamente fontes de conhecimento.** Devem ser tomadas providências adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas, por meio de programas apropriados de desenvolvimento de pessoal, estimulando a inovação constante dos currículos e dos métodos de ensino e aprendizagem, que assegurem as condições profissionais e financeiras apropriadas ao profissional, garantindo assim a excelência em pesquisa e ensino, de acordo com as provisões da Recomendação referente ao Estado do Pessoal Docente da Educação Superior aprovado pela Conferência Geral de UNESCO em novembro de 1997. Para este fim, deve ser dada mais importância à experiência internacional. Ademais, devido à função que a educação superior desempenha na educação continuada, deve considerar-se que a experiência adquirida fora das instituições constitui uma qualificação relevante para o pessoal relacionado à educação superior (grifo nosso) (...) (UNESCO, 1998).

O Parecer CNE/CES nº 67/2003 (Brasil, 2003), por sua vez, complementa essa hipótese, trazendo como referência os índices localizados nos itens 4, 6 e 7:

4) enquanto os Currículos Mínimos muitas vezes atuaram como instrumento de transmissão de conhecimentos e de informações, inclusive prevalecendo interesses corporativos responsáveis por obstáculos no ingresso no mercado de trabalho e por desnecessária ampliação ou prorrogação na duração do curso, as Diretrizes Curriculares Nacionais orientam-se na direção de uma sólida formação básica, **preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional;**

6) enquanto os Currículos Mínimos, comuns e obrigatórios em diferentes instituições, se propuseram mensurar desempenhos profissionais no final do curso, as Diretrizes Curriculares Nacionais **se propõem ser um referencial para a formação de um profissional em permanente preparação, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno,** apto a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção de conhecimento;

7) enquanto os Currículos Mínimos eram fixados para uma determinada habilitação profissional, assegurando direitos para o exercício de uma profissão regulamentada, as Diretrizes Curriculares Nacionais **devem ensinar variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa.** (Brasil, 2003, p. 5-6) (grifo nosso).

- c) Quanto à categoria “**incorporação da gestão empresarial e mutação instituição de ensino**”, por sua vez, identificamos e destacamos na Declaração (UNESCO, 1998) a unidade de registro *13a*, que carrega um indicador de análise:

Artigo 13. Reforçar a gestão e o financiamento da educação superior

a) A gestão e o financiamento da educação superior requerem o desenvolvimento de capacidades e estratégias apropriadas de planejamento e análise de políticas, com base em parcerias estabelecidas entre instituições de educação superior e organismos nacionais e governamentais de planejamento e coordenação, **a fim de garantir uma gestão devidamente racionalizada e o uso efetivo e financeiramente responsável de recursos. As instituições de educação superior devem adotar práticas de gestão com uma perspectiva de futuro que responda às necessidades dos seus contextos. Os administradores da educação superior devem ser receptivos, competentes e capazes de avaliar permanentemente, por meio de mecanismos internos e externos, a eficiência dos procedimentos e regulamentos administrativos** (grifo nosso) (...) (UNESCO, 1998).

Sobre o tema, o Parecer CNE/CES nº (Brasil, 2003) aborda esta dinâmica no item 3:

3) enquanto os Currículos Mínimos inibiam a inovação e a criatividade das instituições, que não detinham liberdade para reformulações naquilo que estava, por Resolução do CFE, estabelecido nacionalmente como componentes curriculares e até com detalhamento de conteúdos obrigatórios, as Diretrizes Curriculares Nacionais ensinam a flexibilização curricular e **a liberdade de as instituições elaborarem seus projetos pedagógicos para cada curso segundo uma adequação às demandas sociais e do meio e aos avanços científicos e tecnológicos, conferindo-lhes uma maior autonomia na definição dos currículos plenos dos seus cursos;**

- d) Por fim, em relação à categoria “**mercadorização da educação e diversificação do financiamento**”, identificamos e destacamos na Declaração (UNESCO, 1998) os artigos *8a*, *8b*, *12b* e *14a* como unidades de registro, com quatro indicadores de análise:

Artigo 8. Diversificação como forma de ampliar a igualdade de oportunidades

a) A diversificação de modelos de educação superior e dos métodos e critérios de recrutamento é essencial tanto para responder à tendência internacional de massificação da demanda como para dar acesso a distintos modos de ensino e **ampliar este acesso a grupos cada vez mais diversificados, com vistas a uma educação continuada, baseada na possibilidade de se ingressar e sair facilmente dos sistemas de educação** (grifo nosso).

b) **Sistemas mais diversificados de educação superior são caracterizados por novos tipos de instituições de ensino terciário: públicas, privadas e instituições sem fins lucrativos, entre outras. Estas instituições devem ter a possibilidade de oferecer uma ampla variedade nas oportunidades de educação e formação: habilitações tradicionais, cursos breves, estudo de meio período, horários flexíveis, cursos em módulos, ensino a distância com apoio, etc (grifo nosso).**

(...)

Artigo 12. O potencial e o desafio de tecnologia

(...)

b) **criar novos ambientes de aprendizagem, que vão desde os serviços de educação a distância até as instituições e sistemas de educação superior totalmente virtuais**, capazes de reduzir distâncias e de desenvolver sistemas de maior qualidade em educação, contribuindo assim tanto para o progresso social, econômico e a democratização como para outras prioridades relevantes para a sociedade; assegurando, contudo, que o funcionamento destes complexos educativos virtuais, criados a partir de redes regionais, continentais ou globais, ocorra em um contexto de respeito às identidades culturais e sociais (grifo nosso);

(...)

Artigo 14. O financiamento da educação superior como serviço público

a) **O financiamento da educação superior requer recursos públicos e privados.** O Estado mantém seu papel essencial neste financiamento. O financiamento público da educação superior reflete o apoio que a sociedade presta a esta educação e deve, portanto, continuar sendo reforçado a fim de garantir o desenvolvimento da educação superior, de aumentar sua eficácia e de manter sua qualidade e relevância. Não obstante, o apoio público à educação superior e à pesquisa permanece essencial, sobretudo como forma de assegurar um equilíbrio na realização de missões educativas e sociais (grifo nosso).(…) (UNESCO, 1998).

### 3.5.2 Tratamento dos resultados: interpretação

A presente análise, realizada de forma conjunta sobre a Declaração Mundial sobre o Ensino Superior no Século XXI (UNESCO, 1998) e o Parecer CNE/CES nº 67/2003 (Brasil, 2003) evidenciou que ambos, embora produzidos sob esferas normativas distintas – uma internacional e outra nacional – e ancorados em justificativas específicas – uma para responder às dinâmicas da sociedade de conhecimento e outra para modernizar os currículos frente ao mercado de trabalho – convergem quanto à incorporação dos princípios do neoliberalismo escolar, referenciados como nossas categorias de análise.

**Tabela 5** – Distribuição dos indicadores da análise de conteúdo por categoria e documento

<b>Categoria de análise</b>	<b>Documento</b>	<b>Número de indicadores</b>
Dilatação da relação pedagógica	Declaração (UNESCO, 1998)	5
	Parecer (Brasil, 2003)	3
	<b>Subtotal da categoria</b>	<b>8</b>
Pedagogia definida por habilidades e competências	Declaração (UNESCO, 1998)	6
	Parecer (Brasil, 2003)	3
	<b>Subtotal da categoria</b>	<b>9</b>
Incorporação da gestão empresarial e mutação da instituição de ensino	Declaração (UNESCO, 1998)	1
	Parecer (Brasil, 2003)	1
	<b>Subtotal da categoria</b>	<b>2</b>
Mercadorização da educação e diversificação do financiamento	Declaração (UNESCO, 1998)	4
	Parecer (Brasil, 2003)	0
	<b>Subtotal da categoria</b>	<b>4</b>

Fonte: elaborada pela autora.

A Tabela 5, ao sintetizar a distribuição dos indicadores identificados por categoria de análise e por documento, nos oferece um panorama comparativo da incidência dos diferentes índices analíticos em cada *corpus* examinado.

Em razão do caráter normativo de ambas, a maior incidência de indicadores concentrou-se nas categorias relativas à reconfiguração pedagógica, notadamente da categoria de dilatação da relação pedagógica e da pedagogia definida por habilidades e competências. Foram identificados 8 indicadores na primeira e 9 direcionados à segunda categoria, o que denota a centralidade conferida à adaptação dos fins da educação superior e do modelo de aprendizagem para a construção do conhecimento, segundo os preceitos do capital humano e da era do trabalho flexível associado às novas tecnologias.

Considerando o objetivo de difusão das missões e funções da educação superior no século XXI veiculado pela Declaração (UNESCO, 1998), percebe-se a incorporação dessas diretrizes no Parecer CNE/CES nº 67/2003 (Brasil, 2003). Tal incorporação indica mais do que a convergência entre ambas, mas a subsunção deste último à ordem normativa internacional, o que corrobora a nossa hipótese da conformação da racionalidade neoliberal como lógica normativa global no campo da educação (Dardot; Laval, 2016).

No plano da regulação brasileira, essa orientação serve à construção das Diretrizes Curriculares Nacionais, atualmente referendadas na Resolução CNE/CES nº 5/2018 (Brasil, 2018b). Esta normativa, que incorpora desde 2004 o modelo da pedagogia das competências e habilidades, bem como o processo de educação continuada, inaugura e preserva diretrizes para a construção de um perfil de graduando (veja, graduando, e não egresso; portanto, objetivos a serem colhidos ao longo do processo de formação) com sólida formação geral, crítica e humanística, ao tempo em que assume em seu artigo 4º um rol não taxativo de “competências cognitivas, instrumentais e interpessoais”, que passam a orientar a nova composição intelectual do jurista.

No entanto, a autonomia institucional conferida por essa nova estratégia encontra uma gestão formada pelo e para o mercado, que opera de modo a direcionar a definição das matrizes curriculares para uma racionalidade técnico-instrumental, em detrimento de uma formação filosófica, e privilegia aquilo que, em sua concepção, é considerado conhecimento útil. Esvazia-se, assim, o potencial formativo da educação superior como espaço de reflexão crítica e produção de conhecimento autônomo.

Quanto a este tema, paralelamente, identificamos uma menor incidência de indicadores nas categorias relativas à incorporação da gestão empresarial e à mercadorização da educação e diversificação do financiamento. Esse dado, no entanto, não deve ser interpretado como ausência desses processos; ao contrário, dada a natureza dos órgãos emissores e o caráter estratégico dos documentos escolhidos, a presença de sua previsão nos sugere o alinhamento das instituições com a incorporação e difusão da proposta de mercado, cuja expressividade se manifesta de forma indireta, nas entrelinhas de textos e normas gerais.

Inferimos que a apresentação de um cenário institucional mais autônomo, flexível e diverso, do ponto de vista de financiamento, voltado aos novos *players* do mercado educacional, facilita a justificativa de adaptação pedagógica e curricular do novo projeto educacional. Ademais, a predominância da temática pedagógica contribui para deslocar a percepção da centralidade econômica dessas transformações, permitindo que esta se infiltre de maneira difusa e progressiva nas práticas e estruturas da educação superior.

Portanto, o presente resultado nos permite concebê-las como dispositivos de segurança normativos da governamentalidade neoliberal que, ao subsidiar decisões de governo à nível nacional e internacional, reconfiguram a função social da educação superior e renovam, sob a aparência de modernização, seus instrumentos ao modelo do novo *status quo* vigente.

#### 4 A REINVENÇÃO CONSERVADORA DO ENSINO JURÍDICO

*“Juquinha você tá falando demais  
assim eu vou ter que lhe deixar sem recreio!  
Mas é só a verdade professora!  
Eu sei, mas colabora se não eu perco o meu emprego!”<sup>3</sup>*

As mudanças envidadas na gestão da educação superior brasileira ao final do século XX, justificadas pela concessão de maior autonomia às instituições de ensino, pela democratização do acesso e a necessidade de diversificação do financiamento, levaram a área a um quadro de crescimento massificado e à consolidação de um mercado desigual e altamente competitivo. Embora elas não tenham se limitado à formação jurídica, enquanto uma vítima das próprias circunstâncias, o curso de Direito foi particularmente exposto aos efeitos dessas transformações.

Ao privilegiar ajustes normativos e estratégias de privatização, no entanto, esta última reforma não foi capaz de solucionar os problemas estruturais que marcaram a formação jurídica. Se, já na segunda metade do século XX, integrantes do governo, juristas e críticos da educação anunciavam a existência de uma “crise do ensino jurídico”, a mercantilização e a tecnicização do ensino viriam a ocupar um novo lugar nesse debate.

Como resultado da política de expansão do ensino superior, os cursos jurídicos passaram a figurar como destaque de oferta dentre as graduações presenciais no Brasil, com oferta realizada predominantemente por instituições privadas. Ocupando o segundo lugar, dados apontam que a formação em Direito só não ultrapassou o curso de Pedagogia no ranking (Brasil, 2024) em razão da determinação legal que impede a sua oferta no regime à distância (Brasil, 2025a).

Contudo, em vez de promover políticas de modernização no ensino jurídico, a reforma implementada, acompanhada do histórico de modificações, não só reforçou limitações remotas do ensino jurídico como promoveu a desregulamentação do setor, resultando em falhas sociais e econômicas que, como veremos, dizem respeito ao funcionamento do próprio sistema que o compõe.

Logo, o objetivo desta seção é analisar as consequências da introdução do neoliberalismo escolar como paradigma regulatório, pedagógico e normativo do ensino jurídico brasileiro. Para tanto, esta seção retoma brevemente a discussão em torno das

---

<sup>3</sup> Idem.

disfunções do ensino jurídico, visando adequar epistemologicamente o fenômeno em questão (4.1). Em seguida, passamos à compreensão do objetivo político em torno dessas ineficiências, situando o neoliberalismo como instrumento revelador do núcleo ideológico conservador do Direito (4.2). Por fim, como contribuição desta pesquisa, propõe-se o princípio do Comum como resposta às intervenções individualizantes promovidas pela racionalidade neoliberal na educação (4.3), o qual exige uma agência coletiva e uma transformação revolucionária da cosmopercepção (Oyèwùmí, 2021) do papel da educação no Brasil e no mundo.

#### **4.1 Para dar nome às coisas: falhas, desajustes circunstanciais ou crise do ensino jurídico?**

Ao longo do processo formativo, quando estudamos os princípios da economia – conteúdo obrigatório para os cursos jurídicos brasileiros, conforme previsão da Resolução CNE/CES nº 5/2018 (Brasil, 2018b) – aprendemos, de modo ordinário e pela estética *mainstream*, que a lógica de mercado atinge o seu equilíbrio quando a oferta de determinado bem ou serviço é absorvida pela demanda. Nesse quadro econômico, diz-se que o mercado vive uma alocação eficiente dos seus recursos ou uma situação de “competição perfeita” (Mankiw, 2013), viabilizada pela ação da mão invisível.

A realidade, entretanto, é que essa premissa teórica acaba sendo a exceção, e não a regra do jogo econômico. Isso porque ele interage cotidianamente com as denominadas “falhas de mercado”, isto é, com situações em que o mercado, por si só, não consegue produzir alocações de forma eficiente (Mankiw, 2013). Logo, havendo externalidades, assimetrias de informação ou diferentes poderes de mercado, por exemplo, o Estado é acionado para reorientar tais dinâmicas a um ponto de equilíbrio mais próximo do Ótimo de Pareto, isto é, um estado em que todos os recursos já estão alocados da melhor forma possível.

Para ilustrar, dizemos que há uma falha de mercado causada por externalidades quando “o impacto das ações de uma pessoa afeta o bem-estar de outras que não participam daquelas ações” (Mankiw, 2013, p. 184), positiva ou negativamente. Como resultado desse processo, os custos ou benefícios da atividade em referência são internalizados por pessoas alheias àquelas que a realizam. As assimetrias de informação, por sua vez, ocorrem quando uma das partes envolvidas na relação econômica detém mais informações sobre qualidade,

riscos, custos ou benefícios do produto ou serviço, por exemplo, do que a outra, comprometendo a transparência e a tomada de decisão racional dos agentes.

Por fim, quanto ao poder de mercado, que talvez seja a falha melhor ilustrada no contexto da presente pesquisa, esta ocorre quando um único agente econômico ou um pequeno grupo de agentes – respectivamente, monopólios ou oligopólios – têm a capacidade de “influenciar de forma significativa os preços do mercado” (Mankiw, 2013, p. 13), diminuindo a possibilidade de concorrência e, portanto, a sua lógica de eficiência.

Segundo a teoria econômica, a ocorrência dessas falhas cria situações de instabilidade que, se não forem corrigidas, podem conduzir a economia a cenários de crise. Ainda assim, a simples manifestação delas não elimina, de modo imediato, o caráter operativo do mercado, uma vez que ele tende a produzir mecanismos de compensação para restabelecer o seu funcionamento. No âmbito da economia *mainstream*, a forma clássica de correção dessas disfunções reside na intervenção estatal, que, por meio de instrumentos como a regulação, a tributação e a provisão direta de bens e serviços, busca mitigar riscos, reduzir desigualdades e preservar a eficiência econômica.

A racionalidade neoliberal, no entanto, recusa esse papel corretivo do Estado. Embora não negue a existência das falhas de mercado, ela classifica essa atuação como excessivamente interventiva e limitadora da liberdade individual dos agentes econômicos. Para esse modelo econômico, a compensação das falhas é um dever a ser cumprido pelos próprios mecanismos de mercado, como a privatização e a intensificação da competição, concebidos como capazes de absorver, ajustar e neutralizar tais disfunções. No neoliberalismo, portanto, as falhas são consideradas transitórias ou corrigíveis pelo fortalecimento da lógica concorrencial, que se impõe como verdadeira “norma de conduta” para os seus agentes (Dardot; Laval, 2016).

De modo análogo, a educação também convive com as suas falhas, disfunções e contradições. No entanto, no que diz respeito aos cursos jurídicos, a insolubilidade dos problemas apresentados já ao tempo de sua constituição, como a abstração do conteúdo e, posteriormente, a perda de prestígio do curso frente a outras áreas do saber mais técnicas e em sintonia com o mercado de trabalho (Costa, 1992), fizeram com que não só a educação, mas de modo específico o ensino jurídico, fossem *crystalizados* sob um diagnóstico de “crise”.

Esse paradigma suscitou intensos debates nas alas conservadoras e críticas da gestão pública, do direito e da educação, sobretudo a partir da segunda metade do século XX. Nesse momento, para além dos problemas já identificados, a discussão avançou ao colocar em xeque

a própria concepção teórico-filosófica do Direito, exigindo uma reflexão conjunta dos fundamentos da formação jurídica com os recursos necessários à sua transformação.

Na perspectiva de Roberto Lyra Filho (1981), destacado autor sobre a matéria, as deficiências identificadas na rotina da educação brasileira até a segunda metade do século XX não podiam ser resolvidas exclusivamente por meio de ajustes metodológicos ou reformas curriculares, como as que haviam sido aplicadas até então. Apesar de acreditar na existência de uma crise, o jurista defendia que esta não era uma particularidade do campo jurídico, mas fruto de uma dinâmica social que refletia na educação o medo, por parte do poder instituído, de que a reflexão crítica pudesse substituir a dogmática.

No que diz respeito ao ensino jurídico, ele aponta que o modelo vigente à época se apresentava como ultrapassado e marcado por uma “castração intelectual”, que reduzia a educação jurídica ao conformismo e ao faturamento. Alinhavada a esta condição, a própria configuração do sistema jurídico, sob lógica do monismo estatal, cultivava no conteúdo ensinado um instrumento político de alienação e eliminação das contradições da sociedade em que emergia (Lyra Filho, 1981). Nesse sentido, a área se revelava como resultado de um processo social de regulação de condutas e, de tal modo, era reproduzido pela instância educativa.

Para o autor, qualquer medida permaneceria insuficiente e a serviço do modelo dominante se não fosse acompanhada de uma nova compreensão da substância jurídica. Era preciso “chegar à fonte, e não às consequências” (Lyra Filho, 1980a, p. 6) do problema identificado, e esse problema era de ordem epistemológica:

(...) tudo isso exige que se reflita sobre o direito, no que ele é; pois, sem tal reflexão, acabaríamos preconizando um ensino jurídico, o tradicional, que só se transmite a lei do mais forte (...). Nem nos satisfazem determinadas “modernizações” de ensino, cuja finalidade é agilizar o currículo, para servir à ideologia tecnocrática ou ao desenvolvimento capitalista, dependente e atado à dominação multinacional. Isto apenas produz “mão de obra” especializada, para o staff do Estado ou do *bi business*, na mesma estrutura. Quero dizer que esse tipo de ensino aliena o estudante e paralisa o esforço de pensar o direito da independência econômica e da liberdade político social (Lyra Filho, 1980a, p. 8).

Logo, sua contribuição para o debate conduzia uma reflexão acerca da formação ideológica do ensino jurídico. Como contraponto, Lyra Filho (1980b) apresenta uma receita para a sua superação, cuja fermentação emerge de uma ontologia dialética sobre a área, trilhada por meio da “desdogmatização” do positivismo jurídico, que vem a ser materializado em 1986 no movimento teórico-político “O Direito Achado na Rua”. Este, que tem como premissa o reconhecimento do Direito como “legítima organização social da liberdade” (Lyra

Filho, 2007, p. 86), advoga a favor de uma epistemologia histórica, processual e atravessada pela práxis política de sujeitos individuais e coletivos, legitimando-os no estabelecimento de novas realidades e categorias jurídicas (Sousa Júnior, 2021).

Contudo, a assunção do paradigma da “crise” no ensino jurídico não se deu de maneira homogênea. Alexandre Bernardino Costa (1992), jurista oriundo da mesma tradição intelectual de Roberto Lyra Filho e atual co-coordenador do projeto O Direito Achado na Rua, rompe com essa categoria ao sustentar que, não obstante as rupturas do modelo, o ensino jurídico brasileiro não vivenciava propriamente uma crise. Em estudo sobre os impactos da Reforma Universitária de 1968 no campo jurídico, o autor defende que, à época, o sistema permaneceu funcional e cumprindo, de forma eficaz, as funções conservadoras ínsitas à sua criação.

Aplicando o conceito de crise orgânica formulado por Antonio Gramsci, Costa (1992) argumenta que, para a caracterização de uma crise, há de se constatar a ruptura da hegemonia da classe dominante em relação ao seu objeto. Particularmente quando ao campo jurídico, tal ruptura implicaria a perda de controle sobre a produção do saber, sobre os mecanismos de aplicação e sobre os dogmas que historicamente estruturam a cultura jurídica, cenário que não se verificou na realidade brasileira. Para o autor, na verdade, as estruturas centrais do ensino jurídico permaneceram intactas, operando em um movimento de reprodução dos valores e interesses das elites que conduziam o sistema jurídico nacional.

Considerado como uma instância de “(re)produção do discurso (científico, político e técnico) que serve de sustentação ao complexo de instituições que aplicam, elaboram, interpretam e sofrem intervenção do ordenamento normativo”, na verdade, o autor argumenta que o ensino jurídico pode assumir funções, atividades e resultados diversos, conforme o projeto pedagógico e político que o orienta. Ao reconhecer essa dinâmica, ele sustenta que as transformações que atingiram o ensino jurídico ao longo do século XX não operaram como respostas a uma crise do ensino, mas a simples “desajustes circunstanciais”, que exigiam uma realocação de suas funções conforme as orientações políticas, econômicas e institucionais de cada período.

Para Costa (1992), inclusive, a própria mobilização da narrativa de crise representa um risco, uma vez que a leitura superficial desses desajustes pode, em vez de produzir mudanças substantivas, reforçar os efeitos negativos das transformações empreendidas e gerar resultados regressivos. Assim, como primeira medida, para o autor a identificação equivocada de uma crise pode resultar, em vez de mudanças teóricas ou atitudinais, no fortalecimento da função conservadora do ensino. Nesse quesito, a percepção social de um sistema em colapso tende a

desmobilizar as críticas sustentadas contra os valores dominantes, favorecendo a reapropriação dos espaços ideológicos pelo *status quo* (Costa, 1992).

A segunda consequência, por sua vez, relaciona-se à busca do “novo”, que pode culminar na construção de uma novidade apenas aparente, incapaz de romper com a permanência dos valores conservadores, rearticulados sob novas roupagens. Com base nessa tese, o autor afirma que as tentativas de reforma do ensino jurídico frequentemente fracassam em seu propósito renovador porque deixam de promover transformações substantivas para reproduzir práticas alienadas que reafirmam o sistema dominante. Nesse contexto, a nova teoria passa a operar *pro forma*, funcionando como instrumento de reforço da ordem vigente e evidenciando a função conservadora do ensino jurídico (Costa, 1992).

No contexto contemporâneo, a partir das reformas inauguradas com a LDB de 1996 e aprofundadas pelas políticas públicas educacionais subsequentes, o ensino jurídico brasileiro passou por uma reconfiguração que, sob o discurso da modernização, impulsionou a desregulamentação do setor. No entanto, longe de estabilizar o sistema, esse movimento produziu falhas sociais e econômicas vinculadas ao próprio funcionamento da estrutura de mercado. O nosso argumento é que, se analisássemos essa reforma sob o ponto de vista da economia clássica, a gestão do ensino jurídico no contexto atual gabaritaria as três falhas de mercado já citadas.

Podemos dizer o neoliberalismo escolar produz externalidades negativas ao ensino jurídico, por exemplo, na medida em que a pedagogia orientada por habilidades e competências, ao capturar o processo de aprendizagem por métricas de utilidade e desempenho, empobrece o aprofundamento reflexivo e crítico do campo jurídico desejado no artigo 3º da Resolução nº 5/2018 (Brasil, 2018b), desvalorizando e deslegitimando a produção de saberes não alinhados ao quadrante do capital.

No regime prático, isso pode se manifestar na perda de interesse – ou perda de “*percepção de valor*” – dos discentes por disciplinas que compõem a formação geral do curso de Direito, como História do Direito, Sociologia Jurídica e Direitos Humanos, bem como na redução progressiva do espaço dessas disciplinas nos currículos, substituídas por conteúdos voltados às novas tecnologias, à ciência de dados e ao empreendedorismo.

Ademais, aliada à autonomia conferida às instituições de ensino para a elaboração de seus projetos político-pedagógicos, a infiltração do neoliberalismo horizonte pedagógico pode favorecer a negligência em relação à curricularização da extensão em, pelo menos, 10% da carga horária, conforme dispositivo previsto na Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro

de 2018 (Brasil, 2018c), atividade que, ao dialogar com a comunidade externa, fomenta a interdisciplinaridade, a formação crítica e a amplitude cultural do egresso.

A externalidade negativa, nesse sentido, dá-se pelo estabelecimento de uma cultura de formação tecnocrática, com a formação de operadores do Direito – e não juristas – destituídos da capacidade de enfrentamento das questões sociais. Ao pensarmos numa proposta de enfrentamento, ainda na perspectiva clássica, nos questionamos se o processo de avaliação atual, tal como determina o artigo 12 da resolução supracitada, consegue captar tais ausências.

No quadro cotidiano, podemos citar também a conformação de relações de consumo estabelecidas, recorrentemente, com assimetrias de informação, na medida em que instituições de ensino massificadas, frequentemente atrativas pelo baixo custo financeiro de ingresso, deixam de divulgar de forma transparente informações efetivas sobre a qualidade e a manutenção dos cursos oferecidos, em clara violação ao artigo 6º do Código de Defesa do Consumidor (Brasil, 1990). Essa defasagem informacional pode condicionar estudantes e suas famílias a realizarem escolhas educacionais que, no médio ou longo prazo, podem revelar-se insatisfatórias.

Sobre a temática, vislumbramos cada vez mais litígios jurídicos que resultam em sentenças condenatórias para instituições de ensino que encerram as suas atividades de forma abrupta, especialmente por motivos financeiros. Na qualidade de advogada consumerista especializada, trago como exemplo o julgado exarado pelo Tribunal de Justiça de São Paulo no Recurso Inominado nº 1000467-27.2018.8.26.0326 (Brasil, 2018a), segundo o qual casos semelhantes já não são configurados pelo Judiciário como mero dissabor ou inadimplemento contratual, na medida em que causam transtornos de ordem psicológica, financeira e profissional, atingindo os direitos da personalidade.

RECURSO INOMINADO CÍVEL. INDENIZAÇÃO POR DANOS MORAIS. FECHAMENTO DE CURSO SUPERIOR. DANO MORAL. CONFIGURAÇÃO. QUANTUM. MANUTENÇÃO.

É cabível a indenização pelos danos morais suportados em razão da interrupção abrupta do funcionamento de instituição de ensino superior, ainda que seja oferecido alternativa para os alunos, que impliquem alterações substanciais das condições de frequência para conclusão do curso. Sentença mantida. Recurso não provido.

(TJSP, Recurso Inominado nº 1000467-27.2018.8.26.0326, Relator Carlos Gustavo Urquiza Scarazzato, julgado em 23 de novembro de 2018).

Por também reconhecer o atual sistema de precedentes como ferramenta para interpretação do direito, ainda sobre a matéria, destacamos o reconhecimento do Superior Tribunal de Justiça (STJ), por meio da Súmula 595 (Brasil, 2017), da responsabilidade objetiva das instituições de ensino superior “pelos danos suportados pelo aluno/consumidor

pela realização de curso não reconhecido pelo Ministério da Educação, sobre o qual não lhe tenha sido dada prévia e adequada informação”.

Casos como esses aumentam os custos em relação à qualidade da formação jurídica, diferenciando o seu acesso conforme a renda – consequentemente, no Brasil, conforme renda e raça – e comprometem o desenvolvimento acadêmico e profissional dos egressos que, somados à massa do exército acadêmico de reserva (Costa, 1992), não conseguem inserção qualificada no mercado de trabalho, já saturado. Nesse caso, retomando o processo avaliativo, questionamos se ele consegue conter a barreira educacional de interpretação dos dados emitidos, bem como regular a promoção de publicidade e estratégias de *marketing* que mascaram os resultados negativos e instabilidades em nome do lucro.

No que se refere ao poder de mercado, por sua vez, a entrada de empresas educacionais na bolsa de valores e o aumento dos aportes financeiros favoreceram a concentração da oferta educacional, configurando um processo de oligopolização do ensino superior, tal como descrito na Tabela 1. Essa falha de mercado, ao tempo em que reduz a concorrência efetiva, também limita as possibilidades de escolha dos estudantes e subordina a expansão da educação superior a estratégias empresariais orientadas pela maximização de resultados, e não pela qualidade da formação ou pelo interesse público.

Nesse caso, constatamos um assíduo trabalho da Ordem dos Advogados do Brasil - OAB, por meio da análise e atribuição do selo de qualidade OAB Recomenda às instituições de ensino jurídico, no estabelecimento da função prevista em seu estatuto (Brasil, 1994) de “opinar, previamente, nos pedidos apresentados aos órgãos competentes para criação, reconhecimento ou credenciamento desses cursos”. No entanto, o contexto brasileiro, com dados apresentados pelo próprio órgão, em 2022 já registrava a marca de um advogado para 164 brasileiros residentes no país (OAB, 2022).

Apesar da constatação preocupante, para a racionalidade neoliberal, conforme citamos anteriormente, essas falhas de mercado são manifestações esperadas dos riscos de uma atividade econômica. Logo, estamos diante de uma atividade cujo valor máximo é a concorrência, e não a qualidade do serviço prestado, e cujo objetivo principal é a transformação da educação em produto, e não a sua disponibilização enquanto direito fundamental social.

Em razão dessa constatação, adotamos, nesta pesquisa, uma postura que se aproxima daquela inaugurada por Costa (1992) ao defender que o quadro disfuncional que o ensino jurídico enfrentava, à época, não caracterizou uma crise de ensino. Aquilo que se identificava como uma ausência ou falha educacional, como a metodologia obsoleta, o baixo desempenho

dos estudantes, a desatualização do currículo ou a superlotação profissional, por exemplo, não é o problema central que nos encaminha ao precipício do caráter transformador do Direito. Elas são resultado de uma cultura formativa que, baseada no bacharelismo, relegou ao segundo plano a preocupação em torno da qualidade de ensino ou estrutura curricular.

Tampouco identificamos que esse quadro se aplica às reformas engendradas nos dias atuais. Enquanto campo historicamente organizado à serviço das elites, da propriedade privada e da burocracia estatal (Apostolova, 2014; Cabral, 2007) o cenário de composição da oferta, do currículo e da estrutura pedagógica que se apresenta hoje nos cursos jurídicos faz parte de um projeto que aloca, em *condições normais de temperatura e pressão*, os frutos e as consequências da alocação do ensino jurídico, como produto e em razão da sua função social, em uma dinâmica responsiva às lógicas do mercado.

Se é que podemos falar em crise, estamos mais alinhadas à postura de Laval (2019), que identifica uma crise de legitimidade em relação à concepção da educação vista sob a sua conformação emancipatória. O que vislumbramos neste século, com a transformação do conhecimento em produto, é a reforma do capital humano, que passa a ser desejado como um recurso estratégico para a competitividade econômica e subordina os processos educativos, esvaziando o seu sentido público e democrático. Trata-se, então, de um projeto político.

#### **4.2 Reforma como projeto político: o neoliberalismo como *pedra de toque* da função conservadora do ensino jurídico**

Para alertar sobre os perigos de uma crise mal identificada no ensino jurídico, Costa (1992) apresenta uma detalhada tradução das funções que ele pode operar em sociedade. Reconhecendo a dialeticidade desse espaço, para além da característica de reprodução de um senso comum teórico, o autor considera a instância como um terreno privilegiado para a produção de um saber aberto e interdisciplinar, capaz de provocar um deslocamento epistêmico frente à narrativa das “verdades jurídicas consagradas” (Warat, 1982, p. 49). Portanto, impõe como necessário que reconheçamos as suas funções transformadora e conservadora.

Inicialmente, quanto à função conservadora, aquela orientada à manutenção do *status quo* do sistema, o autor afirma que seus objetivos são alcançados quando o ensino jurídico legitima a ordem existente, seja por meio da (re)produção de um conjunto teórico acrítico, incorporado nas práticas cotidianas profissionais e nas instituições de ensino, seja por sua

capacidade de suplantar as críticas que lhes são direcionadas. Ela adquire forças quanto mais assume um caráter naturalizado, cujas aplicações não são percebidas ou questionadas.

No entanto, apesar de aparentar certa estabilidade, a sua manutenção pode tornar-se insustentável quando a preservação dos paradigmas tradicionais, em razão do seu distanciamento com as dinâmicas da realidade social, não mais consegue legitimar a ordem posta (Costa, 1992). Conta o autor que, como efeito rebote, essa tensão pode abrir espaço para o surgimento de práticas vinculadas a uma função transformadora, capazes de questionar e reverter a ordem social estabelecida – embora, em sua maioria, os novos referenciais apenas preservem a estrutura, atualizando o regime já existente.

No que diz respeito ao potencial transformador, aquele definido pela tentativa de aproximação do conteúdo e do ensino da realidade social concreta, Costa (1992) alude que esse movimento abre espaço para o reconhecimento da dimensão política do fenômeno jurídico e estimula a proposição de novos discursos capazes de questionar os paradigmas dominantes. A função transformadora é a que permite, portanto, a composição de alternativas orientadas ao modelo de sociedade desejada, seja por novas discussões, seja pelo reaproveitamento crítico dos avanços produzidos no interior da própria função conservadora.

No entanto, assim como a função conservadora, a função transformadora do ensino jurídico também pode manifestar pontos negativos. Esse quadro se manifesta na medida em que o conservadorismo, por sua força estrutural, sobrepõe, neutraliza, esvazia ou coopta os resultados emancipatórios pretendidos, classificando as mudanças operadas como um simples “transformismo”. Ademais, como ponto negativo, se dissociada da práxis social, a função transformadora corre o risco de se tornar apenas um discurso academicista, que, apesar de aparentemente crítico, revela-se conservador em sua essência (Costa, 1992).

Assim, a partir da tese estruturada por Costa (1992), reconhecemos na proposta e no resultado das constantes reformas implementadas na educação superior brasileira, sobretudo naquela incorporada a partir da nova LDB, efeitos característicos de um transformismo – aspecto negativo da função transformadora – responsável pela transposição da dimensão formativa e crítica da educação para uma lógica de utilidade e lucro.

Longe de caracterizar uma inversão da ordem ou ruptura da hegemonia da classe dominante do sistema jurídico (Costa, 1992), acreditamos que a situação posta nesta pesquisa faz parte de um projeto político, no qual o neoliberalismo se apropria da categoria de “crise” ou das disfunções educacionais como estratégia discursiva para incluir, politicamente, os seus dispositivos de governamentalidade no campo educacional, que, segundo os neoliberais, é uma área adaptativa por excelência (Dardot; Laval, 2016).

Assim, a estratégia epistemológica que traçamos aqui é de deslocar a centralidade do “problema do ensino jurídico” do campo técnico e pedagógico para os campos político, normativo e econômico. Compreendemos que, na contemporaneidade, o neoliberalismo não se limita a operar apenas como um currículo oculto dos cursos de Direito, mas se constitui como uma verdadeira *pedra de toque* do ensino jurídico brasileiro. Nesse sentido, afastando-se do emprego técnico da expressão nas ciências naturais, onde designa a verificação da pureza de metais, a noção mobilizada por nós diz respeito ao modo como a racionalidade neoliberal evidencia e ativa a potência política, normativa e pedagógica da função conservadora do ensino jurídico.

O neoliberalismo faz uso da ação pedagógica, tal qual traçada por Bourdieu e Passeron (1982), para reproduzir a racionalidade neoliberal e seus modos de governamentalidade como o novo arbitrário cultural ou senso comum do ensino jurídico. Os novos “juristas de ofício” descritos por Warat (1982, p. 52), isto é, os técnicos neutros das normas, reproduzem o neoliberalismo, e não mais o bacharelismo, como nova neutralidade funcional, e concretizam o caráter depositário e unidirecional da educação bancária criticada por Freire (1987), bem como o desvio tecnocrático neutralizador denunciado por Lyra Filho (1981).

Essa nova função educativa atende aos anseios do caráter antidemocrático do neoliberalismo que, embora utilize a educação como instrumento de adaptação do funcionamento das massas, busca mantê-las afastadas de seu potencial emancipatório, capaz de fomentar agências individuais e coletivas voltadas à justiça social. Por essa razão, a reprodução desse modelo não manifesta apenas uma violência simbólica – na medida em que mobiliza a linguagem do Direito (Warat, 1982), as metodologias de ensino e o próprio conteúdo como arbitrários –, mas também produz violências concretas, que encontram na construção de uma cultura jurídica antidemocrática, na desigualdade de oferta e de fruição educacional o seu principal vetor.

#### **4.3 A instituição de um futuro possível: a práxis do comum como revolução regulatória e pedagógica**

Dardot e Laval (2017, p. 13), em um esforço intelectual de superação do capitalismo, partem do diagnóstico de que a sociedade contemporânea vive imersa em uma “tragédia do não comum”. Segundo os autores, esse sistema, “produzindo as condições de sua expansão sobre bases cada vez mais amplas, está destruindo as condições de vida no planeta e conduzindo à destruição do homem pelo homem”. Essa formulação, ironicamente concebida

em referência à teoria econômica da “tragédia dos comuns” – diga-se de passagem, outra falha de mercado –, denuncia a insustentabilidade do modelo capitalista de organização social.

Ilustrada no pastorado – desta vez o não cristão – o conceito de “tragédia dos comuns” inaugurado por Hardin (1968, p. 3) sustenta que indivíduos, orientados por interesse próprio, tendem a adotar posturas de sobreutilização de bens comuns de forma ilimitada, conduzindo aquele recurso à escassez ou à impossibilidade de sua preservação. Sob essa conclusão, Hardin forneceu uma chave teórica ao neoliberalismo, na medida em que a solução para a gestão desses bens passava a ser, inevitavelmente, a privatização (*We might sell them off as private property*), o controle estatal coercitivo (*We might keep them as public property, but allocate the right to enter them*) ou mesmo o exercício autoritário de restrição de liberdades fundamentais.

Em contestação à tese de Hardin, Dardot e Laval (2017, p. 18) afirmam que a tragédia que vivemos não reside no desgaste do comum, mas em sua ausência provocada pelo avanço neoliberal. Ela expressa um estado social no qual grupos e agentes sobrepõem interesses particulares à construção e à preservação de um *ethos* comunitário, uma representação ideal do individualismo. Logo, a crítica desenhada pelos autores franceses não apenas recusa o diagnóstico de escassez inevitável, mas revela outra face do problema: se a tragédia contemporânea não decorre do excesso de comum, mas de sua degradação, impõe-se a necessidade de repensar as condições de sua produção, ou seja, como ele é criado, e sua manutenção.

Ao mesmo tempo, ambos reconhecem que essa transformação já não pode ser realizada por meio de correções graduais ou adaptações internas, à título de reforma, sob pena de captura e reconfiguração de suas dinâmicas pelo capitalismo. Para a sua efetivação, há de existir uma agência revolucionária capaz de produzir uma completa reconfiguração das bases políticas, jurídicas e sociais da vida comum, tanto na esfera social quanto na pública (Dardot; Laval, 2017).

Portanto, ao reconhecer que não há nada de “inelutável” no “cosmocapitalismo”, os autores demandam a construção e instituição de um novo arcabouço teórico e prático, capaz de conter o avanço da “apropriação privada” em todas as esferas da vida. É nesse ponto que a noção de “comum” emerge como política capaz de fazer frente ao neoliberalismo.

Esse arcabouço, instituído como um princípio político, representa o “regime de práticas, lutas, instituições e pesquisas que abrem as portas para um futuro não capitalista” (Dardot; Laval, 2017, p. 19). Numa pretensão geral de reorganização da sociedade, o comum,

formulado em oposição à lógica da propriedade privada, não se confundiria com a categoria jurídica de “bem comum”, tampouco com coisas, objetos ou finalidades específicas. Trata-se, antes, de um princípio que evoca um agir comum, isto é, um compromisso coletivo de participação na condução de determinada atividade (Dardot; Laval, 2017).

Isso significa, na prática, que em vez de aperfeiçoar o sistema, o comum pretende contestá-lo. Ao contrário de uma situação de estaticidade, o comum demanda uma “questão de instituição e de governo” (Dardot; Laval, 2017, p. 681) – voltando ao conceito trabalhado por Foucault. Logo, ele só pode existir a partir de um exercício, uma práxis, que seja capaz de definir as regras de funcionamento de uma atividade, sustentá-las no tempo e, sobretudo, mantê-las abertas à modificação e à reinvenção. À essa atividade consciente de instituição, os autores nomearam práxis instituinte.

Essa práxis, de onde derivará a instituição de um “direito do comum”, tem como função primordial o estabelecimento de uma norma de inapropriabilidade, isto é, uma norma que subtraia da coisa a ideia de apropriação como pertencimento, para regulá-la segundo sua destinação social. Significa dizer que esse exercício busca regradar o uso dos comuns instituídos sem que se arrogue o poder de dispor deles como donos ou considerá-los propriedade (Dardot; Laval, 2017).

Trata-se, portanto, de uma nova definição de relacionamento da sociedade com o social. Em outros termos, significa restituir – ou instituir – o poder de condução coletiva sobre as práticas, os recursos e as instituições que organizam a vida comum, deslocando-o das lógicas de apropriação privada e de centralização estatal para uma forma de governo alternativa, baseada na atividade consciente de instituição, na regra de inapropriabilidade, no autogoverno e no direito de uso compartilhado.

Aplicado à educação, o princípio político do comum muito nos interessa, uma vez que, além de uma nova agência, nos apresenta uma racionalidade capaz de contestar a crise de legitimidade (Laval, 2019) da qual vivemos. Dada a compreensão de que, por meio de uma reforma educacional, a racionalidade neoliberal foi progressivamente introduzida como princípio regulatório e pedagógico na educação superior brasileira, oferecemos a instituição do comum como alternativa revolucionária de contestação do modelo vigente capaz de mediar a construção de um novo significado para a educação.

Em primeiro lugar, ao recusar a categorização da educação como um bem ou produto – seja o privado, seja aquele dominado pela esfera estatal – a práxis instituinte do comum busca reconhecê-la como um *direito do comum a ser instituído*, recuperando o seu valor coletivo e o exercício filosófico e epistemológico de sua função social transformadora. Nesse

compasso, não significa dizer que, enquanto princípio político, o comum implica a supressão do mercado ou da propriedade privada. Na verdade, o seu exercício defende a limitação do direito de propriedade, do mercado e do Estado em relação aos comuns, cujo princípio maior do governo passa a ser o interesse coletivo.

No campo da educação superior, esse exercício pode ser traduzido pela devolução à educação pública da sua dimensão comunitária e política, pela promoção de um acesso não excludente à formação e pelo aperfeiçoamento da regulação estatal sobre os interesses empresariais. O fim, nesse caso, é substituir a competição, norma de conduta máxima do neoliberalismo (Dardot; Laval, 2016), por uma lógica de usufruto coletivo, e substituição do fim lucrativo pela finalidade da construção do conhecimento. Essa última demanda, portanto, um movimento de revalorização do ensino público, a regulação sobre a entrada e participação de entidades privadas na área – a privatização da educação – e a retirada da educação do mercado financeiro especulativo.

No curso de Direito, essa tarefa se apresenta de forma ainda mais complexa, tendo em vista o seu nascedouro epistemológico estar ancorado em uma racionalidade liberal, historicamente orientada pela centralidade da propriedade privada. Trata-se, portanto, da necessidade de revisão de seus fundamentos para a abertura a matrizes epistemológicas não hegemônicas, capazes de acolher experiências coletivas e o pluralismo de ideias e vivências que conformam o território nacional.

Ademais, a aplicação da noção de práxis instituinte do comum à educação superior pressupõe reconhecer que, por se tratar de uma atividade essencialmente coletiva, as decisões relativas à sua regulação, avaliação e acompanhamento devem ser permanentemente atualizadas a partir de processos democráticos, situados e participativos. Portanto, ao invés dos mecanismos de gestão que, na maioria das vezes, condicionam o povo à assimetria de informação e à ausência de poder decisório, o comum institui na educação um processo de autogoverno em todas as instâncias.

Dessa perspectiva decorre o necessário afastamento de paradigmas reformistas ancorados em normatizações internacionais abstratas, formuladas a partir das decisões e realidades dos países do centro capitalista que, frequentemente alheios às dinâmicas locais e às potencialidades transformadoras da educação, impõem à periferia, como arbitrário cultural (Bourdieu; Passeron, 1982), a conformação de um capital humano funcional aos seus próprios objetivos. Também diz respeito à participação popular nos processos decisórios e regulatórios dos currículos nacionais. É preciso questionar: quem compõe e quais interesses representam – inclusive regionais – aqueles que estão na Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação

Superior (SERES)? Quais entidades participam e quais interesses defendem aquelas e aqueles que participam da Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória do Ensino Jurídico?

Por fim, a ideia do agir comum, imprescindível à sua práxis instituinte, pode ser aplicada à educação superior justamente porque recusa o apagamento do professor e confronta a reprodução da educação bancária denunciada por Paulo Freire (1987). O autor, que propõe um modelo de educação baseado na prática problematizadora, afirma que o processo educativo se refaz na práxis: “para ser tem que estar sendo” (Freire, 1987, p. 42). Defende, portanto, a construção de um espaço onde educador e educando sejam sujeitos históricos, que participam ativamente da instituição, reinstituição e problematização dos saberes e das normas que organizam o processo educativo.

Isso significa, em um primeiro momento, a necessidade de reconhecimento e fortalecimento da presença e atuação das entidades ou coletivos universitários de extensão, pesquisa e representação, como a União Nacional dos Estudantes (UNE), no enfrentamento contra a mercantilização da educação, sobretudo a partir da gestão do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. No mesmo sentido, demanda o reposicionamento do docente na centralidade da decisão pedagógica: faz-se necessário que as *decisões colegiadas* tenham caráter administrativo-pedagógico, e não apenas administrativo-comercial.

Enquanto a prática ‘bancária’, por tudo o que dela dissemos, enfatiza, direta ou indiretamente, a percepção fatalista que estejam tendo os homens de sua situação, a prática problematizadora, ao contrário, propõe aos homens sua situação como problema. Propõe a eles sua situação como incidência de seu ato cognoscente, através do qual será possível a superação da percepção mágica ou ingênua que dela tenham. A percepção ingênua ou mágica da realidade da qual resultava a postura fatalista cede seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se. E porque é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade que lhe parecia em si inexorável, é capaz de objetivá-la. Desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se ‘apropriam’ dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles. O fatalismo cede, então, seu lugar ao ímpeto de transformação e de busca, de que os homens se sentem sujeitos (Freire, 1987, p. 42-43).

Essa concepção encontra abrigo na elaboração de Foucault (2008b) sobre a reconstrução de uma “ética do eu” e, portanto, como uma resposta ao assujeitamento promovido pela racionalidade neoliberal. Sob essa tradição, assim como a instituição do comum significa, ao coletivo, uma prática de autogoverno – que se diferencia do exercício da gestão por sua participação deliberativa – a recuperação funciona como uma prática de subjetivação mediante a qual o sujeito opera uma resistência ao poder político e, nesse sentido, abandona a *apatheia* funcional provocada pela governamentalidade neoliberal.

A *apatheia*, presente na narrativa do pastorado cristão, é conhecida como uma virtude ligada à submissão, à obediência e ao controle das paixões. Na tríade entre a lei, a verdade e a salvação, ela orienta os fiéis à aceitação da ordem estabelecida como expressão de uma vontade superior, transformando-os em sujeitos docilizados e condicionados à uma vida conduzida por forças externas, enfraquecido de capacidade crítica e ação política. Funciona, portanto, como um mecanismo de neutralização do conflito.

Ao contrário, a práxis instituinte do comum não recusa o conflito, mas, produto de lutas, compreende o dissenso como uma possibilidade dialética. Ela possibilita, ao final, uma contraconduta política (Foucault, 2008b) que, embora não seja suficiente sob o nosso ponto de vista, nem mesmo no de Dardot e Laval (2017, p. 677) para romper com a tragédia administrada por uma “estrutura social total”, fomenta a recusa, por parte dos sujeitos, à mera adaptação de estrutura educacional construída por alheamento ou medida pela aquisição de competências úteis apenas às flutuações do mercado. Trata-se da substituição da autogestão para o autogoverno.

Com isso, buscamos recuperar o sentido coletivo da educação, vislumbrando-a como um espaço de produção coletiva de sujeitos capazes de questionar, transformar e reinventar as condições de sua própria formação. Nesse quesito, a educação dos comuns e a democracia compartilham um horizonte em comum: ambas buscam substituir a ideia de um Estado Forte, que ignora a participação popular e dispõe o autoritarismo como modelo de governo. A práxis instituinte do comum será aquela que, em recusa à era pós-democrática (Dardot; Laval, 2016), tentará recuperar o caráter político de ambos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em sua análise sobre o neoliberalismo, Przeworski (1993) formula uma crítica irônica ao modelo ao afirmar que “se um marciano fosse assinalar os sistemas econômicos mais eficientes e humanos na Terra, ele certamente não escolheria as nações que mais confiam em mercados”. Ainda que se trate de uma licença poética, a observação evidencia que não é necessário recorrer a um olhar alienígena para projetar um modelo econômico mais justo do que aquele orientado pela lógica do capitalismo de mercado. Como contribuição teórica para imaginar outro futuro possível, essa pesquisa tratou de analisar o ensino jurídico brasileiro no contexto de consolidação da governamentalidade neoliberal na educação superior brasileira.

Observamos, a partir da investigação, que tal consolidação teria se dado pelo acúmulo de sucessivas reformas educacionais gerenciadas em prol da infiltração da racionalidade neoliberal na educação superior. Esse movimento, que culminou na privatização do ensino, na entrada da educação no mercado financeiro e na implementação de pedagogias orientadas à composição de capital humano como motor de produção, acolheu os discursos de “crise de ensino” e “adaptação necessária” para reconfigurar o modo de ser e estar no processo educativo. Nasceu, portanto, de um projeto político.

Como parte estruturante desse projeto, a educação foi alçada ao patamar de tecnologia de difusão da nova racionalidade. Os neoliberais, reconhecendo nela a identidade de um dispositivo de adaptação social, conduziram a sua reconfiguração a partir de quatro eixos teórico-políticos: do reconhecimento do mercado como realidade construída, dependente de intervenção estatal e de um sistema jurídico específico; da centralidade da concorrência como norma geral das práticas econômicas; da subsunção dos Estados às regras de mercado em sua administração interna; e da produção de um novo modelo de subjetivação, orientado pela internalização da lógica empresarial.

Esse movimento, que resultou no estabelecimento do neoliberalismo escolar, contribuiu para a produção e legitimação de desigualdades como resultado de sua própria lógica de funcionamento. Na medida em que, na busca pela composição de um Estado Forte, o neoliberalismo desautorizou as categorias de direito público em nome do direito privado e transformou a fruição de direitos em uma lógica comercial, a sua entrada no campo tensionou os fundamentos sociais e democráticos da educação, esvaziando o poder popular, e forjou a sua substituição por um imaginário político e formativo tecnocrático. Por isso, revela-se, no mínimo, incompatível com os pressupostos do atual sistema jurídico-constitucional.

A partir dessa compreensão, apresentamos tal “(i)novação” do ensino jurídico brasileiro como um mecanismo sorrateiro que utilizou, de forma privilegiada, as funções sociais educativas e a mediação regulatória dessa área do conhecimento para a imposição do neoliberalismo, em sua forma e conteúdo, como o novo *arbitrário cultural* ou *senso comum teórico* da ação pedagógica. Esse quadro, consolidado pelo desgaste histórico de reformas gerais, encontrou na cultura jurídica do bacharelismo e no baixo custo de investimento associados à sua implementação, bem como a alta demanda social, o terreno ideal para a sua difusão.

Destacamos na terceira seção que, no ano de 2023, o curso de Direito consolidou a sua proeminência na oferta de matrículas, com dados desproporcionais entre a iniciativa privada e o ensino público, estabilizando-se como um “produto” de alta lucratividade. Evidenciamos também que o processo de financeirização implantado por meio das políticas focais de financiamento, como o FIES e o ProUni, redirecionou o investimento nacional para o setor privado, resultando em desigualdade de acesso e de qualidade entre os cursos. Inferimos, por exemplo, que a graduação em Direito só não ocupou o primeiro lugar no ranking nacional de matrículas porque a última barreira em prol do neoliberalismo ainda não havia sido - nem foi - quebrada: a possibilidade de oferta como curso à distância.

Vimos também que a imposição dessa narrativa neoliberal não se deu apenas por orientações nacionais, mas pela incorporação de diretrizes e financiamentos internacionais, como aqueles veiculados pelo BID, BM, UNESCO e OCDE. Caracterizada pela mutação da instituição de ensino em direção à gestão empresarial, pela substituição da metodologia de ensino por metodologias de aprendizagem, agora baseadas na aquisição de habilidades e competências, pela anunciação do profissional flexível como novo sujeito do mercado de trabalho e mediante a diversificação de financiamento orientada à privatização do ensino, a reforma prometeu mudanças, mas operou no reforço das contradições da nova época, suplantando o núcleo central de discussão crítica e teórica do ensino jurídico.

Portanto, o debate que provocamos aqui não se limita à negação da existência de uma crise do ensino jurídico, mas busca demonstrar a reforma neoliberal como motor de reforço de sua função conservadora, ao mesmo tempo em que nomeia o fenômeno como a racionalidade responsável pelas mudanças – e pela própria crise de legitimidade – que atravessam a educação. Nesse sentido, apresentamos o curso de Direito como um *case* de sucesso do neoliberalismo escolar, não apenas pelos dados quantitativos, mas por atuar, seguindo a lógica foucaultiana, como dispositivo de governamentalidade pedagógico, político e normativo da racionalidade neoliberal.

Defendemos a tese de que o curso de Direito figura como dispositivo pedagógico da governamentalidade neoliberal na medida em que reorganiza o processo de ensino-aprendizagem segundo a lógica de formação do capital humano, priorizando a aquisição de competências e habilidades úteis ao mercado em detrimento da formação crítica e reflexiva. Em seu objeto, ao formar os sujeitos responsáveis pela produção, interpretação e aplicação das normas jurídicas, o ensino jurídico opera diretamente na conformação do próprio ordenamento, produzindo não mais sujeitos “inadaptados crônicos” (Dardot; Laval, 2016, p. 87), mas referenciais da nova racionalidade que, sob a legitimidade dos *novos direitos do sistema privado*, constrói a realidade de mercado.

No mesmo sentido está a sua atuação como dispositivo político. Quando esses sujeitos internalizam em sua formação apenas valores como desempenho e produtividade, resta esvaziada a dimensão coletiva e democrática da formação jurídica. Nesse contexto, quando a racionalidade neoliberal se consolida como arbitrário cultural do ensino, ela engendra uma ideologia de caráter tecnocrático e conservador, reduzindo o curso de sua dimensão crítica, lido como um campo de disputa e regulação social, à simples dimensão instrumental e utilitária, vinculado à funcionalidade exigida pela sociedade de mercado. Aqui jaz a função transformadora da educação, da teoria e da epistemologia jurídica.

Por fim, o curso de Direito figura como dispositivo normativo da governamentalidade neoliberal na medida em que contribui para a reprodução de uma racionalidade jurídica historicamente ancorada na tradição liberal da propriedade privada. Trata-se de um campo cuja própria formação epistemológica contém elementos conservadores que convergem com os pressupostos do neoliberalismo, favorecendo a expansão do direito privado sobre o público e a legitimação de formas jurídicas compatíveis com a lógica de mercado.

Soma-se a isso o fato de que o próprio setor formal responsável por subsidiar e estruturar as discussões em torno do direito educacional é conformado, em grande medida, por esse público, o que facilita a reprodução e a legitimação de tais diretrizes no plano institucional e regulatório. Esse caráter institucionalmente fechado articula-se à tradição histórica elitista e excludente do campo, marcada por heranças escravocratas e pela restrição do acesso aos espaços de produção jurídica, revelando uma afinidade estrutural com o individualismo competitivo da nova governamentalidade, em contraste com o horizonte político do comum, fundado na participação coletiva e na construção compartilhada das normas e das práticas sociais. A lógica de autoridade e coerção que estrutura o ensino jurídico reforça, por sua vez, a naturalização dessas formas de racionalidade, contribuindo para sua difusão e perpetuação.

Inicialmente, o interesse dessa pesquisa foi descortinar o processo que atinge a educação jurídica brasileira nos dias atuais e nomeá-lo a partir dos signos impressos pelo neoliberalismo. Não conseguimos, com isso, apresentar uma resolução total ao problema; afinal, este é o desejo dos(as) teóricos(as) e militantes anticapitalistas há centenas de anos. Tampouco, no que diz respeito ao esforço pedagógico elaborado com a reforma das DCNs, invalidar a esperança de enxergar, de forma concreta, o potencial político da aproximação dos conteúdos curriculares e dos métodos de ensino com a realidade material.

No entanto, assumindo a narrativa e a teoria como espaços de disputa, bem como trazendo a coletividade como fundamento do discurso, sustentamos ser necessário colocar na agenda de pesquisa – bem como na agenda da práxis jurídica –, para além das discussões dogmáticas, questionamentos sobre um agir comum anticapitalista que, nessa perspectiva, passa pelas seguintes transformações:

- (a) **Redefinição da natureza da educação**, deixando de tratá-la como serviço, seja ele público ou privado, para reconhecê-la como um direito do comum de uso (Dardot; Laval, 2017), com governo coletivo capaz de recuperar a sua função emancipadora. Esse movimento tem como consequência necessária a
- (b) **Limitação da lógica de propriedade e mercantilização da educação**, rompendo com a busca exclusiva por lucro, o que pressupõe a sua retirada do mercado financeiro, a regulação da atuação das instituições privadas e a revalorização do ensino público. A partir daí, torna-se possível o restabelecimento de uma cultura jurídica apta a discutir de forma ampla a
- (c) **Reformulação da substância jurídica**, sobretudo a partir das críticas apresentadas no âmbito das discussões sobre o papel do ensino jurídico. Faz-se necessário repensar a construção filosófica centrada na propriedade privada e no monismo estatal, substituindo-a por modelos atentos ao pluralismo jurídico nacional e internacional, do que decorre a
- (d) **Transformação da prática pedagógica**, por meio da adoção de um modelo de educação libertadora e crítica, com a valorização dos discentes e professores como sujeitos centrais da relação de ensino-aprendizagem, que selará a substituição da finalidade utilitária do ensino pela efetiva produção de conhecimento crítico e dialógico. Essa medida impõe reconhecer a necessidade da participação democrática contínua de todos os atores que lhe dizem respeito – e não apenas aqueles que rotineiramente são posicionados para escrever, dizer ou reproduzir os direitos –, bem

como a compreensão de que esse processo não se dará de forma vertical, ou, como gostam os economistas, *top-down*. Requer, portanto, a

- (e) **Assunção do conflito educacional como motor político.** Trata-se de reconhecer o espaço como disputável, recusando tanto o conformismo quanto o caráter supostamente utópico da luta em busca da transformação da educação como mecanismo de transformação social. Isso exige, como já nos ensinou Foucault (2008b), a recusa direta à *apatheia* funcional de todas e todos nós, docentes, coordenadores e gestores educacionais, discentes, famílias, mercado, governo, organismos nacionais e internacionais e toda a comunidade social ampliada.

Entendemos que, assim como os problemas da educação e as respectivas reformas educacionais implantadas ao longo do século XX não eram relacionadas especificamente ao ensino jurídico (Lyra Filho, 1981), as transformações ora propostas também não visam exclusivamente esse campo, nem se esgotam em suas lacunas. A proposta da instituição do comum como princípio pedagógico objetiva estabelecer uma saída coletiva para imaginar outro modelo de educação no Brasil e no mundo.

Não obstante, acreditamos que a sua instituição produzirá reflexos positivos para a educação jurídica, desde a promoção de um ensino menos técnico e dogmático, comportando outras abordagens metodológicas que não aquelas vinculadas à produção exclusiva de habilidades ou de estímulo à competição, até a renovação do conceito do Direito e a recolocação dessa ciência social aplicada no centro do espaço comunitário.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Giovana. Educação profissional é aliada para reduzir jovens “nem nem” no Brasil. **Metrópoles**, 31 out. 2024. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/educacao-profissional/educacao-profissional-e-aliada-para-reduzir-jovens-nem-nem-no-brasil>. Acesso em: 02 nov. 2025.
- ANDRADE, Daniel Pereira. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. **Sociedade e Estado**, v. 34, n. 1, p. 211–239, jan. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/RyfDLystcfKXNSPTLpsCnZp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 fev. 2025.
- ANDRADE, Sanete Irani de. As companhias do mercado da educação superior no Brasil e suas decisões estratégicas no período de 2007 a 2021. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 44, p.e273744, 2023. DOI: 10.1590/ES.273744. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RD9bmmQV9sgJKpK3DYKr8Rf/?lang=pt>. Acesso em: 16 ago. 2025.
- APOSTOLOVA, Bistra. **A criação dos cursos jurídicos no Brasil: tradição e inovação**. Orientadora: Tereza Cristina Kirschner. 2014. 191 f. Tese (Doutorado em História) — Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de História, Programa de Pós-Graduação em História, Brasília, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/16231>. Acesso em: 10 mar. 2024.
- B3**. Empresas de Serviços Educacionais listadas com ações na Bolsa de Valores do Brasil. Disponível em: [https://www.b3.com.br/pt\\_br/produtos-e-servicos/negociacao/renda-variavel/empresas-listadas.htm](https://www.b3.com.br/pt_br/produtos-e-servicos/negociacao/renda-variavel/empresas-listadas.htm). Acesso em: 03 dez. 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BRASIL**. Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm). Acesso em: 05 abr. 2025.
- BRASIL**. Lei de 11 de agosto de 1827. Cria dois cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, um na cidade de São Paulo e outro na de Olinda. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/lim.-11-08-1827.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim.-11-08-1827.htm). Acesso em: 05 abr. 2025.
- BRASIL**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 07 nov. 2025.
- BRASIL**. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/14024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm). Acesso em 16 jun. 2024.

**BRASIL.** Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 05 abr. 2024.

**BRASIL.** Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990. Código de Defesa do Consumidor: dispõe sobre a proteção do consumidor e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18078compilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18078compilado.htm). Acesso em: 14 out. 2025.

**BRASIL.** Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994. Dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18906.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18906.htm). Acesso em: 14 out. 2025.

**BRASIL.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 15 set. 2024.

**BRASIL.** Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997. Regulamenta dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 16 abr. 1997. 1997a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2207.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2207.htm). Acesso em: 10 ago. 2025.

**BRASIL.** Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997. 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. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 10 ago. 1997b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2306.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2306.htm). Acesso em: 16 set. 2025.

**BRASIL.** Medida Provisória nº 1.827, de 27 de maio de 1999. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/mpv/antigas/1827.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/antigas/1827.htm). Acesso em: 15 ago. 2025.

**BRASIL.** Parecer CNE/CES nº 67, de 11 de março de 2003. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior, 2003. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces067\\_03.pdf](https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces067_03.pdf). Acesso em: 21 fev. 2024.

**BRASIL.** Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 abr. 2004a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm). Acesso em: 10 out. 2025.

**BRASIL.** Resolução CNE/CES 9, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 189, p. 17/18, 01 out. 2004b. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=139041-rc-es009-04&category\\_slug=janeiro-2020&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=139041-rc-es009-04&category_slug=janeiro-2020&Itemid=30192). Acesso em: 21 fev. 2024.

**BRASIL.** Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – ProUni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 jan. 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm). Acesso em:

**BRASIL.** Lei nº 12.202, de 14 de janeiro de 2010. Altera a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 3, 15 jan. 2010. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12202.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12202.htm). Acesso em: 01 out. 2025.

**BRASIL.** Superior Tribunal de Justiça. Súmula nº 595. In: Enunciado das Súmulas do STJ. Disponível em: [https://scon.stj.jus.br/docs\\_internet/jurisprudencia/tematica/download/SU/Verbetes/VerbetesSTJ.pdf](https://scon.stj.jus.br/docs_internet/jurisprudencia/tematica/download/SU/Verbetes/VerbetesSTJ.pdf). Acesso em: 10 mar. 2026.

**BRASIL.** SÃO PAULO, Tribunal de Justiça de São Paulo. Recurso Inominado nº 1000467-27.2018.8.26.0326. Relator: Carlos Gustavo Urquiza Scarazzato. Julgado em: 23 de novembro de 2018. 2018a. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/tj-sp/940875739>. Acesso em: 13 de mar. de 2026.

**BRASIL.** Resolução CNE/CES 05, de 17 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Direito e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 242, p. 122, 18 dez. 2018b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-5-de-17-de-dezembro-de-2018-55640113>. Acesso em: 21 fev. 2024.

**BRASIL.** Resolução CNE/CES 07, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de dezembro de 2018c, Seção 1, p. 49 e 50. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/normas-classificadas-por-assunto/extensao-na-educacao-superior-brasileira/rces007\\_18.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/normas-classificadas-por-assunto/extensao-na-educacao-superior-brasileira/rces007_18.pdf). Acesso em: 04 abr. 2026.

**BRASIL.** Censo da Educação Superior 2023: divulgação dos resultados. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/centso\\_superior/documentos/2023/apresentacao\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2023.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/documentos/2023/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2023.pdf). Acesso em: 03 mar. 2025.

**BRASIL.** Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025. Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 20 maio 2025a. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?ano=2025&ato=0ecITVE5UNZpWT96c&numero=12456&tipo=DEC>. Acesso em: 14 set. 2025.

**BRASIL.** Ministério da Educação. Estudantes podem renegociar dívidas de contratos do FIES. Publicado em 3/11. 2025b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/novembro/estudantes-podem-renegociar-dividas-de-contratos-do-fies>. Acesso em: 14 nov. 2025.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Politeia, 2019.

CABRAL, Nuria Micheline Meneses. **O ensino jurídico no Brasil em tempos neoliberais**: adeus à formação de bacharéis? Orientador: José Maria Baldino. 2007. 118 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) — Departamento de Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/1178>. Acesso em: 03 set. 2024.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

COSTA, Alexandre Bernardino. **Ensino jurídico**: disciplina e violência. Orientador: Edmundo Lima de Arruda Jr. 1992. 290 f. Dissertação (Mestrado em Direito) — Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Jurídicas, Florianópolis, 1992. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/76853>. Acesso em: 21 maio 2024.

COSTA, Alexandre Bernardino. **O direito achado na rua e o neoliberalismo de austeridade**. In: SOUSA JUNIOR, José Geraldo de; COSTA, Alexandre Bernardino; SOUSA, Nair Heloisa Bicalho de; ESCRIVÃO FILHO, Antonio Sergio; et al. (orgs.). *O Direito Achado na Rua: introdução crítica ao direito como liberdade*. Brasília: OAB Editora; Editora Universidade de Brasília, 2021. p. 135–148.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Comum**: ensaio sobre a revolução no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2017.

DARDOT, Pierre; GUÉGUEN, Haud; LAVAL, Christian; SAUVÊTRE, Pierre. **A escolha da guerra civil**: uma outra história do neoliberalismo. São Paulo: Elefante, 2021.

FELIX, Loussia Penha Musse. Competências no processo de formação do bacharel em Direito: perspectivas para integração das demandas relativas ao estudante e às carreiras jurídicas. **Boletim Educação Jurídica**, v. 2, n. 2, p. 1-10, abr-jun 2008. Disponível em: <https://direito.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/35/2017/04/Loussia-Felix.-COMPET%C3%80NCIAS-NO-PROCESSO-DE-FORMACAO-DO-BACHAREL-EM-DIREITO..pdf>. Acesso em: 20 nov. 2025.

FOUCAULT, Michel. **A microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA PETER, Sabina. El multiculturalismo como modelo de governanza en Chile: Estado, academia y brokers. **Universitas Humanística**, Bogotá, n. 82, p. 307-334, Dec. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-48072016000200012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48072016000200012&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 13 dez. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. São Paulo: Ed. 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

HARDIN, Garrett. **The tragedy of the commons**. 1968. Disponível em: [https://pages.mtu.edu/~asmayer/rural\\_sustain/governance/Hardin%201968.pdf](https://pages.mtu.edu/~asmayer/rural_sustain/governance/Hardin%201968.pdf). Acesso em: 18 out. 2025.

HALE, Charles R. Does Multiculturalism Menace? Governance, Cultural Rights and the Politics of Identity in Guatemala. **Journal of Latin American Studies**, vol. 34, p. 485-524. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Charles-Hale-4/publication/231787651\\_Does\\_Multiculturalism\\_Menace\\_Governance\\_Cultural\\_Rights\\_and\\_the\\_Politics\\_of\\_Identity\\_in\\_Guatemala/links/0deec53c56be1c686d000000/Does-Multiculturalism-Menace-Governance-Cultural-Rights-and-the-Politics-of-Identity-in-Guatemala.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Charles-Hale-4/publication/231787651_Does_Multiculturalism_Menace_Governance_Cultural_Rights_and_the_Politics_of_Identity_in_Guatemala/links/0deec53c56be1c686d000000/Does-Multiculturalism-Menace-Governance-Cultural-Rights-and-the-Politics-of-Identity-in-Guatemala.pdf). Acesso em: 13 dez. 2025.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2024.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVAL, Christian; VERGNE, Francis. **Educação democrática: a revolução escolar iminente**. Rio de Janeiro: Vozes, 2023.

LEAL, Gabriela Pereira de Oliveira; CAMPOS, Ricardo Marnoto Oliveira. Ocupando o cubo branco: reflexões sobre a entrada da pixação no mundo da arte. **Revista de Antropologia**, v. 65, n. 3, p. e197969, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ra/a/7Wndqp5WJML9JqQwBRZz6LB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 dez. 2025.

LIMA FILHO, Domingos Leite. O conceito de tecnologia como construção social: as dimensões socioculturais da produção e apropriação do conhecimento. In: **Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS)**, 26., 2007, Guadalajara. Disponível em: <https://cdsa.aacademica.org/000-066/16.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2025.

LYRA FILHO, Roberto. **O direito que se ensina errado**. Brasília: Centro Acadêmico de Direito da UnB, 1980a.

LYRA FILHO, Roberto. **Para um direito sem dogmas**. Porto Alegre: Fabris, 1980b.

LYRA FILHO, Roberto. **Problemas atuais do ensino jurídico**. Brasília: Obreira, 1981.

LYRA FILHO, Roberto. **O que é direito**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

MACHADO, Otávio Luiz. **O relatório do general Meira Mattos em 1968**: a educação superior e a repressão ao movimento estudantil no Brasil. *Cadernos de História*, Ouro Preto, v. 1, n. 2, p. 1–21, set. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/cadernosdehistoria/article/view/5803>. Acesso em: 04 jul. 2025.

MANKIW, Gregory N. **Introdução à economia**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

**ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (OAB)**. Brasil tem 1 advogado a cada 164 habitantes; CFOAB se preocupa com qualidade dos cursos jurídicos. OAB, 02 ago. 2022. Disponível em: <https://www.oab.org.br/noticia/59992/brasil-tem-1-advogado-a-cada-164-habitantes-cfoab-se-preocupa-com-qualidade-dos-cursos-juridicos>. Acesso em: 17 nov. 2025.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 108, p. 739–760, out. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sM4kwNzqZMk5nsp8SchmkQD/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2025.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PRZEWORSKI, Adam. A falácia neoliberal. **Lua Nova: Revista de cultura e política**. (28-29). Abr 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/F9HWFnQBNZSFkwjPnbswvzt/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2025.

QUEIROZ, Marcos. **Constitucionalismo Brasileiro e o Atlântico Negro**: a experiência constituinte de 1823 diante da Revolução Haitiana. 5 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2025.

ROSA, Chaiane de Medeiros. Marcos legais e a educação superior no século XXI. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 236-250, 2014. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/1029/369>. Acesso em: 09 jul. 2025.

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo Dicionário de Economia**. São Paulo: Editora Best Seller, 1999. Disponível em: [https://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/magaldi/GEO\\_ECONOMICA\\_2019/dicionario-de-economia-sandroni.pdf](https://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/magaldi/GEO_ECONOMICA_2019/dicionario-de-economia-sandroni.pdf). Acesso em: 8 nov. 2025.

SCUDELER, Marcelo Augusto. **O FIES e as estratégias dos grupos empresariais da educação superior frente à redução dos contratos de financiamento público**. 2022. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2022. Disponível em: [https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/16786/cchsa\\_pgedu\\_tese\\_scudeler\\_ma.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/16786/cchsa_pgedu_tese_scudeler_ma.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 16 set. 2025.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. O DIREITO ACHADO NA RUA: questões de teoria e práxis. In: SOUSA JUNIOR, José Geraldo de (*et al.*) (Org.). **O Direito Achado na Rua: Introdução Crítica ao Direito como Liberdade**. Brasília: OAB Editora; Editora Universidade de Brasília, 2021.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação. Paris, 1998. 16p. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141952\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141952_por). Acesso em: 05 fev. 2025.

WALLERSTEIN, Immanuel. **The Modern World-System I: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century**. Berkeley; Los Angeles; London: University of California Press, 2011. Disponível em: [https://d11.cuni.cz/pluginfile.php/495082/mod\\_resource/content/1/Wallerstein-Modern%20World-System%20I.pdf](https://d11.cuni.cz/pluginfile.php/495082/mod_resource/content/1/Wallerstein-Modern%20World-System%20I.pdf). Acesso em: 20 dez. 2025.

WARAT, Luis Alberto. Saber crítico e senso comum teórico dos juristas. **Sequência Estudos Jurídicos e Políticos**, Florianópolis, v. 3, n. 05, p. 48–57, 1982. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/17121>. Acesso em: 21 jul. 2025.



Fonte: autoria própria.

Descrição: fotografia registrada em celular no dia 05 de dezembro de 2025, às 11h50, nas proximidades da Rodoviária do Plano Piloto de Brasília, a partir do interior de um ônibus durante o deslocamento para o trabalho – que, não coincidentemente, trata-se de uma instituição de ensino privada. A imagem captura uma intervenção artística urbana, na forma de pichação, contendo a mensagem “EDUCAÇÃO NÃO É MERCADORIA!”, cuja autoria não pode ser identificada.

Justificativa: Enquanto expressão político-cultural, compreendemos a pichação como um campo de elaboração de resistências que posicionam o espaço urbano como suporte discursivo. Inserida, portanto, em um contexto de disputa ideológica, a intervenção em tela

incide sobre nossa discussão de duas formas: primeiro porque, como aponta Leal (2022), o próprio espaço público em que se inscreve impede sua privatização e, conseqüentemente, sua conversão em mercadoria; segundo, porque a frase que reproduz constitui uma forma de contestação às dinâmicas contemporâneas de mercantilização da educação, colocando na parede – literalmente – os processos que tentam convertê-la em um bem de consumo. Apesar de poder ser classificada como um registro empírico complementar à tese discutida na presente pesquisa, e, por esse motivo, ser inserida ao longo do texto, optamos por realizar um deslocamento metodológico ao posicioná-la como apêndice. Objetivamos, com isso, reconhecê-la como parte de um movimento social legítimo, produtor de uma forma de conhecimento independente da universidade. Não se trata, no entanto, de colocar teoria e movimento social em oposição (afinal, a rua também é um espaço produtor de direitos, como defende O Direito Achado na Rua), mas de guardar o seu lugar na disputa epistemológica sobre a temática, alertando que essa discussão ultrapassa a abstração amuralhada pela academia. Há, portanto, uma demanda social viva e atuante pela recuperação do seu caráter enquanto direito humano constitucionalizado, de natureza social e fundamental.

## ANEXO A - Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação

28/03/2016 Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da USP - Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação - 1998 | Direito a Educ...

### Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação - 1998

*Conferência Mundial sobre Educação Superior - UNESCO, Paris, 9 de outubro de 1998*

#### Conferência Mundial sobre Educação Superior

##### Preâmbulo

No limiar de um novo século, há uma demanda sem precedentes e uma grande diversificação na educação superior, bem como maior consciência sobre a sua importância vital tanto para o desenvolvimento sociocultural e econômico como para a construção do futuro, diante do qual as novas gerações deverão estar preparadas com novas habilitações, conhecimentos e ideais. A educação superior compreende "todo tipo de estudos, treinamento ou formação para pesquisa em nível pós-secundário, oferecido por universidades ou outros estabelecimentos educacionais aprovados como instituições de educação superior pelas autoridades competentes do Estado"<sup>1</sup>. Em todos os lugares a educação superior depara-se com grandes desafios e dificuldades relacionadas ao seu financiamento, à igualdade de condições no ingresso e no decorrer do curso de estudos, à melhoria relativa à situação de seu pessoal, ao treinamento com base em habilidades, ao desenvolvimento e manutenção da qualidade no ensino, pesquisa e serviços de extensão, à relevância dos programas oferecidos, à empregabilidade de formandos e egressos, e acesso equitativo aos benefícios da cooperação internacional. Ao mesmo tempo, a educação superior está sendo desafiada por oportunidades novas relacionadas a tecnologias que têm melhorado os modos através dos quais o conhecimento pode ser produzido, administrado, difundido, acessado e controlado. O acesso equitativo a essas tecnologias deve ser garantido em todos os níveis dos sistemas de educação.

A segunda metade deste século passará para a história da educação superior como o período de sua expansão mais espetacular: o número de matrículas de estudantes em escala mundial multiplicou-se mais de seis vezes, de 13 milhões em 1960 a 82 milhões em 1995. Mas este é também o período no qual ocorreu uma disparidade ainda maior – que já era enorme – entre os países industrialmente desenvolvidos, os países em desenvolvimento e especialmente os países pobres, no que diz respeito a acesso e a recursos para o ensino superior e a pesquisa. Também foi o período de maior estratificação sócio-econômica e aumento das diferenças de oportunidades educacionais dentro dos próprios países, inclusive em algumas das nações mais ricas e desenvolvidas. Sem uma educação superior e sem instituições de pesquisa adequadas que formem a massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode assegurar um desenvolvimento endógeno genuíno e sustentável e nem reduzir a disparidade que separa os países pobres e em desenvolvimento dos países desenvolvidos. O compartilhar do conhecimento, a cooperação internacional e as novas tecnologias podem oferecer oportunidades novas para reduzir esta disparidade.

A educação superior tem dado ampla prova de sua viabilidade no decorrer dos séculos e de sua habilidade para se transformar e induzir mudanças e progressos na sociedade. Devido ao escopo e ritmo destas transformações, a sociedade tende paulatinamente a transformar-se em uma sociedade do conhecimento, de modo que a educação superior e a pesquisa atuam agora como componentes essenciais do desenvolvimento cultural e socioeconômico de indivíduos, comunidades e nações. A própria educação superior é confrontada, portanto, com desafios consideráveis e tem de proceder à mais radical mudança e renovação que porventura lhe tenha sido exigido empreender, para que nossa sociedade, atualmente vivendo uma profunda crise de valores, possa transcender as meras considerações econômicas e incorporar as dimensões fundamentais da moralidade e da espiritualidade.

É com o objetivo de prover soluções para estes desafios e de colocar em movimento um processo de profunda reforma na educação superior mundial que a UNESCO convocou a Conferência Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação. Em preparação para esta Conferência, a UNESCO publicou, em 1995, seu Documento de Política para Mudança e Desenvolvimento em Educação Superior. Cinco consultas regionais foram realizadas subsequentemente (Havana, novembro de 1996; Dacar, abril de 1997; Tóquio, julho de 1997; Palermo, setembro de 1997; e Beirute, março de 1998). As Declarações e os Planos de Ação nelas adotados, cada qual preservando suas especificidades, assim como o próprio processo de reflexão desenvolvido em preparação para esta Conferência Mundial, são levados em conta diligentemente na presente Declaração e a ela são anexados.

*Nós, participantes na Conferência Mundial sobre Educação Superior, reunidos na Sede da UNESCO em Paris, de 5 a 9 de outubro de 1998:*

Recordando os princípios da Carta das Nações Unidas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos,

Recordando a Declaração Universal dos Direitos Humanos e, em particular, o Artigo 26 do §1: no qual se declara que "toda pessoa tem o direito à educação" e que "a educação superior deverá ser igualmente acessível a todos com base no respectivo mérito", e endossando os princípios básicos da Convenção contra Discriminação em Educação (1960), a qual, através do Artigo 4º: compromete os Estados Membros a "tomar a educação superior igualmente acessível a todos segundo sua capacidade individual",

Levando em conta as recomendações relativas à educação superior das principais comissões e conferências, inter alia, a Comissão Internacional em Educação para o Século XXI, a Comissão Mundial sobre Cultura e Desenvolvimento, a 44ª e 45ª sessões da Conferência Internacional de Educação (Genebra, 1994 e 1996), as decisões da 27ª e 29ª Conferências Gerais da UNESCO, em particular relativa à Recomendação referente à Situação do Pessoal Docente em

Educação Superior, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990), a Conferência das Nações Unidas sobre Meio-Ambiente e Desenvolvimento (Rio de Janeiro, 1992), a Conferência sobre Liberdade Acadêmica e Autonomia Universitária (Sinaia, 1992), a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos (Viena, 1993), a Convocação Mundial para o Desenvolvimento Social (Copenhague, 1995), a IV Conferência Mundial sobre Mulheres (Beijing, 1995), o Congresso Internacional sobre Educação e Informática (Moscou, 1996), o Congresso Mundial sobre Educação Superior e Desenvolvimento de Recursos Humanos para o Século XXI (Manila, 1997), a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (Hamburgo, 1997) e especialmente a Agenda para o Futuro sob o Tema 2 (Melhorando as condições e qualidade de aprendizagem) declarando: "Nós nos comprometemos (...) a abrir escolas, faculdades e universidades para estudantes adultos (...) e rogamos à Conferência Mundial sobre Educação Superior (Paris, 1998) que promova a transformação de instituições pós-secundárias em instituições de educação permanente e defina do mesmo modo o papel das universidades",

Conscientes de que a educação é um dos pilares fundamentais dos direitos humanos, da democracia, do desenvolvimento sustentável e da paz, e que, portanto, deve ser acessível a todos no decorrer da vida, e de que são necessárias medidas para assegurar a coordenação e cooperação entre os diversos setores e dentro de cada um deles e, em particular, entre a educação em geral, técnica e profissional secundária e pós-secundária, assim como entre universidades, escolas universitárias e instituições técnicas,

Considerando que, neste contexto, a solução dos problemas que surgem no limiar do século XXI será determinada por uma amplitude de perspectivas na visão da sociedade do futuro e pela função que se determine à educação em geral e à educação superior em particular,

Conscientes de que, no limiar de um novo milênio, a educação superior deve fazer prevalecer os valores e ideais de uma cultura de paz, e que há de mobilizar-se a comunidade internacional para este fim,

Considerando que a transformação e expansão substancial da educação superior, a melhoria de sua qualidade e pertinência, e a maneira de resolver as principais dificuldades que a afligem exigem a firme participação não só de governos e instituições de educação superior, mas também de todas as partes interessadas, incluindo estudantes e suas famílias, professores, o mundo dos negócios e a indústria, os setores públicos e privados da economia, os parlamentos, os meios de comunicação, a comunidade, as associações profissionais e a sociedade, exigindo igualmente que as instituições de educação superior assumam maiores responsabilidades para com a sociedade e prestem contas sobre a utilização dos recursos públicos e privados, nacionais ou internacionais,

Enfatizando que os sistemas de educação superior devem aumentar sua capacidade para viver em meio à incerteza, para mudar e provocar mudanças, para atender às necessidades sociais e promover a solidariedade e a igualdade; devem preservar e exercer o rigor científico e a originalidade, em um espírito de imparcialidade, como condição prévia básica para atingir e manter um nível indispensável de qualidade; e devem colocar estudantes no centro das suas preocupações, dentro de uma perspectiva continuada, para assim permitir a integração total de estudantes na sociedade de conhecimento global do novo século,

Considerando ainda que a cooperação e o intercâmbio internacionais são os caminhos principais para promover o avanço da educação superior em todo o mundo,

Proclamamos o seguinte:

#### Missões e Funções da Educação Superior

##### Artigo 1º

A missão de educar, formar e realizar pesquisas

Afirmamos que as missões e valores fundamentais da educação superior, em particular a missão de contribuir para o desenvolvimento sustentável e o melhoramento da sociedade como um todo, devem ser preservados, reforçados e expandidos ainda mais, a fim de:

- a) educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãos e cidadãs responsáveis, capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da atividade humana, oferecendo-lhes qualificações relevantes, incluindo capacitações profissionais nas quais sejam combinados conhecimentos teóricos e práticos de alto nível mediante cursos e programas que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade;
- b) prover um espaço aberto de oportunidades para o ensino superior e para a aprendizagem permanente, oferecendo uma ampla gama de opções e a possibilidade de alguns pontos flexíveis de ingresso e conclusão dentro do sistema, assim como oportunidades de realização individual e mobilidade social, de modo a educar para a cidadania e a participação plena na sociedade com abertura para o mundo, visando construir capacidades endógenas e consolidar os direitos humanos, o desenvolvimento sustentável, a democracia e a paz em um contexto de justiça;
- c) promover, gerar e difundir conhecimentos por meio da pesquisa e, como parte de sua atividade de extensão à comunidade, oferecer assessorias relevantes para ajudar as sociedades em seu desenvolvimento cultural, social e econômico, promovendo e desenvolvendo a pesquisa científica e tecnológica, assim como os estudos acadêmicos nas ciências sociais e humanas, e a atividade criativa nas artes;

28/03/2016 Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da USP - Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação - 1998 | Direito a Educ...

- d) contribuir para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural;
- e) contribuir na proteção e consolidação dos valores da sociedade, formando a juventude de acordo com os valores nos quais se baseia a cidadania democrática, e proporcionando perspectivas críticas e independentes a fim de colaborar no debate sobre as opções estratégicas e no fortalecimento de perspectivas humanistas;
- f) contribuir para o desenvolvimento e melhoria da educação em todos os níveis, em particular por meio da capacitação de pessoal docente.

#### Artigo 2º

Função ética, autonomia, responsabilidade e função preventiva

Conforme a Recomendação referente à Situação do Pessoal Docente da Educação Superior aprovada pela Conferência Geral da UNESCO em novembro de 1997, as instituições de educação superior, seu pessoal, e estudantes universitários devem:

- a) preservar e desenvolver suas funções fundamentais, submetendo todas as suas atividades às exigências da ética e do rigor científico e intelectual;
- b) poder opinar em problemas éticos, culturais e sociais de forma completamente independente e com consciência plena de suas responsabilidades, por exercerem um tipo de autoridade intelectual que a sociedade necessita, para assim ajudá-la a refletir, compreender e agir;
- c) ampliar suas funções críticas e prospectivas mediante uma análise permanente das novas tendências sociais, econômicas, culturais e políticas, atuando assim como uma referência para a previsão, alerta e prevenção;
- d) utilizar sua capacidade intelectual e prestígio moral para defender e difundir ativamente os valores aceitos universalmente, particularmente a paz, a justiça, a liberdade, a igualdade e a solidariedade, tal como consagrados na Constituição da UNESCO;
- e) desfrutar de liberdade acadêmica e autonomia plenas, vistas como um conjunto de direitos e obrigações, sendo simultaneamente responsáveis com a sociedade e prestando contas à mesma;
- f) desempenhar seu papel na identificação e tratamento dos problemas que afetam o bem-estar das comunidades, nações e da sociedade global.

Formando uma Nova Visão da Educação Superior

#### Artigo 3º

Igualdade de acesso

- a) De acordo com o Artigo 26, §1: da Declaração Universal de Direitos Humanos, a admissão à educação superior deve ser baseada no mérito, capacidade, esforços, perseverança e determinação mostradas por aqueles que buscam o acesso à educação, e pode ser desenvolvida na perspectiva de uma educação continuada no decorrer da vida, em qualquer idade, considerando devidamente as competências adquiridas anteriormente. Como consequência, para o acesso à educação superior não será possível admitir qualquer discriminação com base em raça, sexo, idioma, religião ou em considerações econômicas, culturais e sociais, e tampouco em incapacidades físicas.
- b) A igualdade no acesso à educação superior deve começar pelo fortalecimento e, se necessário, por uma reorientação do seu vínculo com os demais níveis de educação, particularmente com a educação secundária. As instituições de educação superior devem ser consideradas e vistas por si mesmas como componentes de um sistema contínuo, o qual elas devem fomentar e para o qual devem também contribuir, começando tal sistema com a educação infantil e primária e tendo continuidade no decorrer da vida. As instituições de educação superior devem atuar em parceria ativa com pais e mães, escolas, estudantes, grupos socioeconômicos e entidades comunitárias. A educação secundária não deve limitar-se a preparar candidatos qualificados para o acesso à educação superior e o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem em geral, mas também a preparar o caminho para a vida ativa, oferecendo a formação para uma ampla gama de profissões. Não obstante, o acesso à educação superior deve

28/03/2016 Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da USP - Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação - 1998 | Direito a Educ...

permanecer aberto a qualquer pessoa que tenha completado satisfatoriamente a escola secundária ou seu equivalente ou que reúna as condições necessárias para a admissão, na medida do possível, sem distinção de idade e sem qualquer discriminação.

c) Como conseqüência, o rápido e amplo aumento da demanda pela educação superior exige, quando procedente, que em todas as políticas futuras referentes ao acesso à educação superior dê-se preferência a uma aproximação baseada no mérito individual, tal como definida no Artigo 3, item "a" supra.

d) Deve-se facilitar ativamente o acesso à educação superior dos membros de alguns grupos específicos, como os povos indígenas, os membros de minorias culturais e lingüísticas, de grupos menos favorecidos, de povos que vivem em situação de dominação estrangeira e pessoas portadoras de deficiências, pois estes grupos podem possuir experiências e talentos, tanto individualmente como coletivamente, que são de grande valor para o desenvolvimento das sociedades e nações. Uma assistência material especial e soluções educacionais podem contribuir para superar os obstáculos com os quais estes grupos se defrontam, tanto para o acesso como para a continuidade dos estudos na educação superior.

#### Artigo 4º

Fortalecimento da participação e promoção do acesso das mulheres

a) Embora progressos significativos tenham sido alcançados para ampliar o acesso das mulheres à educação superior, vários obstáculos socioeconômicos, culturais e políticos persistem em muitos lugares do mundo, impedindo o acesso pleno e a integração efetiva das mulheres. Superá-los permanece uma prioridade urgente no processo de renovação com o fim de assegurar um sistema equitativo e não-discriminatório de educação superior baseado no princípio de mérito.

b) São necessários mais esforços para eliminar da educação superior todos os estereótipos com base no gênero, para tratar a questão do gênero nas distintas disciplinas, para consolidar a participação de mulheres em todas as disciplinas nas quais elas são subrepresentadas e, particularmente, para implementar o envolvimento ativo delas no processo decisório.

c) Devem ser fomentados os estudos de gênero (ou estudos sobre a mulher) como campo específico de conhecimento que tem um papel estratégico na transformação da educação superior e da sociedade.

d) Deve haver um esforço para eliminar os obstáculos políticos e sociais que fazem com que as mulheres sejam insuficientemente representadas e favorecer em particular a participação ativa das mulheres nos níveis de elaboração de políticas e adoção de decisões, tanto na educação superior como na sociedade.

#### Artigo 5º

Promoção do saber mediante a pesquisa na ciência, na arte e nas ciências humanas e a divulgação de seus resultados

a) O avanço do conhecimento por meio da pesquisa é uma função essencial de todos os sistemas de educação superior que têm o dever de promover os estudos de pós-graduação. A inovação, a interdisciplinariedade e a transdisciplinariedade devem ser fomentadas e reforçadas nestes programas, baseando as orientações de longo prazo em objetivos e necessidades sociais e culturais. Deve ser estabelecido um equilíbrio apropriado entre a pesquisa básica e a pesquisa aplicada a objetivos específicos.

b) As instituições devem certificar-se de que todos os membros da comunidade acadêmica que realizem pesquisa recebam formação, apoio e recursos suficientes. Os direitos intelectuais e culturais derivados das conclusões da pesquisa devem ser utilizados para proveito da humanidade e protegidos de modo a se evitar seu uso indevido.

c) Deve ser implementada a pesquisa em todas as disciplinas, inclusive nas ciências sociais e humanas, nas ciências da educação (incluindo a educação superior), na engenharia, nas ciências naturais, nas matemáticas, na informática e nas artes, dentro do marco de políticas nacionais, regionais e internacionais de pesquisa e desenvolvimento. É de especial importância o fomento das capacidades de pesquisa em instituições de educação superior e de pesquisa, pois quando a educação superior e a pesquisa são levadas a cabo em um alto nível dentro da mesma instituição obtém-se uma potencialização mútua de qualidade. Estas instituições devem obter o apoio material e financeiro necessário de fontes públicas e privadas.

#### Artigo 6º

## Orientação de longo prazo baseada na relevância da educação superior

a) A relevância da educação superior deve ser avaliada em termos do ajuste entre o que a sociedade espera das instituições e o que estas realizam. Isto requer padrões éticos, imparcialidade política, capacidade crítica e, ao mesmo tempo, uma articulação melhor com os problemas da sociedade e do mundo do trabalho, baseando orientações de longo prazo em objetivos e necessidades sociais, incluindo o respeito às culturas e a proteção do meio-ambiente. A preocupação deve ser a de facilitar o acesso a uma educação geral ampla, especializada e freqüentemente interdisciplinar para determinadas áreas, focalizando-se as habilidades e aptidões que preparem os indivíduos tanto para viver em uma diversidade de situações como para poder reorientar suas atividades.

b) A educação superior deve reforçar o seu papel de serviço extensivo à sociedade, especialmente as atividades voltadas para a eliminação da pobreza, intolerância, violência, analfabetismo, fome, deterioração do meio-ambiente e enfermidades, principalmente por meio de uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar para a análise dos problemas e questões levantadas.

c) A educação superior deve ampliar sua contribuição para o desenvolvimento do sistema educacional como um todo, especialmente por meio do melhoramento da formação do pessoal docente, da elaboração de planos curriculares e da pesquisa sobre a educação.

d) Finalmente, a educação superior deve almejar a criação de uma nova sociedade – não-violenta e não-opressiva – constituindo-se de indivíduos altamente motivados e íntegros, inspirados pelo amor à humanidade e guiados pela sabedoria e o bom senso.

## Artigo 7º

## Reforçar a cooperação com o mundo do trabalho, analisar e prevenir as necessidades da sociedade

a) Em economias caracterizadas por mudanças e pelo aparecimento de novos paradigmas de produção baseados no conhecimento e sua aplicação, assim como na manipulação de informação, devem ser reforçados e renovados os vínculos entre a educação superior, o mundo do trabalho e os outros setores da sociedade.

b) Podem ser fortalecidos vínculos com o mundo do trabalho, por meio da participação de seus representantes nos órgãos que dirigem as instituições, do aproveitamento mais intensificado de oportunidades de aprendizagem e estágios envolvendo trabalho e estudo para estudantes e professores, do intercâmbio de pessoal entre o mundo do trabalho e as instituições de educação superior, e da revisão curricular visando uma aproximação maior com as práticas de trabalho.

c) Como uma fonte contínua de treinamento, atualização e reciclagem profissional, as instituições de educação superior devem levar em conta de modo sistemático as tendências no mundo do trabalho e nos setores científico, tecnológico e econômico. Para responder às exigências colocadas no âmbito do trabalho, os sistemas de educação superior e o mundo do trabalho devem desenvolver e avaliar conjuntamente os processos de aprendizagem, programas de transição, avaliação e validação de conhecimentos prévios que integrem a teoria e a formação no próprio trabalho. Dentro do marco de sua função de previsão, as instituições de educação superior podem contribuir para a criação de novos trabalhos, embora esta não seja a sua única função.

d) Desenvolver habilidades empresariais e o senso de iniciativa deve tornar-se a preocupação principal da educação superior, a fim de facilitar a empregabilidade de formandos e egressos que crescentemente serão chamados para deixar a situação de buscar trabalho para assumirem acima de tudo a função de criar trabalho. As instituições de educação superior devem assegurar a oportunidade para que estudantes desenvolvam suas próprias habilidades plenamente com um sentido de responsabilidade social, educando-os para tornarem-se participantes plenos na sociedade democrática e agentes de mudanças que implementarão a igualdade e a justiça.

## Artigo 8º

## Diversificação como forma de ampliar a igualdade de oportunidades

a) A diversificação de modelos de educação superior e dos métodos e critérios de recrutamento é essencial tanto para responder à tendência internacional de massificação da demanda como para dar acesso a distintos modos de ensino e ampliar este acesso a grupos cada vez mais diversificados, com vistas a uma educação continuada, baseada na possibilidade de se ingressar e sair facilmente dos sistemas de educação.

b) Sistemas mais diversificados de educação superior são caracterizados por novos tipos de instituições de ensino terciário: públicas, privadas e instituições sem fins lucrativos, entre outras. Estas instituições devem ter a possibilidade de oferecer uma ampla variedade nas oportunidades de educação e formação: habilitações tradicionais, cursos breves, estudo de meio período, horários flexíveis, cursos em módulos,

#### Artigo 9º

##### Aproximações educacionais inovadoras: pensamento crítico e criatividade

a) Em um mundo em rápida mutação, percebe-se a necessidade de uma nova visão e um novo paradigma de educação superior que tenha seu interesse centrado no estudante, o que requer, na maior parte dos países, uma reforma profunda e mudança de suas políticas de acesso de modo a incluir categorias cada vez mais diversificadas de pessoas, e de novos conteúdos, métodos, práticas e meios de difusão do conhecimento, baseados, por sua vez, em novos tipos de vínculos e parcerias com a comunidade e com os mais amplos setores da sociedade.

b) As instituições de educação superior têm que educar estudantes para que sejam cidadãos e cidadãs bem informados e profundamente motivados, capazes de pensar criticamente e de analisar os problemas da sociedade, de procurar soluções aos problemas da sociedade e de aceitar responsabilidades sociais;

c) Para alcançar estas metas, pode ser necessária a reforma de currículos, com a utilização de novos e apropriados métodos que permitam ir além do domínio cognitivo das disciplinas. Novas aproximações didáticas e pedagógicas devem ser acessíveis e promovidas a fim de facilitar a aquisição de conhecimentos práticos, competências e habilidades para a comunicação, análise criativa e crítica, a reflexão independente e o trabalho em equipe em contextos multiculturais, onde a criatividade também envolva a combinação entre o saber tradicional ou local e o conhecimento aplicado da ciência avançada e da tecnologia. Estes currículos reformados devem levar em conta a questão do gênero e o contexto cultural, histórico e econômico específico de cada país. O ensino das normas referentes aos direitos humanos e educação sobre as necessidades das comunidades em todas as partes do mundo devem ser incorporados nos currículos de todas as disciplinas, particularmente das que preparam para atividades empresariais. O pessoal acadêmico deve desempenhar uma função decisiva na definição dos planos curriculares.

d) Novos métodos pedagógicos também devem pressupor novos métodos didáticos, que precisam estar associados a novos métodos de exame que coloquem à prova não somente a memória, mas também as faculdades de compreensão, a habilidade para o trabalho prático e a criatividade.

#### Artigo 10º

##### Pessoal de educação superior e estudantes como agentes principais

a) Uma política vigorosa de desenvolvimento de pessoal é elemento essencial para instituições de educação superior. Devem ser estabelecidas políticas claras relativas a docentes de educação superior, que atualmente devem estar ocupados sobretudo em ensinar seus estudantes a aprender e a tomar iniciativas, ao invés de serem unicamente fontes de conhecimento. Devem ser tomadas providências adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas, por meio de programas apropriados de desenvolvimento de pessoal, estimulando a inovação constante dos currículos e dos métodos de ensino e aprendizagem, que assegurem as condições profissionais e financeiras apropriadas ao profissional, garantindo assim a excelência em pesquisa e ensino, de acordo com as provisões da Recomendação referente ao Estado do Pessoal Docente da Educação Superior aprovado pela Conferência Geral de UNESCO em novembro de 1997. Para este fim, deve ser dada mais importância à experiência internacional. Ademais, devido à função que a educação superior desempenha na educação continuada, deve considerar-se que a experiência adquirida fora das instituições constitui uma qualificação relevante para o pessoal relacionado à educação superior.

b) Todos os estabelecimentos de educação superior devem estabelecer diretrizes claras, preparando professores nos níveis pré- escolar, primário e secundário, incentivando a inovação constante nos planos curriculares, as práticas mais adequadas nos métodos pedagógicos e a familiaridade com os diversos estilos de aprendizagem. É indispensável contar com pessoal administrativo e técnico preparado de maneira adequada.

c) Os responsáveis pelas decisões nos âmbitos nacional e institucional devem colocar os estudantes e as necessidades dos mesmos no centro das preocupações, devendo considerá-los como os parceiros e protagonistas essenciais responsáveis pela renovação da educação superior. Isto deve incluir o envolvimento de estudantes em questões que afetem o nível do ensino, o processo de avaliação, a renovação de métodos pedagógicos e programas curriculares no marco institucional vigente, na elaboração de políticas e na gestão institucional. Na medida em que os estudantes tenham direito a organizar-se e a ter representantes, deve ser garantida a sua participação nestas questões.

d) Devem ser desenvolvidos a orientação e os serviços de aconselhamento em cooperação com organizações estudantis para ajudar os estudantes na transição para a educação superior em qualquer idade, levando em conta as necessidades de categorias cada vez mais diversificadas de educandos. Além daqueles que ingressam na educação superior procedentes de escolas ou estabelecimentos de ensino, deve-se ter em conta as necessidades dos que abandonam a educação ou retornam a ela em um processo de educação continuada. Este apoio é importante para assegurar uma boa adaptação de

28/03/2016 Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da USP - Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação - 1998 | Direito a Educ...

estudantes aos cursos, reduzindo assim a evasão escolar. Estudantes que abandonam seus estudos devem ter oportunidades adequadas de reingressar na educação superior no momento que lhes pareça conveniente e oportuno.

## Da Visão à Ação

### Artigo 11

#### Avaliação da qualidade

a) A qualidade em educação superior é um conceito multidimensional que deve envolver todas as suas funções e atividades: ensino e programas acadêmicos, pesquisa e fomento da ciência, provisão de pessoal, estudantes, edifícios, instalações, equipamentos, serviços de extensão à comunidade e o ambiente acadêmico em geral. Uma auto-avaliação interna transparente e uma revisão externa com especialistas independentes, se possível com reconhecimento internacional, são vitais para assegurar a qualidade. Devem ser criadas instâncias nacionais independentes e definidas normas comparativas de qualidade, reconhecidas no plano internacional. Visando a levar em conta a diversidade e evitar a uniformidade, deve-se dar a devida atenção aos contextos institucionais, nacionais e regionais específicos. Os protagonistas devem ser parte integrante do processo de avaliação institucional.

b) A qualidade requer também que a educação superior seja caracterizada por sua dimensão internacional: intercâmbio de conhecimentos, criação de redes interativas, mobilidade de professores e estudantes, e projetos de pesquisa internacionais, levando-se sempre em conta os valores culturais e as situações nacionais.

c) Para atingir e manter a qualidade nacional, regional ou internacional, certos componentes são particularmente relevantes, principalmente a seleção cuidadosa e o treinamento contínuo de pessoal, particularmente a promoção de programas apropriados para o aperfeiçoamento do pessoal acadêmico, incluindo a metodologia do processo de ensino e aprendizagem, e mediante a mobilidade entre países, instituições de educação superior, os estabelecimentos de educação superior e o mundo do trabalho, assim como entre estudantes de cada país e de distintos países. As novas tecnologias de informação são um importante instrumento neste processo, devido ao seu impacto na aquisição de conhecimentos teóricos e práticos.

### Artigo 12

#### O potencial e o desafio de tecnologia

As rápidas inovações por meio das tecnologias de informação e comunicação mudarão ainda mais o modo como o conhecimento é desenvolvido, adquirido e transmitido. Também é importante assinalar que as novas tecnologias oferecem oportunidades de renovar o conteúdo dos cursos e dos métodos de ensino, e de ampliar o acesso à educação superior. Não se pode esquecer, porém, que novas tecnologias e informações não tornam os docentes dispensáveis, mas modificam o papel destes em relação ao processo de aprendizagem, e que o diálogo permanente que transforma a informação em conhecimento e compreensão passa a ser fundamental. As instituições de educação superior devem ter a liderança no aproveitamento das vantagens e do potencial das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), cuidando da qualidade e mantendo níveis elevados nas práticas e resultados da educação, com um espírito de abertura, igualdade e cooperação internacional, pelos seguintes meios:

a) participar na constituição de redes, transferência de tecnologia, ampliação de capacidade, desenvolvimento de materiais pedagógicos e intercâmbio de experiências de sua aplicação ao ensino, à formação e à pesquisa, tornando o conhecimento acessível a todos;

b) criar novos ambientes de aprendizagem, que vão desde os serviços de educação a distância até as instituições e sistemas de educação superior totalmente virtuais, capazes de reduzir distâncias e de desenvolver sistemas de maior qualidade em educação, contribuindo assim tanto para o progresso social, econômico e a democratização como para outras prioridades relevantes para a sociedade; assegurando, contudo, que o funcionamento destes complexos educativos virtuais, criados a partir de redes regionais, continentais ou globais, ocorra em um contexto de respeito às identidades culturais e sociais;

c) considerar que, no uso pleno das novas tecnologias de informação e comunicação para propósitos educacionais, atenção deve ser dada à necessidade de se corrigir as graves desigualdades existentes entre os países, assim como no interior destes, no que diz respeito ao acesso a novas tecnologias de informação e de comunicação e à produção dos correspondentes recursos;

28/03/2016 Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da USP - Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação - 1998 | Direito a Educ...

- d) adaptar estas novas tecnologias às necessidades nacionais, regionais e locais para que os sistemas técnicos, educacionais, administrativos e institucionais possam sustentá-los;
- e) facilitar, por meio da cooperação internacional, a identificação dos objetivos e interesses de todos os países, particularmente os países em desenvolvimento, o acesso equitativo e o fortalecimento de infra-estruturas neste campo e da difusão destas tecnologias por toda a sociedade;
- f) seguir de perto a evolução da sociedade do conhecimento, garantindo, assim, a manutenção de um alto nível de qualidade e de regras que regulamentam o acesso equitativo a esta sociedade;
- g) considerar as novas possibilidades abertas pelo uso das tecnologias de informação e comunicação, e perceber que são sobretudo as instituições de educação superior as que utilizam essas tecnologias para modernizar seu trabalho, e não as novas tecnologias que se utilizam de instituições educacionais reais para transformá-las em entidades virtuais.

### Artigo 13

#### Reforçar a gestão e o financiamento da educação superior

- a) A gestão e o financiamento da educação superior requerem o desenvolvimento de capacidades e estratégias apropriadas de planejamento e análise de políticas, com base em parcerias estabelecidas entre instituições de educação superior e organismos nacionais e governamentais de planejamento e coordenação, a fim de garantir uma gestão devidamente racionalizada e o uso efetivo e financeiramente responsável de recursos. As instituições de educação superior devem adotar práticas de gestão com uma perspectiva de futuro que responda às necessidades dos seus contextos. Os administradores da educação superior devem ser receptivos, competentes e capazes de avaliar permanentemente, por meio de mecanismos internos e externos, a eficiência dos procedimentos e regulamentos administrativos.
- b) Deve haver autonomia para que as instituições de educação superior administrem suas questões internas, mas a esta autonomia deve corresponder também a responsabilidade clara e transparente perante o governo, parlamentos, estudantes e a sociedade em geral;
- c) A meta suprema da gestão deve ser implementar a missão institucional por meio da garantia de uma ótima qualidade na educação, formação, pesquisa e prestação de serviços de extensão à comunidade. Este objetivo requer uma administração que demonstre visão social, incluindo a compreensão de questões globais e habilidades gerenciais eficientes. A liderança em educação superior é, portanto, uma responsabilidade social de primeira ordem e pode ser fortalecida significativamente por meio do diálogo com todos os envolvidos na educação superior, especialmente professores e estudantes. A participação docente nos órgãos diretivos das instituições de educação superior deve ser levada em conta no marco institucional e estrutural vigente, sempre considerando a necessidade de se manter as dimensões de ditos órgãos em níveis razoáveis.
- d) É indispensável fomentar a cooperação Norte-Sul com vistas a se obter o financiamento necessário para fortalecer a educação superior nos países em desenvolvimento.

### Artigo 14

#### O financiamento da educação superior como serviço público

- a) O financiamento da educação superior requer recursos públicos e privados. O Estado mantém seu papel essencial neste financiamento. O financiamento público da educação superior reflete o apoio que a sociedade presta a esta educação e deve, portanto, continuar sendo reforçado a fim de garantir o desenvolvimento da educação superior, de aumentar sua eficácia e de manter sua qualidade e relevância. Não obstante, o apoio público à educação superior e à pesquisa permanece essencial, sobretudo como forma de assegurar um equilíbrio na realização de missões educativas e sociais.
- b) A sociedade em seu conjunto deve apoiar a educação em todos os níveis, inclusive a educação superior, dado o seu papel na promoção do desenvolvimento econômico, social e cultural sustentável. A mobilização para este propósito depende da conscientização e participação do público em geral, e dos setores públicos e privados da economia, dos parlamentos, dos meios de comunicação, das organizações governamentais e não-governamentais, de estudantes e instituições, das famílias, enfim, de todos os agentes sociais que se envolvem com a educação superior.

### Artigo 15

#### Compartilhar conhecimentos teóricos e práticos entre países e continentes

28/03/2016 Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da USP - Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação - 1998 | Direito a Educ...

a) O princípio de solidariedade e de uma autêntica parceria entre instituições de educação superior em todo o mundo é crucial para que a educação e a formação em todos os âmbitos motivem uma compreensão melhor de questões globais e do papel de uma direção democrática e de recursos humanos qualificados para a solução de tais questões, além da necessidade de se conviver com culturas e valores diferentes. O domínio de múltiplos idiomas, os programas de intercâmbio de docentes e estudantes, e o estabelecimento de vínculos institucionais para promover a cooperação intelectual e científica devem ser parte integrante de todos os sistemas de educação superior.

b) Os princípios de cooperação internacional com base na solidariedade, no reconhecimento e apoio mútuo, na autêntica parceria que resulte, de modo equitativo, em benefício mútuo, e a importância de compartilhar conhecimentos teóricos e práticos em nível internacional devem guiar as relações entre instituições de educação superior em países desenvolvidos, em países em desenvolvimento, e devem beneficiar particularmente os países menos desenvolvidos. Deve-se ter em conta a necessidade de salvaguardar as capacidades institucionais em matéria de educação superior nas regiões em situações de conflito ou submetidas a desastres naturais. Por conseguinte, a dimensão internacional deve estar presente nos planos curriculares e nos processos de ensino e aprendizagem.

c) Deve-se ratificar e implementar os instrumentos normativos regionais e internacionais relativos ao reconhecimento de estudos, incluindo os que se referem à homologação de conhecimentos, competências e aptidões dos formandos, permitindo que estudantes mudem de curso com maior facilidade e tenham mais mobilidade dentro dos sistemas nacionais e na sua movimentação entre eles.

#### Artigo 16

Da "perda de quadros" ao "ganho de talentos" científicos

É preciso por fim à "perda" de talentos científicos, já que ela vem privando os países em desenvolvimento e os países em transição de profissionais de alto nível, necessários para acelerar seu progresso socioeconômico. Os esquemas de cooperação internacional devem basear-se em relações de colaboração de longo prazo entre estabelecimentos do Sul e do Norte, além de promover a cooperação Sul-Sul. Deve ser dada prioridade a programas de formação nos países em desenvolvimento, em centros de excelência organizados em redes regionais e internacionais, acompanhados de cursos de curto prazo no exterior, especializados e intensivos. Deve-se considerar a necessidade de criar um ambiente que atraia e mantenha o capital humano qualificado, por meio de políticas nacionais ou acordos internacionais que facilitem o retorno, permanente ou temporário, de especialistas altamente treinados e de investigadores muito competentes aos seus países de origem. Ao mesmo tempo, devem ser dirigidos esforços para que se implemente um processo de "ganho" de talentos por programas de colaboração que favoreçam, em virtude de sua dimensão internacional, a criação e o fortalecimento de instituições que facilitem a utilização plena das capacidades endógenas. A experiência acumulada através do Programa UNITWIN, das Cátedras UNESCO e dos princípios que figuram nos convênios regionais sobre o reconhecimento de títulos e diplomas de educação superior têm, quanto a isto, especial importância.

#### Artigo 17

Parcerias e alianças

Parcerias e alianças entre as partes envolvidas – pessoas que definem políticas nacionais e institucionais, pessoal pedagógico em geral, pesquisadores e estudantes, pessoal administrativo e técnico em instituições de educação superior, o mundo do trabalho, e grupos da comunidade – constituem um fator poderoso para administrar transformações. As organizações não-governamentais também são agentes fundamentais neste processo. Doravante, a parceria com base em interesses comuns, respeito mútuo e credibilidade deve ser a matriz principal para a renovação no âmbito da educação superior.

*Nós, participantes da Conferência Mundial sobre Educação Superior, aprovamos esta Declaração e reafirmamos o direito de todas as pessoas à educação e o direito de acesso à educação superior com base nos méritos e capacidades individuais;*

*Empenhamo-nos em agir em conjunto, dentro do marco referencial de nossas responsabilidades individuais e coletivas, adotando todas as medidas necessárias para tornar realidade os princípios relativos à educação superior contidos na Declaração Universal de Direitos Humanos e na Convenção contra Discriminação em Educação;*

*Reafirmamos solenemente nosso compromisso em favor da paz. Estamos, pois, decididos a dar a máxima prioridade à educação para a paz e a participar, especialmente por meio de atividades educacionais, na celebração do Ano Internacional da Cultura de Paz no ano 2000.*

*Nós adotamos, portanto, esta Declaração Mundial sobre Educação Superior para o Século XXI: Visão e Ação. Para alcançar as metas definidas nesta Declaração e, em particular, para uma ação imediata, expressamos nosso acordo com o Marco Referencial de Ação Prioritária para a Mudança e o Desenvolvimento da Educação Superior.*

**ANEXO B - Parecer CNE/CES/MEC nº 67/2003**

**PARECER HOMOLOGADO(\*)**

(\*) Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 2/6/2003



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

<b>INTERESSADO:</b> Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior		<b>UF:</b> DF
<b>ASSUNTO:</b> Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação		
<b>RELATOR(A):</b> José Carlos Almeida da Silva e Lauro Ribas Zimmer		
<b>PROCESSO(S) N.º(S):</b> 23001.000029/2003-38		
<b>PARECER N.º:</b> CNE/CES 67/2003	<b>COLEGIADO:</b> CES	<b>APROVADO EM:</b> 11/03/2003

**I – RELATÓRIO**

A Câmara de Educação Superior, na sessão de 4/12/2002, deliberou favoravelmente sobre a proposta de reunir, em parecer específico, todas as referências normativas existentes na Câmara relacionadas com a concepção e a conceituação dos Currículos Mínimos Profissionalizantes fixados pelo então Conselho Federal de Educação e das Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Com isto, será possível estabelecer-lhes o diferencial a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e do Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001), como também instituir um instrumento básico para subsidiar Pareceres e Resoluções da CES, na espécie, novos estudos da CES sobre a duração dos cursos de graduação e a elaboração de projetos pedagógicos dos cursos de graduação em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Convém salientar que se recolheu de fonte contida no Parecer CNE/CES 146/2002 parte substancial dos elementos constantes do quadro comparativo entre os Currículos Mínimos Profissionalizantes e as Diretrizes Curriculares Nacionais, decorrente da releitura dos atos normativos existentes, sobretudo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de cada época e dos atos do então CFE e do atual CNE, por isto que se recomenda a revogação do aludido Parecer.

Desta forma, é propósito deste Parecer, em razão da metodologia adotada, constituir-se Referencial Para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação.

Inicialmente, constata-se, pelo resgate da legislação vigente à época, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61, em seu art. 9º, posteriormente também a Lei de Reforma Universitária 5.540/68, no art. 26, estabeleciam que ao, então, Conselho Federal de Educação incumbia a fixação dos currículos mínimos dos cursos de graduação,

válidos para todo o País, os quais foram concebidos com os objetivos a seguir elencados, dentre outros:

1) observar normas gerais válidas para o País, de tal maneira que ao estudante fossem assegurados, como “*igualdade de oportunidades*” e como critério básico norteador dos estudos, os mesmos conteúdos e até com a mesma duração e denominação, em qualquer instituição. Os atos normativos, que fixavam os currículos mínimos, também indicavam sob que denominação disciplinas ou matérias deveriam ser alocadas no currículo, para se manter os padrões unitários, uniformes, de oferta curricular nacional;

2) assegurar uniformidade mínima profissionalizante a todos quantos colassem graus profissionais, por curso, diferenciado apenas em relação às disciplinas complementares e optativas;

3) facilitar as transferências entre instituições, de uma localidade para outra, ou até na mesma localidade, sem causar delonga na integralização do curso ou “*em perda de tempo*”, com a não contabilização dos créditos realizados na instituição de origem, como se vê no art. 100 da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 7.037/82;

4) fornecer diplomas profissionais, assegurando o exercício das prerrogativas e direitos da profissão, como rezava o art. 27 da Lei 5.540/68; e

5) permitir-se, na duração de cursos, de forma determinada, a fixação de tempo útil mínimo, médio ou máximo, desde que esses tempos não significassem redução de qualidade, mantendo-se, pelo menos, o número de créditos/cargas horárias-aula estabelecido no currículo aprovado.

A concepção de currículos mínimos, à luz dos objetivos já elencados, implicava elevado detalhamento de disciplinas e cargas horárias, a serem obrigatoriamente cumpridas, sob pena de não ser reconhecido o curso, ou até não ser ele autorizado a funcionar quando de sua proposição, ou quando avaliado pelas Comissões de Verificação, o que inibia as instituições de inovar projetos pedagógicos, na concepção dos cursos existentes, para atenderem às exigências de diferentes ordens.

Dado esse caráter universal dos currículos mínimos para todas as instituições, constituíam-se eles numa exigência para uma suposta igualdade entre os profissionais de diferentes instituições, quando obtivessem os seus respectivos diplomas, com direito de exercer a profissão, por isto que se caracterizavam pela rigidez na sua configuração formal, verdadeira “grade curricular”, dentro da qual os alunos deveriam estar aprisionados, submetidos, não raro, até aos mesmos conteúdos, prévia e obrigatoriamente repassados, independentemente de contextualização, com a visível redução da liberdade de as instituições organizarem seus cursos de acordo com o projeto pedagógico específico ou de mudarem atividades curriculares e conteúdos, segundo as novas exigências da ciência, da tecnologia e do meio.

Assim, rigidamente concebidos na norma, os currículos mínimos profissionalizantes não mais permitiam o alcance da qualidade desejada segundo a sua contextualização no espaço e tempo. Ao contrário, inibiam a inovação e a diversificação na preparação ou formação do profissional apto para a adaptabilidade!...

Com o advento da Lei 9.131, de 24/11/95, - dando nova redação aos arts. 5º a 9º da LDB 4.024/61, - o art. 9º. § 2º, alínea “c”, conferiu à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação a competência para “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação”.

No exercício daquela competência, a CNE/CES, em 3/12/97, aprovou o Parecer 776/97, com o propósito de servir de orientação para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação, definindo ali que as referidas diretrizes devem “se constituir em orientações para a elaboração dos currículos; ser respeitadas por todas as IES; e assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes”.(sic)

Além disso, o Parecer em tela estabeleceu também os seguintes princípios para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação:

*“1. assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;*

*“2. indicar os tópicos ou campos de estudos e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, os quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;*

*“3. evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;*

*“4. incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;*

*“5. estimular práticas de estudos independentes, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;*

*“6. encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se refiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;*

*“7. fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária;*

*“8. incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e discentes a cerca do desenvolvimento das atividades didáticas”.*

Na mesma época e também no exercício de sua competência, a SESu/MEC publicou o Edital 4, de 4/12/97, convocando as instituições de ensino superior para que, adotando metodologia adequada a diferentes eventos, realizassem ampla discussão com a sociedade científica, ordens e associações profissionais, associações de classe, setor produtivo e outros setores envolvidos, e encaminhassem propostas para a elaboração das Diretrizes Curriculares

dos Cursos de Graduação, a serem sistematizadas pelas Comissões de Especialistas de Ensino de cada área.

Este procedimento ensejou um alto nível de participação de amplos segmentos institucionais, resultando na legitimação das propostas da SESu/MEC, desde quando advieram ricas e ponderáveis contribuições da sociedade, das universidades, das faculdades, de organizações profissionais, de organizações docentes e discentes, enfim, da comunidade acadêmica e científica, e com a ampla participação dos setores públicos e privados em seminários, fóruns e encontros de debates.

Estabeleceu-se, então, um Modelo de Enquadramento das Propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais, constituindo-se de um roteiro, de natureza metodológica, por isto mesmo flexível, de acordo com as discussões e encaminhamentos das Propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso, sistematizando-as segundo as grandes áreas de conhecimento, nas quais os cursos se situam, resguardando, conseqüentemente, toda uma congruência daquelas Diretrizes por curso e dos paradigmas estabelecidos para a sua elaboração.

Quanto aos paradigmas das Diretrizes Curriculares Nacionais, cumpre, de logo, destacar que eles objetivam servir de referência para as instituições na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos. Ademais, devem também induzir à criação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, possibilitando ainda definir múltiplos perfis profissionais, garantindo uma maior diversidade de carreiras, promovendo a integração do ensino de graduação com a pós-graduação, privilegiando, no perfil de seus formandos, as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais.

Assim sendo, para todo e qualquer curso de graduação, as Diretrizes Curriculares Nacionais contemplam as seguintes recomendações:

*“1. conferir maior autonomia às instituições de ensino superior na definição dos currículos de seus cursos, a partir da explicitação das competências e das habilidades que se deseja desenvolver, através da organização de um modelo pedagógico capaz de adaptar-se à dinâmica das demandas da sociedade, em que a graduação passa a constituir-se numa etapa de formação inicial no processo contínuo da educação permanente;*

*“2. propor uma carga horária mínima em horas que permita a flexibilização do tempo de duração do curso de acordo com a disponibilidade e esforço do aluno;*

*“3. otimizar a estruturação modular dos cursos, com vistas a permitir um melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados, bem como a ampliação da diversidade da organização dos cursos, integrando a oferta de cursos seqüenciais, previstos no inciso I do art. 44 da LDB;*

*“4. contemplar orientações para as atividades de estágio e demais atividades que integrem o saber acadêmico à prática profissional, incentivando o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar; e*

*“5. contribuir para a inovação e a qualidade do projeto pedagógico do ensino de graduação, norteando os instrumentos de avaliação.*

Posteriormente, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, aprovou o Parecer 583/2001, levando em conta o disposto no Parecer 776/97, da referida Câmara, no Edital 4/97, da SESu/MEC, e no Plano Nacional de Educação, - Lei 10.172, de janeiro de 2001, resumindo seu entendimento na forma do seguinte voto:

*“1. A definição da duração, carga horária e tempo de integralização dos cursos será objeto de um Parecer e/ou uma Resolução específica da Câmara de Educação Superior.”*

*“2. A Diretrizes devem contemplar:*

*“a- Perfil do formando/egresso/profissional - conforme o curso, o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado;*

*“b- Competência/habilidades/atitudes.*

*“c- Habilitações e ênfase.*

*“d- Conteúdo curriculares.*

*“e- Organização do curso.*

*“f- Estágios e atividades complementares*

*“g- Acompanhamento e Avaliação”.*

Desta maneira, ficou evidente que, ao aprovar as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação, a intenção é mesmo garantir a flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das instituições de ensino superior ao elaborarem suas propostas curriculares, por curso, conforme entendimento contido na Lei 10.172, de 9/1/2001, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação – PNE, ao definir, dentre os objetivos e metas, “(...) Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das instituições diversidade nos programas oferecidos pelas diferentes instituições de ensino superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientelas e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem...”.

De tudo quanto exposto até esta parte, poder-se-á estabelecer as principais diferenças entre Currículos Mínimos e Diretrizes Curriculares Nacionais, com o propósito de mostrar os avanços e as vantagens proporcionadas por estas últimas:

1) enquanto os Currículos Mínimos encerravam a concepção do exercício do profissional, cujo desempenho resultaria especialmente das disciplinas ou matérias profissionalizantes, enfeixadas em uma grade curricular, com os mínimos obrigatórios fixados em uma resolução por curso, as Diretrizes Curriculares Nacionais concebem a formação de nível superior como um processo contínuo, autônomo e permanente, com uma sólida formação básica e uma formação profissional fundamentada na competência teórico-prática, de acordo com o perfil de um formando adaptável às novas e emergentes demandas;

2) enquanto os Currículos Mínimos inibiam a inovação e a criatividade das instituições, que não detinham liberdade para reformulações naquilo que estava, por Resolução do CFE, estabelecido nacionalmente como componente curricular, até com detalhamento de conteúdos obrigatórios, as Diretrizes Curriculares Nacionais ensejam a flexibilização curricular e a liberdade de as instituições elaborarem seus projetos pedagógicos

para cada curso segundo uma adequação às demandas sociais e do meio e aos avanços científicos e tecnológicos, conferindo-lhes uma maior autonomia na definição dos currículos plenos dos seus cursos;

3) enquanto os Currículos Mínimos muitas vezes atuaram como instrumento de transmissão de conhecimentos e de informações, inclusive prevalecendo interesses corporativos responsáveis por obstáculos no ingresso no mercado de trabalho e por desnecessária ampliação ou prorrogação na duração do curso, as Diretrizes Curriculares Nacionais orientam-se na direção de uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional;

4) enquanto os Currículos Mínimos, comuns e obrigatórios em diferentes instituições, se propuseram mensurar desempenhos profissionais no final do curso, as Diretrizes Curriculares Nacionais se propõem ser um referencial para a formação de um profissional em permanente preparação, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno, apto a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção de conhecimento e de domínio de tecnologias;

5) enquanto o Currículo Mínimo pretendia, como produto, um profissional “preparado”, as Diretrizes Curriculares Nacionais pretendem preparar um profissional adaptável a situações novas e emergentes;

6) enquanto os Currículos Mínimos eram fixados para uma determinada habilitação profissional, assegurando direitos para o exercício de uma profissão regulamentada, as Diretrizes Curriculares Nacionais devem ensejar variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa; e

7) enquanto os Currículos Mínimos estavam comprometidos com a emissão de um diploma para o exercício profissional, as Diretrizes Curriculares Nacionais não se vinculam a diploma e a exercício profissional, pois os diplomas, de acordo com o art. 48 da Lei 9.394/96, se constituem prova, válida nacionalmente, da formação recebida por seus titulares.

- **Mérito**

Como já assinalado anteriormente, a LDB 4.024/61, na versão original do art. 9º, seguido pelo art. 26 da Lei 5.540/68, conferiu ao então Conselho Federal de Educação a competência para fixar os currículos dos cursos de graduação, o que ensejou a obrigatoria observância dos denominados currículos mínimos profissionais de cada curso, inclusive de suas habilitações, fixados mediante resoluções daquele Colegiado, válidas nacionalmente, para qualquer sistema de ensino, resultando para as instituições apenas a escolha de componentes curriculares complementares e a listagem para os alunos de disciplinas optativas, e, quando concebessem cursos experimentais, inovando e criando respostas para situações localizadas, ainda assim só poderiam colocá-los em funcionamento após prévia aprovação dos currículos e autorização dos cursos.

Desta forma, engessados os currículos mínimos e direcionados para o exercício profissional, com direitos e prerrogativas assegurados pelo diploma, nem sempre o currículo pleno significou a plenitude de uma coerente e desejável proposta pedagógica, contextualizada, que se ajustasse permanentemente às emergentes mudanças sociais,

tecnológicas e científicas, por isto que os graduados, logo que colassem grau, já se encontravam defasados em relação ao desempenho exigido no novo contexto, urgindo preparação específica para o exercício da ocupação ou profissão.

Nesse quadro, era mesmo necessária uma espécie de “desregulamentação”, de flexibilização e de uma contextualização dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, para que as instituições de ensino superior atendessem, mais rapidamente, e sem as amarras anteriores, à sua dimensão política, isto é, pudessem essas instituições assumir a responsabilidade de se constituírem respostas às efetivas necessidades sociais - demanda social ou necessidade social -, expressões estas que soam com a mesma significação da sua correspondente “exigência do meio” contida no art. 53, inciso IV, da atual LDB 9.394/96.

Sendo as instituições de ensino superior caixa de ressonância das expectativas sociais, ali ecoava a demanda reprimida no mercado de trabalho, no avanço tecnológico e científico, ficando, não raro, impossibilitadas de implementar qualquer projeto com que ousassem inovar em matéria curricular, salvo se, nos termos do então art. 104 da LDB 4.024/61 e no art. 18 da 5.540/68, tivessem o destemor, nem sempre reconhecido, de propor cursos experimentais com currículos estruturados como experiência pedagógica, porque não se enquadravam nos currículos mínimos vigentes, sabendo-se que, como se disse, mesmo assim estavam eles condicionados à prévia aprovação pelo Conselho Federal de Educação, sob pena de infringência à lei.

A Constituição Federal de 1988, com indiscutíveis avanços, prescreveu, em seu art. 22, inciso XXIV, que a União editaria, como editou, em 20 de dezembro de 1996, a nova LDB 9.394/96, além das normas gerais, nacionais, decorrentes do art. 24, §§ 1º a 4º, da referida Carta Magna, contemplando, na nova ordem jurídica, um desafio para a educação brasileira: as instituições assumirão a ousadia da criatividade e da inventividade, na flexibilização com que a LDB marcou a autonomia das instituições e dos sistemas de ensino, em diferentes níveis.

No caso concreto das instituições de ensino superior, estas responderão necessariamente pelo padrão de qualidade na oferta de seus cursos, o que significa, no art. 43, preparar profissionais aptos para a sua inserção no campo do desenvolvimento, em seus diversos segmentos, econômicos, culturais, políticos, científicos, tecnológicos etc. Disto resultou o imperioso comprometimento das instituições formadoras de profissionais e de recursos humanos com as mudanças iminentes, no âmbito político, econômico e cultural, e até, a cada momento, no campo das ciências e da tecnologia, nas diversas áreas do conhecimento, devendo, assim, a instituição estar apta para constituir-se resposta a essas exigências.

Certamente, adviria uma nova concepção da autonomia universitária e de responsabilização das instituições não-universitárias, em sua harmonização com essas mutações contínuas e profundas, de tal forma que ou as instituições se revelam com potencial para atender “às exigências do meio”, ou elas não se engajarão no processo de desenvolvimento e se afastarão do meio, porque não poderão permanecer “preparando” recursos humanos “despreparados” ou sem as aptidões, competências, habilidades e domínios necessários ao permanente e periódico ajustamento a essas mudanças. Com efeito, repita-se, não se cogita mais do profissional “preparado”, mas do profissional apto às mudanças e, portanto, adaptável.

Isto significa um marco histórico, porque, em matéria de concepção pedagógica do processo educativo e, conseqüentemente, das concepções das ações pelas quais a educação e o ensino venham a efetivar-se, sem dúvida haveria de ser repensada a elaboração dos currículos dos cursos de qualquer grau ou nível, especialmente os de graduação, convocadas que estavam todas as instituições da comunidade para exercerem uma ação conjugada, harmônica e cooperativa, com o Poder Público e com outras instituições, como se verifica no art. 205 da Constituição Federal (“com a colaboração da sociedade”) e no art. 211 (“em regime de colaboração”), para resgatar a educação dos percalços em que se encontrava e ante os desafios acenados em novos horizontes da história brasileira e do mundo.

Por isto, a nova legislação (Leis 9.131/95 e 9.394/96) teria de firmar diretrizes básicas para esse novo desafio, promovendo a flexibilização na elaboração dos currículos dos cursos de graduação, retirando-lhes as amarras da concentração, da inflexibilidade dos currículos mínimos profissionalizantes nacionais, que são substituídos por “Diretrizes Curriculares Nacionais”.

Desta forma, foram estabelecidas, a partir das orientações gerais contidas nos Pareceres CNE/CES 776/97 e 583/2001, bem como nos desdobramentos decorrentes do Edital 4/97-SESu/MEC, as Diretrizes Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Gerais dos Cursos de Graduação, por curso, considerado segundo a respectiva área de conhecimento, observando-se os paradigmas, níveis de abordagem, perfil do formando, competências e habilidades, habilitações, conteúdos ou tópicos de estudos, duração dos cursos, atividades práticas e complementares, aproveitamento de habilidades e competências extracurriculares, interação com a avaliação institucional como eixo balizador para o credenciamento e avaliação da instituição, para a autorização e reconhecimento de cursos, bem como suas renovações, adotados indicadores de qualidade, sem prejuízo de outros aportes considerados necessários.

Neste passo, não é demais repetir que tudo foi concebido com o propósito de que se pudesse estabelecer um perfil do formando no qual a formação de nível superior se constituísse em processo contínuo, autônomo e permanente, com uma sólida formação básica e uma formação profissional fundamentada na competência teórico-prática, observada a flexibilização curricular, autonomia e a liberdade das instituições de inovar seus projetos pedagógicos de graduação, para o atendimento das contínuas e emergentes mudanças para cujo desafio o futuro formando deverá estar apto.

## **II – VOTO DO(A) RELATOR(A)**

Diante do exposto, votamos favoravelmente à aprovação do referencial constante deste Parecer, propondo-se, com sua homologação, a revogação do ato homologatório do Parecer CNE/CES 146/2002, publicado do D.O.U. de 13/5/2002.

Brasília-DF, 11 de março de 2003.

Conselheiro José Carlos Almeida da Silva – Relator