

QUALIDADE NO ENSINO DE DIREITO

*Jesus Nascimento da Silva

Mestre em Direito Público, Estado e Cidadania pela Universidade Gama Filho (RJ)

Pós-graduado em Direito Público e em Direito Privado

Graduado em Direito pela Faculdade de Direito de Governador Valadares (MG)

**Sílvia Aparecida de Oliveira

Graduada em Direito pela FADIPA (MG)

Procuradora pública na prefeitura de Belo Oriente (MG)

Docente de Direito Civil do Pitágoras (MG)

RESUMO

O tema da qualidade em educação venceu os limites das instituições educativas e tem marcado presença nos discursos que emergem em diversos contextos sociais. Parece existir um consenso de que o sistema de ensino no Brasil está aquém das expectativas que lhe são projetadas e que, portanto, sua qualidade deixa a desejar. Atualmente, a educação tem convivido, de forma mais marcante, com apelos que se referem a mecanismos de gestão administrativa, de reprodução do sistema de acumulação e de emancipação social, que correspondem, por sua vez, a concepções ideológicas distintas. O curso de Direito não difere dessa realidade e traz uma grande preocupação pedagógica e social, já que estamos lidando com o pilar jurídico e organizacional do nosso país. A motivação do presente trabalho, então, é promover uma análise sobre a qualidade do ensino jurídico no Brasil, nas escolas privadas, através de uma averiguação dessa situação e das potencialidades dessa área do conhecimento. A proposta é de demonstrar, no universo acadêmico, a aplicabilidade de mecanismos didáticos lastreados em métodos e teorias psicológicas, que sejam capazes de dar ao corpo discente do curso de Direito o perfil necessário ao seu sucesso e à sua inserção no mundo profissional. Será ainda, neste estudo, levada a efeito a tentativa de discutir a qualidade em educação, através de enfoques usuais e frequentes da qualidade administrativa, em contraposição com conceitos de qualidade que devem ser específicos do processo educativo, enquanto direito inalienável de todo cidadão.

Palavras-Chave: Educação. Qualidade. Curso de Direito.

INTRODUÇÃO

A educação sempre foi permeada de conflitos e de mudanças. Isso aconteceu e ainda acontece porque o homem, um ser essencialmente social, desde os tempos remotos, procurou atuar em grupos e, para viver em harmonia com os seus semelhantes, procurou logo criar normas de comportamento, dando a cada indivíduo limites para exercer e desenvolver os seus interesses e as suas atividades.

Registros milenares dão conta de que, na Ásia e na África, tribos nômades procuravam estabelecer regras mínimas de convivência pacífica, ou seja, a história da educação e do Direito, concomitantemente, faz parte da própria evolução da humanidade, surge com ela e a acompanha através dos tempos, amoldando-se às necessidades e aos interesses da sociedade.

O Direito, como o conhecemos hoje, em suas diversas especialidades – penal, cível, trabalhista, constitucional, comercial – foi evoluindo naturalmente, sendo um legado de várias civilizações. Foi assim, por exemplo, com os hebreus, cujo sistema penal, como todas as manifestações da cultura desse povo, é dominado profundamente pela razão religiosa, como se pode ver claramente em diversas passagens bíblicas.

Quanto aos gregos, sua forma de estruturar o Direito veio da literatura – dos poetas, oradores ou filósofos. Pode-se dizer que a filosofia direcionou o Direito grego. Os filósofos da Grécia apresentaram questões geralmente ignoradas dos povos anteriores: razão, funcionamento da punição e a finalidade da pena, como exemplos.

Entre os antigos romanos, um conjunto de normas foi-se criando, desde a origem de Roma até a morte de Justiniano, em 565 a.C. Considerada uma das fontes mais importantes do Direito Civil moderno, o Direito Romano é uma obra jurídica valiosa, cujos institutos, práticas e entendimentos doutrinários perduram até hoje, como base dos sistemas jurídicos modernos.

O Direito, no Brasil, sofreu influências também de costumes germânicos primitivos, da Igreja, da Idade Média, do Iluminismo; recebeu traços da Revolução Francesa, da Revolução Industrial e, hoje, se amolda à globalização. Porém, a eliminação dos conflitos inerentes ao ser humano é uma tarefa praticamente impossível e o Direito, na tentativa de manter a justiça, continuará evoluindo as leis e especializando, cada vez mais, os advogados.

Não resta dúvida de que o Direito, como manifestação social por excelência, constitui o próprio instrumento disciplinador de toda a atividade humana, pois atua como força de contenção dos impulsos egoístas e individualistas do ser humano, o que torna a sua presença inevitável no seio social.

Se a ideia de que tudo quanto o homem realiza em função do meio ao qual ele pertence está relacionada com a ideia do Direito, torna-se imprescindível um estudo analítico da qualidade de seu ensino. No momento em que este ensino assume a sua verdadeira função de ensino superior, o futuro profissional retoma sua posição de simples elemento de uma vida complexa,

pela razão óbvia de que o indivíduo não se aparta de suas características gerais (especialmente psicológicas, morais e culturais) quando no exercício de sua profissão. Por força desta mesma lógica, o professor tende a reproduzir em sala de aula as tonalidades de sua formação geral. Desse modo,

não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a *inserção*, que implica *decisão*, *escolha*, *intervenção* na realidade (FREIRE, 2000, p.80).

Se se sabe que há a interferência de toda uma cultura no comportamento individual na maneira de sentir, de pensar e de agir, logo haverá, por extensão, a mesma interferência no ensino de qualquer nível, já que educadores são seres humanos que formam outros seres humanos. E todos, resultados de experiências variadas.

O mesmo, lógico, acontece em cada escola, incluídas aí as faculdades de Direito: seus alunos podem tornar-se mais tarde juízes que, embora embasados em leis específicas, prolatam, para casos semelhantes, sentenças diferentes. Não há consenso nestes julgamentos, o que nos leva a presenciar, muitas vezes, decisões com características de “dois pesos e duas medidas”.

Encontro aí o objeto de estudo deste trabalho: Como ensinar, no curso de graduação em Direito, um saber que não é consensual? Como desenvolver no aluno um “aparato” teórico capaz de compreender os significados de senso de justiça?

1 EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: UMA ABORDAGEM NA PERSPECTIVA POLÍTICA E SOCIAL

Em se tratando de Educação Brasileira, muitas são as interfaces que necessitam ser analisadas para que se fundamente uma discussão da educação contemporânea, de modo especial, o curso de graduação em Direito. Parte-se, portanto, do princípio de que a realidade atual sofre conseqüências do tempo histórico, permeado por interferências políticas, econômicas e sociais.

1.1 Breve histórico da educação no Brasil¹

¹ Esta subseção se baseia em ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996, p. 33-46.

A história da educação brasileira não é uma história difícil de ser estudada e compreendida, pois ela evoluiu em rupturas marcantes e fáceis de serem observadas.

A primeira grande ruptura aconteceu com a chegada dos portugueses ao território brasileiro. Com os portugueses chegou também um padrão de educação próprio da Europa.

Quando os jesuítas chegaram aqui não trouxeram somente a moral, os costumes e a religiosidade européia, trouxeram também os métodos pedagógicos. E assim, no Brasil-Colônia que imitava a corte portuguesa, as idéias e os pensamentos da cultura medieval fundamentavam a obra dos jesuítas.

Durante 210 anos o método dos jesuítas funcionou absoluto. Até que ocorreu a segunda ruptura: Marquês de Pombal expulsa os jesuítas do Brasil. E a educação que se sustentava na obra da catequese cedeu o espaço ao caos. Várias tentativas, como as aulas régias e o subsídio literário, aconteceram. Este cenário perdurou até que a família real, fugindo de Napoleão, resolve transferir o Reino para a Colônia.

Mesmo não conseguindo implantar um sistema educacional nas terras brasileiras, a vinda da família real permitiu uma nova ruptura na história da educação. Para “preparar terreno” para a sua permanência no Brasil, D. João VI abriu as Academias Militares, as escolas de Direito e de Medicina, a Biblioteca Real, o Jardim Botânico e, o que mais marcou, em termos de mudança, a Imprensa Régia.

A partir desse fato a história do Brasil passou a ter uma maior complexidade. A educação, no entanto, continuou a ter importância secundária. Em 1834, o poder central deliberou que o ensino superior é de sua responsabilidade.

Durante todo o império, incluindo o de D. João VI, de D. Pedro I e de D. Pedro II, pouco se fez pela educação brasileira e a questão da qualidade educacional já era discutida nesse período.

Com a proclamação da República várias reformas foram planejadas, mas não resultaram numa evolução significativa da educação brasileira.

1.2 O Ensino Superior

Após todo o percurso histórico citado, observa-se que somente em 1912 é que surge a primeira universidade brasileira, no estado do Paraná, mas que durou apenas três anos. Foi em 1920 que surgiu a universidade do Rio de Janeiro², que reunia os cursos superiores da cidade, a saber: a Escola Politécnica, a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Direito.

Nas décadas de 50 a 70 criaram-se universidades federais em todo o país - pelo menos uma em cada estado - além de universidades estaduais, municipais e particulares.

Foi nesse período que ocorreu a modernização do processo produtivo e da economia. Assim surgiram novos anseios educativos. Abriu-se o mercado, houve implantação de indústrias e o Brasil se encontrava em pleno desenvolvimento. Nessa perspectiva, houve uma expansão da escola para a preparação de mão-de-obra e a explosão do ensino superior. Durante a década de 70 o número de matrículas subiu de 300 000 (1970) para um milhão e meio (1980).

Essa expansão quantitativa das universidades ocorrida na Europa e no Brasil a partir da década de 70, provocou uma expansão desordenada de Instituições de Ensino Superior (IES) e esse crescimento acelerado contribuiu para uma maior complexidade da estrutura e do funcionamento dessas organizações em função não só do aumento do seu tamanho, mas pela modificação no grau de formalização, na diversidade das tecnologias empregadas e nas transformações ocorridas em seu ambiente.

E o processo educacional continuou seguindo a sua história de conquistas e derrotas.

Hoje, todos os olhares se voltam, atentamente, para os programas educacionais, principalmente para aqueles de caráter público, que atingem uma significativa parcela da população, há muito excluída de importantes benefícios sociais e da qual se esqueceram quase todos os governos.

Existe um movimento nacional que, supostamente, tem integrado interesses divergentes e até mesmo conflitantes, em torno de um mesmo objetivo: a melhoria da qualidade do ensino. E o pressuposto, a partir do qual emerge, condensa uma visão comum: o sistema de ensino no Brasil é ruim, é excludente, e a educação que ele oferece não responde às necessidades que são apresentadas pelo contexto social.

² O decreto que oficializa a universidade é o de nº 14 343, de 07 de setembro de 1920.

A luta em prol da melhoria da qualidade do ensino aparece, assim, como uma nova proposta, uma mudança evolutiva na organização educacional. Mas, apesar de incentivados, inclusive, pelos meios de comunicação de massa, algumas contradições permanecem presentes, embora camufladas, de maneira confortável, sob a retórica “politicamente correta” da consciência da desigualdade social.

Uma dessas contradições nasce, justamente, da imprecisão do próprio conceito de qualidade em Educação. Afinal, qual é o seu real significado? Será que estamos sempre nos deparando e/ou nos referindo à mesma concepção? Qual é a consequência dessa divergência para a formação do operador de Direito?

Essas são questões que permeiam o presente trabalho. E, a partir delas, procuro estabelecer determinados parâmetros para a análise das iniciativas que têm surgido na luta pela melhoria da qualidade do ensino e conseqüentemente do ensino de Direito.

Para que se entenda o que é qualidade em Educação é necessário apresentar aspectos das concepções contemporâneas de qualidade. Entendo que existem, presentemente, três direções distintas, que apontam, cada qual, para conceitos específicos de qualidade em Educação. Minha análise levará em consideração a especificidade, tanto do contexto brasileiro, como de seu sistema de ensino. A primeira direção busca atender aos requisitos de racionalidade interna do sistema de ensino. A segunda procura satisfazer os requisitos do regime de acumulação de conhecimentos. A terceira compromete-se com os requisitos de emancipação do povo e da sociedade como um todo. Cada direção, portanto, compreende um caminho que se volta à satisfação de um conjunto de exigências específicas.

1.3 A sociedade do conhecimento e suas características

As escolas foram responsáveis pela evolução e pelo desenvolvimento das ciências, aprimorando a qualidade de vida da sociedade e estabelecendo o paradigma industrial, fruto de uma produção intelectual cartesiana. Atualmente, o papel da educação na sociedade do conhecimento é fundamental, uma vez que na conjuntura atual a qualificação da mão-de-obra se faz essencial para que empresas concorram no competitivo mercado global. Neste contexto um novo paradigma é estabelecido: o do conhecimento.

Segundo Alvin Toffler (1998, p.98), a nova economia é um reflexo da terceira grande onda de transformação humana. A primeira foi a lenta evolução da agricultura; a segunda foi

estabelecida há 350 anos, com a revolução industrial – esta construiu uma economia baseada na produção em massa. Hoje, o conhecimento é a força motriz das novas transformações da economia e da sociedade de modo geral.

A produção de alta tecnologia disponibilizada a baixo custo, materializada por uma aceleração contínua da capacidade de processamento dos computadores conectados à Internet e um crescimento exponencial da capacidade dos circuitos de comunicação, contribui para o surgimento da era das redes. A quantidade de informação disponibilizada é imensa e a necessidade de transformá-la em conhecimento é crucial para que novas empresas ingressem no mercado e as já consolidadas não percam sua participação nesse. Segundo Terra (1995), a lei dos retornos crescentes supera o clássico conceito de economia de escala. Enquanto na economia da escola os valores aumentam de forma linear, na lei dos retornos o crescimento é exponencial.

Becker (1999, p.54) já dizia que as economias modernas não são muito dependentes das aptidões físicas, mas são muito dependentes das aptidões intelectuais, como conhecimento ou manejo de atividades específicas e essas aptidões fazem parte do capital humano, que são as habilidades e o conhecimento de pessoas e de países que serão fundamentais para o seu desenvolvimento.

Quadro 1 – Atributos das eras industrial e do conhecimento

ATRIBUTOS	PARADIGMA INDUSTRIAL	PARADIGMA DO CONHECIMENTO
Modelo de produção	Economia de escala	Flexível
Pessoas	Mão-de-obra especializada	Polivalente e empreendedor
Tempo	Grandes tempos de resposta	Tempo real
Espaço	Limitado e definido	Ilimitado e indefinido
Massa	Tangível	Intangível

Fonte: Centro de referência em inteligência Empresarial CRIE – COPPE/ UFRJ

Explicam Cavalcanti & Gomes (2001, p.103) que, a fabricação de uma grande quantidade de um mesmo produto era fundamental na economia industrial para obtenção de um preço final de venda baixo. Na nova economia a flexibilidade é fundamental, pois os consumidores desejam produtos e serviços customizados, que satisfaçam suas preferências e atendam à suas

necessidades individuais. Para se obter flexibilidade, demanda-se criatividade, capacidade de iniciativa e um profissional que deve aprender a aprender continuamente.

Segundo Druker (1999, p.25), na economia do conhecimento, a concorrência imperfeita parece ser inerente à própria economia, onde as vantagens iniciais, com a aplicação e exploração do conhecimento³, tornam-se permanentes.

A matéria-prima da educação, o conhecimento, tornou-se um recurso estratégico para o desenvolvimento moderno, centralizando os novos processos de transformação da sociedade. Para Dowbor (1998, p.32), a nova realidade não se trata apenas de uma revolução tecnológica, trata-se de um conjunto de transformações que viabilizam uma sinergia da comunicação, informação e formação, que origina uma nova realidade denominada “espaço do conhecimento”, onde o *homo culturalis* é o principal insumo econômico.

Neste contexto a escola exerce o papel de uma instituição fundamental. Durante muito tempo ela foi intensiva em mão-de-obra e atualmente passa a se tornar intensiva de capital, fazendo-se presente na sociedade e com novas responsabilidades de desempenho e resultados de seus alunos. A escola que se preocupava apenas com jovens não inseridos na força de trabalho passa a ser uma instituição de adultos altamente instruídos que fazem parte dos profissionais do conhecimento. Conforme Drucker (1999, p. 26), propiciar aos estudantes meios para que eles se realizem, contribuam e sejam empregáveis é o primeiro dever de qualquer sistema educacional.

A nova economia proporciona uma atividade central e organizadora que é a educação formal, embora essa não mais seja a única alternativa de formação. A escola deixa de ser menos lecionadora, passando a ser mais mobilizadora e organizadora de um processo de construção de um novo papel integrado e interativo com diversos setores da sociedade. A distância entre a academia, o mercado de trabalho e a comunidade devem ser minimizadas, através da construção de pontes que interliguem a escola à sociedade, fazendo com que a escola deixe de ser uma ilha de conhecimento e passe a contribuir diretamente para o desenvolvimento regional, atitude que viabilizará sua própria sobrevivência.

³ Existem três tipos de novos conhecimentos: o aperfeiçoamento continuado do processo, produto ou serviço; a exploração continuada do conhecimento existente para desenvolver produtos, processos e serviços diferentes e por fim a *inovação* genuína. A inovação é a aplicação do conhecimento para produção de novo conhecimento e requer esforço sistemático e alto grau de organização com a finalidade de fazer a diferença.

Nagel (2002, p.43) diz que a nova sociedade é de responsabilidade primária do setor privado através do projeto e da implantação não apenas de uma infra-estrutura da informação (investimentos empresariais racionalmente programados para o mundo global), mas também pela regulamentação sob qualquer nível de parceria e ou de interconexões (redes locais, internacionais, transnacionais).

1.4 . Expansão do ensino superior.

A importância do capital humano, como principal insumo da era do conhecimento, está traduzida no país através de um processo de transformação e expansão do setor educacional. Esse setor vem atraindo novos investimentos, principalmente privados, e instaurando uma competitividade de mercado que obriga as instituições tradicionais a alterarem métodos e práticas para sua própria sobrevivência.

A instauração dessa nova sociedade está caracterizada no nosso país, através da representativa expansão do número de universidades e faculdades ocorrida no final dos anos 90 e início dos anos 2000. Este “boom” ocorre pelos seguintes fatores: primeiro, uma política flexível em caráter nacional para autorização na abertura de novas instituições e de novos cursos em antigas instituições; segundo, o aumento do número de ingressos no vestibular materializado com o crescimento de 152,8% de matrículas entre 1992 e 2002, superando as taxas médias de expansão do ensino superior no país; terceiro, uma conjuntura econômica favorável até janeiro de 1999, quando da desvalorização da moeda; e finalmente uma relação intrínseca entre empregabilidade com melhores salários e grau de instrução elevado [c.f. Almeida (2002) e Dutra (2001)].

Tabela 1 Evolução do número de matrículas, por Regiões e Unidades da Federação selecionadas Brasil, 1992 - 2002

UF	1992	2002
BRASIL	1.535.788	3.479.913
Norte	52.230	190.111
Nordeste	245.741	542.409
Ceará	38.823	74.271
Pernambuco	64.798	109.207
Bahia	46.531	117.625
Sudeste	858.372	1.746.277
Minas Gerais	144.756	306.895

Rio de Janeiro	193.025	384.197
São Paulo	500.713	988.696
Sul	279.315	677.655
Paraná	98.425	238.724
Rio Grande do Sul	131.141	285.699
Centro-Oeste	100.130	323.461
Goiás	33.993	119.297
Distrito Federal	33.853	96.043

Fonte: MEC / INEP / DAES

Observada a tabela, nas instituições federais as matrículas praticamente não se alteraram. Houve apenas um pequeno acréscimo de 3,3%. A expansão se refletiu mais expressivamente nas instituições privadas com um aumento na oferta de 233,3% no período entre 1995 e 2002, e ainda no setor estadual, distribuídas em várias cidades do interior do estado, representando um crescimento de 79,5% para o mesmo intervalo, conforme dados do INEP.

Se as instituições de ensino superior desempenham diversos papéis de relevante importância na formação sócio-política-econômica da sociedade, elas também fomentam e ratificam a característica econômica do país, com seu viés de serviços formando agrupamentos de conhecimento para suprir a crescente demanda por qualificação de mão-de-obra, favorecendo o fortalecimento do fluxo produtivo e assistencial.

1.5 Evolução da qualidade em serviços intensivos em conhecimento

A mudança da estrutura econômica com a crescente participação do setor de serviços, de modo geral, determina a importância estratégica da qualidade desses serviços, para que instituições e organizações prestadoras sobrevivam no mercado. Para se propiciar uma qualidade esperada pelos clientes são necessários identificação e monitoramento contínuo de suas expectativas.

Com as instituições de ensino superior no Brasil, o panorama não foi diferente no que se refere tanto à influência de novos mercados, como às exigências dos clientes/alunos. Observa-se que, em meados do século XX, as Universidades Federais surgem no Brasil para atender uma sociedade que basicamente vivia de importações de modelos sócio-econômicos, e culturais, que precisava urgentemente desenvolver pesquisas e produções científicas, sob pena de se estagnar, e comprometer o desenvolvimento do país em diversos setores da ciência e da tecnologia.

A preocupação passou a ser, basicamente, proporcionar ensino com qualidade, para formar uma geração preparada para competir pelo menos em condições mínimas com os profissionais de outros países desenvolvidos, os quais já tinham uma visão ampla de mercado globalizado, e a percepção dos clientes conscientes de seus direitos e deveres.

Entre 1995 e 2002, os cursos se proliferaram nas diversas áreas devido à própria política educacional, que favoreceu os investimentos privados no setor de ensino, e à natural demanda por aperfeiçoamento contínuo dos profissionais inseridos na nova economia.

Desta forma, mensurar a satisfação dos alunos em relação aos cursos que atualmente vêm sendo ministrados passou a ser um assunto muito debatido, porém a avaliação que o cliente faz do serviço recebido é difícil de ser medida e pode ser bastante diferente da dita qualidade “intrínseca” do mesmo. Conforme Barbosa (1995, p.76), o conceito do cliente/aluno decorre da satisfação que o serviço propicia e que, por sua vez, resulta da comparação entre as suas expectativas e suas percepções a respeito do serviço ofertado.

A satisfação do acadêmico em relação a um serviço recebido é um conceito subjetivo, pois as expectativas e percepções a respeito variam de acordo com os interesses pessoais, mas o que se sabe é que, neste caso, a qualidade “intrínseca” do serviço prestado resulta do nível de desempenho do sistema de operações quando comparado a padrões pré-estabelecidos pelas instituições de ensino.

A preocupação em atrair alunos e construir fidelidade surge da necessidade das IES em assegurar diferenciação competitiva, atingir e manter a qualidade de serviços, e planejar a sua produção científica às exigências do mercado. Assim, os desafios dos cursos jurídicos devem ser internalizados como uma filosofia empresarial, direcionada para satisfazer as percepções, e superar as expectativas dos clientes/alunos.

Além de possuir reconhecimento de órgãos como MEC, que é uma condição precípua de todas as instituições de ensino superior que desejam sobreviver no mercado atual, por ser fator preponderante para a melhoria da qualidade, essa filosofia requer a melhoria contínua na qualidade do ensino, pessoal de apoio capacitado, instalações adequadas e marketing de relacionamento.

Segundo Zeithaml e Berry (*in* Matos e Veiga, 2000, p.57), embora os princípios de qualidade total, sugeridos por Deming em 1950, sejam úteis para mensurar a qualidade dos bens

tangíveis produzidos, não são adequados para a avaliação da qualidade em serviços, devido à intangibilidade dos mesmos, o que os diferem dos produtos quanto à forma que são produzidos e consumidos.

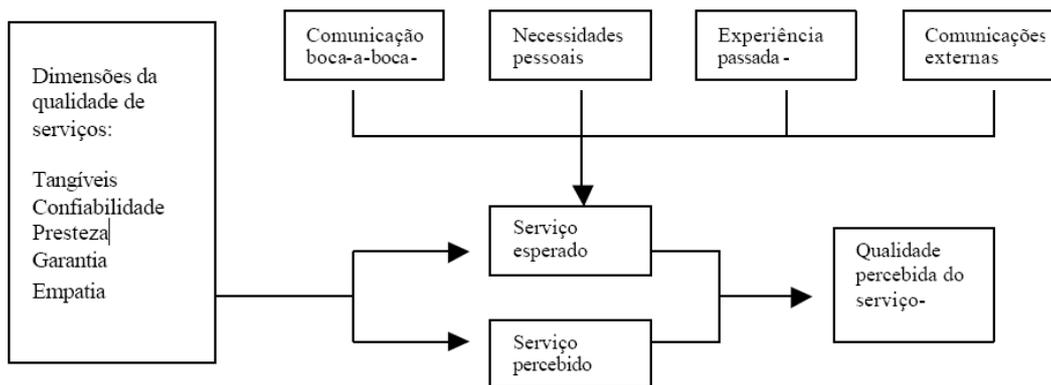
Assim surge a escala SERVQUAL, desenvolvida por Zeithaml, Parasuraman e Berry, citados por Matos e Veiga, que passa a ser uma das ferramentas mais utilizadas para avaliação da qualidade de serviços, inclusive na educação, tendo como referência as expectativas e as percepções dos clientes quanto aos serviços prestados. O principal fator, então, para a garantia de boa qualidade ocorre quando as percepções dos clientes superam suas expectativas.

Para explorar o novo conceito eles realizaram um estudo exploratório sobre alguns setores de serviços. Um dos resultados mais importantes do estudo de Zeithaml, Parasuraman e Berry foi a descoberta de critérios utilizados pelos consumidores para julgar a qualidade da prestação de serviços, classificando-os em cinco dimensões:

- . tangíveis: aparência das instalações físicas e do pessoal;
- . confiabilidade: habilidade para executar o serviço conforme o prometido e de forma correta;
- . presteza: boa vontade em ajudar os clientes e prestar serviços prontamente;
- . garantia: conhecimento e cortesia dos funcionários e sua habilidade de transmitir confiança e responsabilidade;
- . empatia: atenção individual dispensada aos clientes.

Matos e Veiga (2000, p.60-71) adaptaram um resumo do modelo conceitual da escala SERVQUAL, conforme a seguir.

Figura 1: Avaliação da qualidade de serviços pelos consumidores



Fonte: adaptado de Zeithaml, Parasuraman e Berry (in Matos e Veiga, 2000)

Percebe-se, então, que, para que uma empresa ou instituição de serviços, como uma Faculdade de Direito, por exemplo, consiga alcançar os objetivos e a qualidade traçada, precisa estar atenta aos cinco critérios utilizados pelos consumidores e, aliar um trabalho de comunicação eficiente – interna e externa – para que o cliente tenha, de forma satisfatória, a percepção da qualidade do serviço prestado.

1.6 Questões sobre a qualidade em serviços educacionais

A qualidade da entrega de um serviço não resulta somente da avaliação de terceiros, mas também de uma auto-avaliação institucional, concomitantemente com os alunos/clientes, partícipes no caminho pela contínua melhoria. O objetivo desse estudo é agregar valor ao modelo interno de avaliação através da adoção de um novo instrumento, capaz de abrigar a percepção/satisfação do corpo discente sobre a qualidade do serviço, na sua entrega, como já mencionado anteriormente.

A qualidade total, no que diz respeito à educação, propõe uma ruptura do paradigma da competição pelo paradigma da cooperação, baseado na convergência de propósitos.

Baseado nesta premissa, a pesquisa em questão visa a romper o aspecto de ranking pelo modelo tradicional de educação, pois ainda hoje, verificam-se processos de avaliações similares:

(...) na escola, percebe-se uma luta surda entre dirigentes e dirigidos; entre o diretor e os professores; entre os professores e os alunos; entre chefes de setores distintos. Nota-se, também uma rivalidade entre professores de uma mesma área; entre jardineiros e serventes; entre funcionários de secretaria e do setor pessoal, isto é, a inimizade entre muitos, fazendo prevalecer um clima de separação e de rancor, num ambiente de confronto e animosidade, cuja resultante é uma situação em que todas as pessoas perdem (RAMOS, 1992, p.14).

Eleutério e Souza (2002, p.67) evidenciam que uma organização educacional, além da visão para o mercado, deve ter uma visão direcionada para a prestação de serviços com qualidade aos clientes internos, como meio de alcançar seus objetivos. Na realidade, o que será percebido pelo cliente externo é um reflexo da qualidade dos serviços internamente prestados aos funcionários. A qualidade dos serviços de retaguarda influenciam diretamente na qualidade do encontro de serviços na linha de frente das instituições.

O aluno quando entra em contato com uma instituição, e passa a ser cliente, gera expectativas e percepções que não se restringem apenas à sala de aula, e sim, a todas as atividades, que direta ou indiretamente, contribuem para o encontro de serviços que viabilizam a troca de conhecimentos. A importância da qualidade na atividade de ensino, assim como ocorre em outros ramos, está caracterizada pelo conjunto harmônico das atividades-meio para que o objetivo seja alcançado e percebido pelo cliente final (aluno).

Observa-se, então, que as instituições de ensino superior vêm implementando estratégias de relacionamento a fim de atrair e fidelizar clientes/alunos através de ferramentas que ratificam uma acuidade profissional crescente para essa finalidade.

Também, em pleno processo de reforma universitária, o MEC conjuntamente com o conselho nacional de educação e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) buscam rever os critérios de reconhecimento/autorização dos cursos. No intuito de minimizar os abismos de décadas de conflitos entre instituições públicas e privadas, o governo está reavaliando o modelo educacional do país.

De acordo com Ramos (1992, p.35), para se formular novas diretrizes para a educação deve haver, previamente, um pacto social em defesa da qualidade. Para tanto, devem ser observados os seguintes critérios:

- um corpo social que venha a delinear, em conjunto, uma visão compartilhada de excelência na educação;
- as condições para que seja firmado um pacto de qualidade no qual cada parceiro – alunos, professores, dirigentes, técnicos, servidores, pais e sociedade – tenha um papel definido a desempenhar e;
- um compromisso individual de trabalhar, de modo responsável e solidário, para a causa educacional comum.

1.7 Avaliação das instituições de Ensino Superior

São muitos os fatores envolvidos na avaliação de desempenho das instituições educacionais.

1.7.1 Avaliação Institucional

Para se avaliar o desempenho organizacional é necessário se abordar os aspectos intrínsecos e extrínsecos à organização analisada. Os aspectos intrínsecos estão relacionados aos seus recursos humanos, equipamentos, infra-estrutura, tecnologia, processos produtivos, gerenciais e decisórios. Os aspectos extrínsecos podem ser definidos como as relações que a organização desenvolve com seus clientes, fornecedores, concorrentes, legislação, imprensa e tantos outros aspectos contingentes do contexto externo.

Quando o objetivo é avaliar organizações de ensino, pode-se afirmar que os critérios de avaliação tornam-se bem difíceis.

Souza (1996) cita que universidades/faculdades são organizações que desenvolvem uma lógica distinta das demais organizações econômicas, pois sua atenção principal está voltada para a formação e a disseminação de conhecimento através de práticas educativas. No entanto, apresentam estruturas que exigem a definição de práticas de gestão que possam garantir o alcance de resultados esperados pela sua comunidade interna e demais grupos de interesse. Essas práticas nem sempre resultam de um processo racional ou ordenado por avaliações orientadas para solução objetiva dos problemas organizacionais. Elas podem orientar-se para atender pressões institucionais e de eficiência. Essas dicotomias ou variações nos padrões de orientação resultam das características peculiares da universidade/faculdade vista como organização.

Há um consenso, entretanto, entre agentes do governo, políticos, representantes do setor econômico e da opinião pública em geral, que a qualidade em qualquer tipo de instituição – inclusive instituições acadêmicas – não pode ser assegurada sem um mecanismo de avaliação, contribuição e responsabilidade (1997).

Para Belloni (1999, p.53), avaliação institucional é um processo de tomada de consciência, cujo objetivo é correção e aperfeiçoamento do rumo, não se constituindo, portanto, num instrumento de punição.

Scriven & Stufflebeam (1978), Silva & Fonseca (1999) e Freitas & Silveira(1997) concordam que há duas funções que a avaliação pode desempenhar, referem-se a dois tipos de processos: *avaliação somativa*, realizada ao final de um programa; e *avaliação formativa*, realizada durante um programa, para aperfeiçoá-lo; aliás, é esta a função que deve ter a avaliação institucional em universidades, ou seja, um processo retroalimentador e integrador, que sirva à política institucional e à tomada de decisões.

É durante o processo de avaliação que se procura responder às perguntas que incluem a determinação de medidas e de critérios a serem usados para julgar o desempenho. É neste momento que também se torna possível decidir sobre o critério, relativo ou absoluto, e a aplicação do critério para determinar o mérito ou a efetividade (WORTHEN in GOLDBERG, 1992, p. 34).

Ulhôa (1998), no seu texto *A Propósito da Avaliação do Ensino Superior*, declara que o critério é, sobretudo, um sinal visível em alguma coisa, passível de crítica, e, portanto, de avaliação, de julgamento; é como uma característica de propriedade que um objeto (pessoa ou coisa) pode ter e que permite fazer um julgamento, uma apreciação, até “pesá-la na balança do raciocínio, sopesá-la, avaliá-la, emitir sobre ela um juízo [de valor], dizer dela que é boa ou má, verdadeira ou falsa, (...)”.

Sob esse ponto de vista, a qualidade da Universidade depende da disponibilidade de condições técnicas, profissionais e financeiras, bem como de condições de funcionamento democrático da gestão da Universidade, especialmente quanto à tomada de decisões e do competente exercício docente no sentido estrito. Levantar a questão da avaliação desse ponto de vista significa questionar o funcionamento das Universidades no Brasil, chamando a atenção, no entanto, para os condicionamentos que, no fundo, se considera como historicamente responsáveis pela situação atual, tendendo assim a encaminhar propostas capazes de conduzir à elevação do padrão de qualidade do conjunto do sistema universitário brasileiro, atuando em todos os níveis de determinação da sua realidade neste momento (CARDOSO, 1999, p.14-24).

Segundo Freitas & Silveira (1997), a realidade do ensino superior brasileiro, caracteriza-se por uma situação de crise, reflexo da crise do Estado.

Assim, à medida que as universidades são influenciadas pelas diversas transformações do ambiente (interno e externo), elas sentem a necessidade de utilizar um instrumento de gestão

que permita aos gestores repensar seu compromisso com a sociedade moderna e, a exemplo do que vem acontecendo há alguns anos em países como os Estados Unidos, a França, o Canadá, a Inglaterra, e outros, adotar um processo sistemático de avaliação institucional (1997, p.82).

Esta avaliação deve ser tratada, antes de tudo, de forma holística, ou seja, deve compreender a universidade como um todo e suas relações com a sociedade na qual está inserida e demais subsistemas.

2 DIREITO: ENSINO DE UM SABER QUE NÃO TEM CONSENSO

Se a Instituição de Ensino Superior merece, neste estudo, um olhar especial, a qualidade do curso de Direito e o ensino de teorias, argumentos e tomadas de decisões não consensuais merecem destaque neste momento. Isto porque se faz necessário compreender como os segmentos sociais fazem julgamentos, tanto de si mesmos, como dos outros, pois isso permite o entendimento da percepção que os grupos constroem em relação aos princípios de justiça.

A sociedade estabelece princípios de convivência que, de certa forma, pautam a conduta dos diferentes segmentos sociais. Essas realidades, historicamente determinadas, articulam suas relações a partir de um sistema de valor que define o lugar e o papel que cada indivíduo deve desempenhar.

2.1 O poder decisório da autoridade judiciária

CPC – Art. 131) O juiz apreciará livremente a prova, atendendo aos fatos e circunstâncias constantes dos autos, ainda que não alegados pelas partes; mas deverá indicar na sentença, os motivos que lhe formaram o convencimento.

CPB – Art. 157) O juiz formará sua convicção pela livre apreciação da prova.

Como visto acima, temos que o Código de Processo Civil Brasileiro, em seu artigo 131, bem como o Código de Processo Penal Brasileiro, em seu artigo 157, possibilitam aos julgadores a apreciação livre das provas constantes dos autos o que, além de direcionar a uma variedade de entendimentos sobre uma questão, acaba por dificultar o balizamento dos discentes do ensino jurídico sobre o que seria o Direito para um caso específico.

É certo que as provas produzidas no curso da instrução processual significam o principal item influenciador da decisão do juiz. Contudo, o resultado final da ação não se resume à simples produção das provas. Elementos subjetivos - pessoais e ideológicos – culminam por motivar o

jugador a agasalhar no todo ou parcialmente ou, ainda, negar o pleito posto a julgamento. Tem-se, pois, que, conforme os caracteres subjetivos daquele que tem o poder-dever de decidir, dar-se-á a observação dos fatos apresentados, a valoração das provas, a interpretação da norma e, conseqüentemente, a decisão.

Diante destes elementos internos que acabam por nortear o *decisum*, por mais difícil que seja admitir, conflitos idênticos têm diferentes soluções junto ao Poder Judiciário, pois é inegável a individualidade de cada juiz, quando posto à percepção dos fatos, das provas e conseguinte interpretação da lei.

Com elevada frequência vemos decisões desiguais para casos similares, o que, certamente, acaba por gerar descrédito e desconfiança em face do Poder Judiciário. Exemplo típico é o relativo à fixação indenizatória para danos morais em caso de morte. Poderia, diante da tão pregada igualdade jurídica no Estado Democrático de Direito, uma vida valer mais que a outra? A vida do pobre valeria menos que a de um rico? Estas são algumas questões que corriqueiramente vêm à tona e acabam por gerar algum desconforto diante dos díspares julgados, conforme se tem a seguir:

CASO 1:

INDENIZAÇÃO - Responsabilidade civil - Atropelamento pelo caminhão de lixo - Morte do servidor no trabalho de coleta de lixo - Dano moral ("pretium doloris") - Verba devida - Artigo 5º, X, da Constituição Federal - Fixação da verba indenizatória em 100 salários mínimos - Provimento, parcial dos recursos, para esse fim. (Apelação Cível n. 264.496-1 - Vargem Grande do Sul - 5ª Câmara de Direito Público - Relator: William Marinho - 13.03.97 - V.U.)

CASO 2:

RESPONSABILIDADE CIVIL - Indenização - Ação ordinária de indenização procedente - Autores que buscam, independentemente a culpa ou dolo da ré, o ressarcimento por danos morais - Verba devida Recurso parcialmente provido. O dever de indenizar reflete apenas a conseqüência da omissão que deu causa ao dano, traduzindo a intensidade do sofrimento da família, a gravidade e a natureza da morte e assim, a indenização por dano moral deve ser fixada em valor nunca inferior a 500 salários mínimos. (Apelação Cível n. 10.707-4 - São Paulo - 9ª Câmara de Direito Privado - Relator: Brenno Marcondes - 14.04.98 - V.U.).

Percebe-se, pois, o tratamento diferenciado adotado em ambos os casos, apesar de surgirem de situações semelhantes. Fato complicador para disciplinar parâmetros expositivos para a questão no âmbito escolar. Tudo, a meu crer, em virtude de subjetivismos muitas vezes não revelados pelo julgador.

Rui Portanova, em *Motivações Ideológicas da Sentença*, expõe:

É verdadeiramente impossível ao juiz 'indicar, na sentença, os motivos que lhe formaram o convencimento' (artigo 131 do CPC). São as influências que inspiram o juiz que dificilmente 'a explicação de como se convenceu' (Barbi, 1975: 535) será plenamente satisfatória. No julgamento há premissas ocultáveis imperceptíveis (PORTANOVA, 1992, p.115).

Numa forma generalizada, os sistemas de valoração das provas podem ser restringidos a dois. Um em que as provas são valoradas pela lei e outro em que estas são apreciadas pelo julgador.

No primeiro deles, as provas tinham seu valor fixado por lei, que não deixa ao julgador qualquer margem de liberdade na valoração. As provas que não tivessem um valor atribuído pela lei não poderiam ser consideradas na decisão (se admitidas) e as que podiam sê-lo, antecipadamente, já possuíam indicação da valoração. Neste sistema, as condições de admissibilidade estão abstratamente pré-estabelecidas, e aplicam-se a todas as hipóteses que apresentem aquelas características, independente de outras circunstâncias ou considerações.

No século XVIII o sistema da prova legal foi substituído pelo da *livre convicção*, e o juiz era livre para apreciar as provas produzidas. No campo das idéias pode-se dizer que a livre convicção refletia o empirismo de Locke pela necessidade de produção de provas, contrapondo-se, assim, ao racionalismo cartesiano da prova legal.

O sistema da **livre convicção** é uma evolução do sistema de valoração das provas, em que se passou a exigir a fundamentação da decisão como forma de controle. Figueiredo Dias fala em discricionariedade na apreciação da prova, em “liberdade de acordo com um dever - o dever de perseguir a chamada verdade material” (DIAS, 1981, p.202-203), enquanto que Cavaleiro de Ferreira fala em vinculação "aos princípios em que se consubstancia o direito probatório, e às normas de experiência, de lógica, regras incontestáveis de natureza científica, que se devem incluir no âmbito do direito probatório” (FERREIRA, 1986, p.211-212).

Destarte, o que se exige é a fundamentação da decisão.

Figueiredo Dias aponta uma bipartição do ato decisório. Numa primeira fase, a decisória propriamente dita, atuam as componentes psicológicas e instintivas; na segunda, a fase de fundamentação, como forma de justificar a decisão tomada, estão presentes critérios de lógica na argumentação e demonstração da validade da decisão proferida⁴.

⁴ Neste sentido, de bipartição do ato decisório, veja-se: MALATESTA, Nicola. **A Lógica das Provas em Matéria Criminal**. trad. brasileira Waleska Silverberg. Campinas: Conan

Salaverria (1995, p.192), de forma a tratar desta bipartição, didaticamente exemplifica: o juiz de primeira instância absolve Tício da acusação de ter matado Caio porque – segundo ele – um homem com aparência tão beatífica não pode fazer nada de mal; por sua vez, o juiz de apelação o condena, sob o argumento de que pessoas sem filhos são necessariamente egoístas e deles é de se esperar sempre o pior. Em análise, um dos julgadores agiu acertadamente já que o acusado era ou inocente ou culpado. Contudo, as justificativas das decisões, certamente, estão longe da correição.

Nota-se que a vontade pessoal do julgador pode fazê-lo afastar determinados detalhes e se fixar em outros, e que a força do temperamento, das paixões e inclinações podem facilmente conduzir a falsos juízos. Para se chegar à verdade, há de se expurgar o espírito de paixões, como já indicava Malatesta⁵.

Da segunda fase do processo decisório, temos que a justificação não é uma mera descrição dos processos mentais que levaram o julgador a decidir de determinada maneira; é, antes, exercício de lógica jurídica. Cabe salientar que a fundamentação é justificação da decisão. Nela o julgador se finca em elementos fáticos e jurídicos para dar sustentabilidade à sua conclusão.

Assim, o princípio da livre convicção supõe a utilização de critérios lógicos e racionais de apreciação, de acordo com as regras de experiência. O que se quer dizer é que a fundamentação da decisão é que deve ser lógica e racional, eis que o ato decisório, em si (os processos mentais que levaram à decisão), foge ao âmbito do direito e, portanto, não é passível de controle (FIGUEIREDO DIAS, 1986, p. 202-203).

Editora, 1995, p..45 -ss; PERELMAN, Chaim. **Ética e Direito**. São Paulo: Martins Fontes, 1996, p. 559 e ss; SALAVERRIA, Juan Igartua. **Valoración de la Prueba, Motivación y Control en el Proceso Penal**. Valência: Tirant lo blanch, 1995, p.. 144 e ss.

⁵ “Que as disposições do nosso espírito, pois, possam influir sobre o convencimento, conduzindo a inteligência até o erro, surgirá claro quando se pensa que é a vontade que determina a atenção, fixação maior do pensamento numa consideração mis que em outra; é a vontade que, excluindo sem exame um argumento, pode firmar o pensamento sobre um argumento contrário; quando se pense, finalmente, que a vontade é exposta aos ventos de nossas paixões. A força do nosso temperamento, dos nosso hábitos, das nossas inclinações e prevenções, pode facilmente arrastar-nos a falsos juízos” (MALATESTA, Nicola. **A Lógica das Provas em Matéria Criminal**. trad. brasileira Waleska Silverberg. Campinas: Conan Editora, 1995, p 53);

Crucial nos parece, assim, o direcionamento da práxis do ensino para o caminho da hermenêutica jurídica; técnica de estudo que possibilita que se chegue ao significado e alcance das normas jurídicas.

Embora com ela esteja umbilicalmente ligada, a *hermenêutica* não se confunde com *interpretação*. Carlos Maximiliano distingue a primeira da última, asseverando que "esta — a interpretação — é a aplicação daquela — a hermenêutica—; a primeira descobre e fixa os princípios que regem a segunda. A Hermenêutica é a teoria científica da arte de interpretar" (MAXIMILIANO, 2001, p. 1).

A interpretação é da essência do Direito. Definir o alcance e o significado da norma jurídica é pressuposto lógico inafastável à sua aplicação. Há longa data rechaça a doutrina o brocardo latino "*in claris cessat interpretatio*", sendo pacífico que nenhuma norma jurídica prescinde do processo intelectual da interpretação — ainda que, nos casos mais simples, por seus métodos mais elementares, como o gramatical.

Com efeito, Plauto Faraco de Azevedo assevera:

De certo modo, tudo no direito se refere à interpretação. Elaboram-se leis para serem aplicadas à vida social, e não há aplicação sem prévia interpretação. E a interpretação, que não é só das leis em sentido amplo, mas também dos fatos, sofre decisiva influência dos pressupostos em que se apoia (AZEVEDO, 1998, p. 14).

Importante se mostra o estabelecimento de que a norma deve ser interpretada à luz do conjunto em que se insere, correlacionada com as demais normas e informada pelos princípios do sistema de modo coerente, coeso e lógico.

David Schnaid, observa que:

Como doutrina C. Cossio, não se interpreta a norma, uma lei. Extrai-se a regra a aplicar, de todo o ordenamento jurídico, como uma totalidade sistematicamente estruturada, em face do caso concreto (SCHNAID, 2004, p. 274).

Desta forma, embora prevaleça o livre convencimento do juiz no ato decisório, deve ele decidir a lide em conformidade com seu convencimento, valorando, para tanto, não só as provas com liberdade, mas também interpretando a totalidade do ordenamento jurídico.

Devem ser levados em consideração os métodos de hermenêutica, não fechando os olhos para as finalidades perseguidas pela norma em análise e para o sistema jurídico em que se insere.

Questão imensamente em voga na terra *brasilis* é a que trata da vinculação decisória.

O juiz, como pólo interagente dentro do fenômeno social, pode agir de maneira jurídica ou injurídica no exercício de sua função. Se agir pautado no jurídico estará apenas revelando o Direito, pois as normas cristalizadas e formalizadas não dependem da conduta dos juízes para serem cumpridas. Aliás, a maior parte das normas é seguida sem a interferência do Poder Judiciário, que tem atividade secundária. O judiciário alcança uma parcela mínima dos conflitos sociais, julgando, "por isso mesmo, o que há de mórbido no social", conforme chama a atenção J.C.Batista:

A Jurisprudência? Nada mais revela do que a fração patológica do real.

Mesmo numa perspectiva dogmático-positivista é difícil fazer da ação judicial fonte do direito, principalmente porque, se sua decisão for contrária a lei, isso só é possível em razão de o sistema normativo prever tal situação (BATISTA, 1993, p.63)

De Page (*Apud*, MARANHÃO, 1993, p. 25) ainda ressalta:

a interpretação que os tribunais dão à Lei não vale senão para o caso que lhes é submetido. Constitui uma *decisão de espécie*, e não tem nunca, em si, valor de regra geral.

Entretanto a perspectiva sumular no Brasil vem com o propósito de uniformizar o entendimento reiterado em inúmeros e semelhantes julgados (jurisprudência), obrigando a harmonização das condutas decisórias com o declarado pelo Tribunal.

Os defensores da súmula vinculante buscam no *stare decisis* o motivo para implantação desse instituto no Brasil, trazendo, como argumento, a existência do efeito vinculante no sistema jurídico norte-americano.

A doutrina do *stare decisis*, mais conhecida nos Estados Unidos como doutrina do precedente judicial, é um sistema que acoberta decisões tidas como vinculativas e outras como não vinculativas.

No sistema anglo-saxão ou *common law* a vinculação ocorre pela *ratio decidendi*, ou seja, os fundamentos da decisão e não seu resultado, como se pode observar nas súmulas brasileiras.

Temos no modelo estrangeiro uma série de decisões judiciais que, comparativamente, podem ser encaradas como precedentes ou não. Similarmente ao que ocorre no Brasil, quando uma decisão sobre um determinado caso é considerada sem força de precedente, ela aparece com caráter unicamente persuasivo. Contudo, diferentemente daqui, se acatada como vinculante —

precedente — terá a feição de **princípio legal aplicável** a determinados fatos que forem substancialmente idênticos à decisão inicial.

Outrossim, crucial novamente frisar, como dito acima, que

o que vincula não é o precedente é sua *ratio decidendi*, isto é, o princípio geral de direito que se tem de colocar como premissa para fundar a decisão, podendo o juiz que a invoca interpretá-la conforme sua própria razão (FERRAZ JÚNIOR, 1994, p. 243).

É preciso compreender que o caso decidido, isto é, o precedente, é quase universalmente tratado como apenas um ponto de partida. Diz-se que o caso decidido estabelece um princípio, e ele é na verdade um *principium*, um começo na verdadeira acepção etimológica da palavra. (EDWARD, 2001, p. 38).

A complexidade que envolve a problemática da vinculação através de súmulas é grande. Sua aplicação é difícil e depende basicamente da interpretação do juiz para com o caso. Este decidirá se utiliza ou não o precedente. Ele pode até não querer utilizá-lo, em razão de ele estar inquinado de erros ou ser antigo, tornando-se inadequado para as novas situações.

Neste sentido manifestou o insigne professor Dallari (1996, p.71), parafraseando Farnsworth:

O grande volume de decisões, com conflitos de precedentes em diferentes jurisdições, reduziu a autoridade das decisões individuais. A rapidez do desenvolvimento enfraqueceu a aplicabilidade de precedentes a casos posteriores surgidos depois de as condições sociais e econômicas se terem alterado com a passagem dos anos

Assentada nas diretrizes estabelecidas no sistema *common law*, essa doutrina foi indispensável no início do regime consuetudinariano, período em que as leis eram poucas e geralmente restritas ao campo do direito público.

O professor Brumbaugh faz uma observação importante sobre essa teoria:

As decisões não são proferidas para que possam servir de precedentes no futuro, mas antes, para solver as disputas entre os litigantes. Sua utilização em casos posteriores é uma decorrência incidental.

Vê-se, portanto, que o *stare decisis* em nada se assemelha com a ideia de súmula vinculante, seja porque o precedente raramente determina uma decisão de modo rigoroso, seja pela

patente divergência entre um sistema doutrinário e uma imposição legal obrigatória, que os defensores da súmula vinculante pretendem implantar.

Utilizando-novamente das lições de Dallari percebe-se claramente a diferença entre súmula vinculante e precedente:

Em nenhum momento está dito que essa orientação se torna obrigatória, nem o texto autoriza tal suposição e, menos ainda, a de que ela será vinculante para outras cortes. Na realidade, o precedente pode ser muito importante na decisão de um caso por algum tribunal norte-americano, mas sua influência não decorre de uma obrigatoriedade imposta por lei, como se pretende fazer no Brasil (Dallari (1996, p.70)

Não há como negar a forte tendência, já existente, de que os magistrados acompanhem os entendimentos sumulados. É natural que os entendimentos se solidifiquem diante de vários casos, de forma que as súmulas sempre tiveram um papel relevante no direito brasileiro e servem de orientação para magistrados, promotores, procuradores e advogados sobre o que tem sido o pensamento judicial a respeito dos temas. Mas tal procedimento não pode travestir-se de instrumento opressor do pensamento jurídico.

Diante de tal situação, cada vez mais nos convencemos de que a docência do Direito deve-se dar guiada numa linha mais hermenêutica e menos ligada a meros positivismos jurídicos.

Entrelaçada a esta disparidade de julgados relativos a casos análogos, muitas vezes realçada em virtude da livre convicção do juiz, reflexo da razão íntima, ideal interno-subjetivo do ser humano, vislumbramos, no Brasil, uma agravante geradora de distorções e implacável na imposição de barreiras à aplicação da igualdade jurídica: *a falsa justificativa de que o Direito brasileiro não pode assegurar a igualdade jurídica devido às desigualdades sociais.*

Maria Stella de Amorim (2003), em brilhante lição, é categórica em demonstrar o equívoco através do qual se sedimentou a Escola Jurídica no Brasil ao adotar a *maxime* barbosiana de “*tratar de forma desigual os desiguais na justa medida da desigualdade*”.

A associação da igualdade social com a igualdade jurídica considera que as desigualdades sociais (como as decorrentes da estratificação em classes) são ‘naturais’ e que a ‘justiça’ e o ‘direito’ a elas devem estar submetidas por serem regras da criação, segundo a vontade universal do criador do mundo. Trata-se de um *topos* sagrado, mas pouco cristão, contrário à igualdade dos homens, filhos de Deus e irmãos em Cristo. Seja como for a igualdade jurídica conquistada no Estado de Direito do século XVIII, consistia na igualdade de tratamento de todos perante as leis e os tribunais. Mas esta premissa clássica ainda não tem vigência no Brasil no século XXI. Nossas leis penais ainda abrigam desigualdades que estão associadas às desigualdades sociais, fato que independe das conotações ideológicas que cada um de nós possa atribuir à igualdade jurídica no Brasil, que privilegia a desigualdade

social sobre a igualdade jurídica, o que nos afasta de um dos fundamentos do Estado de Direito, além de nos levar á falsa justificativa de que o direito brasileiro não pode assegurar a igualdade jurídica devido às desigualdades sociais. Este mesmo argumento poderia ser usado pelo direito de outros países capitalistas, mas isto não acontece (AMORIM, 2003).

Uma possível interpretação da premissa de Ruy Barbosa poderia indicar que a igualdade jurídica, ou seja, a igualdade de todos perante as leis e os tribunais, seria falsa ou injusta e, que a *justiça verdadeira* deveria ser regulada pela desigualdade social, o que conduziria à adoção da desigualdade social sobre a igualdade jurídica.

Decerto que a tão sonhada igualdade jurídica está longe de se ver aplicada no Brasil que, ainda hoje, carrega uma visão utópica invocando a Justiça e o Direito como promotores da igualdade social, ao passo que traz consigo uma estrutura de Estado patrimonialista, aspecto claro de uma sociedade marcada por privilégios e tratamentos diferenciados concedidos pelos tribunais aos cidadãos.

Seja por ingenuidade ou por desconhecimento, a máxima de Ruy ainda hoje é ensinada nas escolas que formam bacharéis e bastante recorrente no discurso de seus egressos. Poder-se-ia atribuí-la a uma intenção de beneficiar os pobres em nossa cultura jurídica, mas ela costuma ser invocada justamente para assegurar e para justificar privilégios jurídicos de pessoas com posição social elevada, tal como tem noticiado a imprensa sobre o tratamento especial concedido a autoridades denunciadas por práticas vedadas na legislação penal e na Constituição vigente. A particularização do tratamento concedido por nossas leis a pessoas que são por elas privilegiadas é uma característica brasileira, não encontrada em outros países que atualizaram o paradigma do Estado de Direito. Basta relembrar que o recente processo de denúncia contra o ex-presidente Clinton do EUA, em decorrência de relações inadequadas por ele mantidas com a senhorita Lewinsky no interior da Casa Branca, estava sob a jurisdição de um magistrado de primeira instância. O presidente em exercício da maior potência mundial recebeu trato equivalente ao concedido para o cidadão comum daquele país. (AMORIM, 2003, p.12)

Flagrante de desigualdade jurídica existente no direito brasileiro é o que vemos em certos procedimentos existentes nos Juizados Especiais. A aplicação de multa nos termos do art. 84 da Lei 9099/95 é um exemplo claro. Não sendo paga a multa, a garantia do Devido Processo Legal fica prejudicada em se comparando com os demais acusados submetidos aos procedimentos regidos pelo Código de Processo Penal, já que passível a conversão automática à pena privativa de liberdade sem que lhe fossem possibilitadas a ampla defesa e o contraditório.

Kant De Lima, ladeando Maria Stella Amorim e Marcelo Burgos em trabalho acerca da comentada desigualdade jurídica existente no ordenamento brasileiro, aspecto em flagrante desacordo com o Estado Democrático de Direito, apontam:

Importantes dispositivos legais de diferenciação de tratamento jurídico dos acusados, no Brasil, são a 'prisão especial', que assegura condições privilegiadas na prisão, concedidas a certas categorias de pessoas – como, por exemplo, aquelas portadoras de instrução superior -, que vão desde a permanência em separado dos chamados 'presos comuns', em acomodações especialmente destinadas a assegurar este privilégio, até a 'prisão domiciliar', cumprida na residência do acusado. Outro privilégio é a competência por prerrogativa de função, válida, por exemplo, para autoridades governamentais, que retira os acusados do âmbito do julgamento preconizado para os cidadãos 'comuns', pelo juiz singular ou pelo júri, enviando-os para julgamento por órgãos judiciais colegiados de instâncias superiores, como os Tribunais de Justiça e os Tribunais Superiores de 2ª Instância, ou o STF. Favorecem, ainda, alguns acusados as chamadas imunidades parlamentares, que impõem licenças especiais dos Legislativos para processar seus membros. (AMORIM, 2003, p.255-281)

Trata-se, deste modo,

de um sistema judicial criminal que não é aplicado igualmente a todos os cidadãos, mas que assegura privilégios, desigualdades consagradas na própria legislação penal e, como vimos, presentes nas práticas que atualizam, como se verificam em sociedades patrimoniais estatamentais (AMORIM, 2003, p.255-281).

2.2 Estudo comparativo dos Sistemas Jurídicos

Um aspecto de grande importância, para que se possa começar a falar em uma melhora do ensino jurídico no Brasil é um estudo dos sistemas jurídicos.

Os sistemas jurídicos estão intimamente ligados e variam de acordo com cada país e cada estado.

A constituição brasileira de 1891 foi influenciada pelo constitucionalismo americano sob o enfoque das correntes de pensamento da época. A garantia da cláusula *due process of law* que alguns autores traduzem como *devido processo legal*, somente com a constituição federal de 1988 concretiza-se, efetivamente, como garantia constitucional.

A constituição americana foi construída com a participação popular e visa a assegurar aos cidadãos um julgamento justo, evitando abusos de autoridade. Lá, o processo é um direito das pessoas que se declaram não culpadas das acusações e o julgamento é um direito que alguém evoca para si quando está sendo acusado. O *due process of law* na tradição jurídica dos EUA é um instrumento que tem como origem filosófica o direito de defesa. Os americanos sob acusação têm direito a um tribunal de jurados composto por membros de sua sociedade e que se intitula *trial by jury*. É um direito pessoal e disponível do acusado, cabendo a ele iniciar o processo ou ter a sua culpa negociada, admitida em determinadas proporções.

Já, no Brasil, a titularidade para exigir o processo não é do acusado, mas sim, do Ministério Público. Iniciado o processo não pode haver desistência, nem acordos, devendo encerrar com sentença judicial.

O acusado passa a ter direito ao contraditório e à ampla defesa após ser citado formalmente. Então, no processo penal do sistema brasileiro, o ingresso do acusado é uma obrigação para com o sistema jurídico, ao contrário do que ocorre no sistema criminal americano que é um direito do réu.

Também é necessário destacar que, mesmo quando o acusado admite a culpa, através de confissão própria, o processo deve ter prosseguimento normal, não sendo a confissão prova cabal e o processo estará ao livre convencimento do juiz, objetivando a “verdade real”, sempre ampliando o número de provas que devem ser carreadas ao processo. Desta forma, no sistema brasileiro, a confissão é somente uma atenuante que trará benefícios ao acusado na decisão final, com a redução da pena básica, enquanto que, no sistema norte-americano, a confissão representa a vedação de ser considerado culpado sem a sua concordância e sem a precedência de julgamento. É também um meio de negociação de uma pena menor ou de solicitar de um julgamento através do júri.

Assim,

a doutrina brasileira traz-nos a idéia de submissão forçosa do acusado ao tribunal do júri, ao passo que o *due process law* do sistema de administração da justiça criminal dos EUA reflete a idéia de um desejo do acusado que representa um instrumento de exercício de defesa, uma opção contra o poder do Estado (FERREIRA, 2004, p.78).

Outro aspecto abrangido pela cláusula do *due process law*, no ordenamento jurídico dos EUA, é o direito ao conhecimento da natureza e causa da acusação que é imputada ao indivíduo (fair notice). Este direito reveste todo o procedimento de administração da justiça criminal dos EUA, incluindo a fase pré-processual.

Entretanto, no Direito Processual Penal brasileiro conserva-se ainda, como herança dos procedimentos eclesiásticos, a figura do inquérito sigiloso. No sistema processual brasileiro, o inquérito policial é considerado pelos teóricos um procedimento administrativo que tem por finalidade constituir elementos para a formação da culpa do indiciado, sendo que sobre este

procedimento não recai a garantia inerente ao devido processo legal da ampla defesa. O inquérito policial é inquisitório escrito e sigiloso, nele não há qualquer acusação e, portanto, não enseja a defesa. Este inquérito, da forma que é conduzido, tem a sua origem na inquisição da igreja católica, desde antes do século XII. É antidemocrático, não podendo nem mesmo o advogado de defesa colaborar com o seu cliente, fazendo perguntas ou orientando. É uma situação, que nos dias de hoje, já não se aceita mais. Nos EUA, aquele que está por via de ser acusado de qualquer delito tem a garantia de ter “o seu dia na corte” (his day in the Cort) quando será ouvido em audiência judicial, representando, essencialmente, um direito de defesa assegurado aos acusados, possibilitando expor, diante da autoridade judiciária o relato dos fatos e motivos segundo o seu ponto de vista, o que constitui um instrumento de garantia do acusado.

Embora o inquérito policial ainda não seja processo é exatamente nele que se encontram as provas necessárias para que o Ministério Público ofereça denúncia, início do processo penal.

Mais um fato estranho a muitos é a questão relacionada com o interrogatório do acusado, quando ele pode expressar a mentira que ele quiser, sem nenhuma consequência jurídica, enquanto que no processo americano, a mentira do acusado caracteriza o crime de perjúrio, o que faz com que aquele que está processado tome devidos cuidados.

Então, de modo geral, nos países ocidentais a doutrina costuma citar que os sistemas jurídicos estão classificados em três blocos distintos:

1. O sistema da Common Law, ou do Direito Comum, aplicado no Canadá, Estados Unidos, Inglaterra e suas colônias;
2. O sistema de Direito Civil, ou Civil Law, ou ainda, romanista, ou romano-germânico, aplicado na Europa Ocidental, América Latina, e parte da Ásia e da África; e,
- 3 o sistema misto, adotado, por exemplo, em Puerto Rico, Quebec e Escócia.

A diferença entre um e outro está no fato de que, enquanto nos países que adotam o sistema romano-germânico, o Direito é formado basicamente por normas criadas pelo poder legislativo e sistematizadas em códigos, nos países que adotam a Common Law, as normas derivam das decisões dos tribunais, que formam os denominados precedentes e vinculam as decisões, em grande parte, aos componentes do júri.

Certo é, no entanto, que hoje se pode considerar todos os sistemas como mistos, uma vez que as diferenças entre um e outro sistema estão diminuindo. Nos países que adotam a Common Law, o intervencionismo do estado na economia e nos negócios particulares, além da necessidade de uma maior proteção dos interesses coletivos e difusos, dentre outros fatores, fez com que este passasse, através do poder legislativo, a editar normas reguladoras de comportamento e tendentes a diminuir o poder e eficácia da força vinculante das sentenças dos precedentes jurídicos.

Já no sistema romano-germânico experimenta-se um efeito contrário; o juiz começa a ter um papel de destaque na criação do Direito, dando-se uma importância cada vez maior à jurisprudência como fonte de Direito.

Assim, a aproximação que se experimenta entre um e outro sistema jurídico abre a possibilidade de que se importe os seus elementos com a finalidade de melhorar a sua aplicação.

Diante do exposto, levando-se em consideração os comportamentos sociais determinados por atitudes de pessoas que normalmente obedecem às leis, pode-se afirmar que as pessoas aceitam e/ou reagem a ações similares de forma diferenciada. É preciso contemplar, por conseguinte, que num quadro mais amplo de relações socialmente geradas em uma realidade historicamente determinada há uma relação direta com as formulações elaboradas pelos operadores jurídicos, que são materializadas tanto nos ordenamentos jurídicos como nos procedimentos do legalismo processual. Enfatiza-se que essas premissas devem estar presentes para a condução desta reflexão, pois não há autonomia absoluta das idéias e das ações jurídicas, visto que as pressões e os constrangimentos sociais cravam suas marcas na cultura jurídica, que é esta caracterizada pela relação que o campo jurídico estabelece com o campo do poder e os demais segmentos da sociedade (BOURDIEU, 1989).

Diante de tais comparações, no ensino em sala de aula, no curso de graduação em Direito, torna-se mais difícil exercer o sentido da democracia que deve ser empregado em busca de uma melhor formação acadêmica, uma vez que a constituição brasileira oferece como princípio básico o estilo de liberdade e de democracia.

E, sendo o ensino jurídico parte integrante do sistema, nos modelos jurídicos apresentados,

ele também apresenta diferenças. Nos países que adotam o Direito Comum, em especial nos Estados Unidos, como já citado, o ensino jurídico se caracteriza por estar intimamente ligado ao método do caso (case study), onde a função principal do professor é formar o estudante em uma série de técnicas e habilidades (skills), com o objetivo de despertar nele o raciocínio lógico jurídico (legal reasoning), através da aplicação do método atribuído a Sócrates de Landgell.

O método de Landgell busca uma maior participação do aluno dentro e fora da sala de aula. O aluno deve analisar e resumir (briefing) - antes de acudir a classe - os diferentes elementos dos casos e sentenças judiciais oferecidos pelo professor, sendo capaz de identificar:

- a) os fatos juridicamente relevantes;
- b) a história processual, o planteamento do problema à luz das possíveis normas, princípios jurídicos e jurisprudenciais aplicáveis (issues);
- c) a resposta do juiz às questões formuladas;
- d) o resultado do caso;
- e) o fundamento pelo qual se aceita ou denega as pretensões do apelante;
- f) a lógica para justificar as decisões adotadas.

A aplicação do estudo de casos apresenta uma série de vantagens que não devem ser menosprezadas, tais com:

- a) o estudante passa a ter visão clara do direito ao analisar ao mesmo tempo seus aspectos substantivos e formais;
- b) aprende técnicas que são fundamentais a todos os juristas; que dizem respeito à lógica jurídica, desde o seu desenvolvimento, que dizem respeito à aplicação do Direito, ao caso concreto, à identificação das diferentes partes de dispositivos de uma decisão, até à análise dos elementos relevantes do caso, dentre outros aspectos;
- c) a participação ativa do aluno na classe, através da discussão do caso anteriormente estudado, faz com que ele desenvolva suas habilidades no sentido de despertar a confiança nos seus conhecimentos, na sua capacidade intelectual, além de proporcionar-lhe uma visão crítica do Direito, a percepção do funcionamento do sistema jurídico e das conseqüências sociais e econômicas de sua aplicação;
- d) oferece uma visão de um Direito vivo, que evolui de acordo com o momento histórico, político, social e econômico que atravessa a nação, ao contrário da visão de um Direito estanque transmitida hoje nas escolas brasileiras.

Por certo que também apresenta desvantagens. No entanto, a sua aplicação pressupõe uma preparação maior, tanto por parte do professor, como por parte dos alunos. Por parte destes, a resistência à aplicação do novo método se daria por ser uma transformação muito grande dos seus métodos usuais de estudo. Os alunos, acostumados com classes magistrais, não têm o hábito de estudar e preparar-se diariamente para as aulas (preparam-se apenas para os exames, começando a estudar dois ou três dias antes de sua aplicação).

Com essa mudança, os alunos deveriam estudar, de forma ininterrupta, pois o professor lhes cobraria a matéria diariamente, dentro da sala de aula, sendo isso parte de uma avaliação constante.

Por parte do professor, essa mudança pressupõe também uma mudança de comportamento, uma vez que ele se veria obrigado a abandonar a posição de um mero repetidor de conhecimentos, anteriormente ministrados ou estudados em manuais e passaria a ter um papel que lhe exigiria uma maior preparação, tanto para lidar com uma participação mais ativa dos alunos dentro da sala de aula, para entender o seu comportamento, instigá-los a participar e atender as suas necessidades intelectuais e psicológicas, quanto aos estudos para a elaboração do conteúdo a ser ministrado.

Neste ponto, certamente, qualquer projeto de mudança esbarraria na resistência de alguns – talvez na da grande maioria - em modificar o status existente. Primeiro, em decorrência de que a mudança, conforme manifestado, implicaria em uma reciclagem por parte do professor, além de mais trabalho na preparação da aula, busca de material, estudo de casos a serem aplicados, como também mais trabalho na exposição e aplicação dos conteúdos a serem ministrados. Eis que ele passaria a se expor mais em relação aos alunos, numa participação mais ativa destes, através de discussões, argumentações e debates, quebrando a segurança, há tanto tempo mantida, na aplicação das classes magistrais.

CONCLUSÃO

A busca pela qualidade é um resultado da vivência de problemas. Então, para pensar em qualidade de ensino jurídico é preciso, primeiramente, buscar os problemas já existentes neste meio.

Como foi visto, o estudante de hoje – de nível médio - de modo especial o aluno noturno, não é aquele que apenas estuda, mas é desafortunadamente um trabalhador que busca estudar. Enquanto isto ocorrer o ensino superior não terá a eficiência esperada pelo aluno e pelo país. Este é um problema relevante.

Outro problema comum no curso superior e conseqüentemente, no curso de Direito, é a inadequação do semestre letivo, que em geral, no nosso país, tem sido não mais que um breve período, entre duas longas férias, pontilhado ainda de recessos, de reuniões acadêmicas e outros eventos escolares e ainda, dias em que os alunos faltam às aulas.

É comum, por exemplo, ser o tempo, disponível às aulas, insuficiente para o professor que leciona disciplinas cujo teor seja eminentemente abstrato e teórico-propedêutico e, portanto, fundamental para o embasamento da profissão do advogado. Todas essas disciplinas básicas estão sendo espremidas entre o início e o fim dos semestres letivos, sacrificando a imagem de professores, alunos e escolas. Neste aspecto, é preciso que haja uma melhor organização do curso, visando a um melhor acompanhamento pedagógico, horizontal e verticalmente, do currículo a ser desenvolvido.

Não se pode esquecer de que o Direito é o caminho para a justiça e que a lógica jurídica é uma lógica filosófica e não uma lógica técnica. O bacharel em Ciências Jurídicas tem por objetivo profissional, mais que o fazer tecnológico, a preocupação humanística de caráter teleológico e de constante auto-indagação acerca dos fins da ação. Essa preocupação humanística, para o operador de Direito, é uma imposição sociopolítica humanamente indispensável, pois, é dessa profissão que se forma o Poder Judiciário, que é a última “tábua de salvação” do injustiçado. Forma-se também um outro segmento estatal de suma relevância para o povo e para o individuo em geral: o Ministério Público (promotores, procuradores, o fiscal da lei: o fiscal do fiscal). É a faculdade de Direito que forma, também, boa parte dos Poderes Legislativo e Executivo, membros ou servidores que influenciam em políticas e legislações que atingem a todos. Desta forma, a deformação profissional do advogado é a deformação oblíqua do estado de Direito que a todos garante e interessa.

Este é, com certeza, um grande motivo para que se prime pela qualidade de ensino no curso jurídico, porém outros são, também, motivos que nos chamam muito a atenção. Vivemos hoje em um mundo de drástica redução de empregos, de incertezas constantes dadas à velocidade cada vez maior das inovações tecnológicas e das mudanças no dia-a-dia. Todos estes são indícios de novas e maiores exigências profissionais, um profissional em permanente aperfeiçoamento e com alta dose de adaptabilidade e criatividade para atender às novas necessidades e para assumir o compromisso ético-político e humanístico que lhe será exigido.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. e Horkheimer, Max. **Dialética do Esclarecimento – Fragmentos Filosóficos**, trad. Guido Antonio de Almeida, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editores, 1985.

AMARAL, Luiz Otávio de O. **Refletindo sobre o ensino e a formação do advogado**. In *Âmbito Jurídico*, ago/2001 Disponível em: www.ambito-juridico.com.br/aj/ens0005.htm. Acesso em 11/05/10.

AMORIM, M. STELLA DE; KANT DE LIMA, R.. **Juizados Especiais Criminais, Sistema Judicial e Sociedade no Brasil**. Niteroi: Ed. Intertexto, 2003.

_____. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**. ano 10, n° 40, out/dez/2002, São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais.

ALMEIDA, P. H.; MENDONÇA J.; BRITO, E. **Expansão do ensino superior e desenvolvimento da Bahia**. SEI, Salvador, V.12, n.3, dez 2002.

APPLE, Michael W.. “**O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial**”. In Gentili, Pablo A.A. e Silva, Tomaz Tadeu. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis, RJ, Ed. Vozes, 1995.

AQUILAR, José Maria e ANDEREGG, Ezequiel. **Avaliação de serviços e programas sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.

ARAPIRACA, José Oliveira, **Fisiologismo político e qualidade da educação**, Salvador, Ianamá, 1988.

ARRUDA, J.R.C. **Políticas & indicadores da qualidade na educação superior**. Rio de Janeiro: Dunya, 1997.

AZEVEDO, Plauto Faraco de. **Crítica à Dogmática e Hermenêutica Jurídica**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação institucional: teorias e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995.

BARBOSA, E. E. (org). **Implantação da Qualidade Total na Educação**. Belo Horizonte: Fundação Cristiano Ottoni, 1995.

BARBOSA, Eduardo Fernandes e outros. **Gerência da Qualidade Total na Educação**, Belo Horizonte, M.G., Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Engenharia, Fundação Christiano Ottoni, 1994.

BARCELOS, E. **A experiência de avaliação como prática de vida**. v.2, n.7. Ijuí: Contexto & Educação, jul/set 1987.

BATISTA, José Cláudio. **Dogmatismo Jurídico em Análise Crítica**. João Pessoa: Empório dos Livros, 1993.

BECKER, Dinizar Fermiano (org). **Desenvolvimento sustentável: necessidade e/ou possibilidade?** Rio Grande do Sul: Edunisc, 1999.

BELLONI, I. et al. **Proposta de avaliação institucional da Universidade de Brasília**. Brasília: UnB, 1999.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia – em defesa das regras do jogo**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

BOURDIEU, Pierre. A força do Direito. Elementos para uma sociologia do campo jurídico. In **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

20. BOYER, Robert. **La theorie de la regulation: une analyse critique**, Paris, La Decouverte, 1987.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados / Com comentários de Demerval Saviani**. [et al.] – São Paulo, Cortez, ANDE, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Encontro Internacional sobre avaliação do Ensino Superior**. Brasília: SESu, 1988.

BRASIL. Secretaria de Ensino Superior. **Programa de avaliação institucional das universidades brasileiras**. Brasília: MEC/SESU, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional. -LDB**, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1966. Brasil; 1966

BRASIL. *Lei n. 9.131, de 24 de novembro 1995*. Disponível em: <<http://prolei.cibec.inep.gov/navega/informa.asp?Inf=3125>>. Acesso em 01/12/20

_____. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer nº 977 de 03 de dezembro de 1965.

_____. **Conselho Federal de Educação**. Resolução nº 12 de 06 de outubro de 1983.

_____. **Conselho Federal de Educação**. Parecer nº 908/98 de 02 de dezembro de 1998.

_____. **Conselho Federal de Educação**. Parecer nº 617/99 de 03 de outubro 1999.

_____. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CES 01 de 03 de abril de 2001.

_____. Portaria nº 1.180 de 06 de maio de 2004.

BUARQUE, C. **A aventura da universidade**. São Paulo: UNESP, 1994.

CARDOSO, M. L. A Avaliação da Universidade: Concepções e Perspectivas. in **Universidade e Sociedade**. Brasília, vol. I, nº 1, p. 14-24, set. 1999.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. **Parceiros na Qualidade**. In: Revista do Provão: Secretaria de Avaliação e Informação Educacional/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais. São Paulo, 1996.

CAMPOS, Vicente Falconi. **Qualidade Total – Padronização de Empresas**, Belo Horizonte, MG, Fundação Christiano Ottoni, Escola de Engenharia da UFMG, 1992.

CARNOY, Martin e Levin, Henry M. **Escola e trabalho**. São Paulo, Cortez, 1987.

CAVALCANTI, M; GOMES, E.; O PEREIRA, A. **Gestão de empresas na sociedade do conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

CUNHA, Luiz Antonio Rodrigues da. **Educação e Desenvolvimento no Brasil**, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.

CAPES – MEC (FAQ) Disponível em : <<http://www.capes.gov.br/serviços/legislação>> Acesso em 09 jan 2011.

CESSUC , **Revista do Centro de Ensino Superior de Catação**, , ano IV, nº06, 1º Semestre.2002

CORRÊA, Henrique L. e CAON, Mauro. **Gestão de Serviços: lucratividade por meio de operações de satisfação dos clientes**. São Paulo: Atlas, 2002.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **O poder dos juízes**. São Paulo: Editora Saraiva, 1996.

DIAS, Jorge Figueiredo. **Direito Processual Penal**. Coimbra: Coimbra Editora, 1981.

DRUCKER, Peter. **Sociedade Pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira, 1999.

DUTRA, F.O. ; OLIVEIRA P. S.; GOUVEIA T. B. **Avaliando a qualidade de serviço numa instituição de ensino superior**. Resumos dos artigos da revista Organização e Sociedade, v.8, n. 21 mai/ago 2001.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação Institucional – marcos teóricos e políticos**. In Revista Avaliação, ano 1, nº. 1, 1996.

DURKHEIM, Émile. Objetividade e identidade na análise da vida social. In Forachi, Marialice M. e Martins, José de Souza. **Sociologia e Sociedade: Leituras de introdução à Sociologia**. Rio de Janeiro, Livros técnicos e Científicos Editora, 1983.

DOWBOR, Ladislau. **Conhecimento, educação e comunicação**. São Paulo: Vozes, 1998.

EDWARD, D. Re. **Stare decisis**. Trad. Ellen Grace Northfleet, Revista Forense Vol. 327.

ELEUTÉRIO, S. A. V.; SOUZA, M. C. A F., **Qualidade na prestação de serviços: Uma avaliação com clientes internos**. São Paulo, Caderno de pesquisas em Administração, v 9, n 3 jul/set 2002.

ESCOTET, Miguel A (1990). “**Visión de la universidad del siglo XXI**”. Revista Española de Pedagogia, Madri. Vol. XLVIII, 186.

EXAME NACIONAL DE CURSOS. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais,2000: síntese**. Brasília: O Instituto, 2001. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/provao/sintese/sintese2000.htm>>. Acesso em: 23/02/11.

EXAME NACIONAL DE CURSOS. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais,2001: síntese**. Brasília: O Instituto, 2002. Disponível em:<<http://www.inep.gov.br/superior/provao/sintese/sintese2001.htm>>. Acesso em: 23/02/11.

EXAME NACIONAL DE CURSOS. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais,2002: síntese**. Brasília: O Instituto, 2003. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/provao/sintese/sintese2002.htm>>. Acesso em: 23/02/11.

EXAME NACIONAL DE CURSOS. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais,Resumo Técnico Enc-Provão 2003**. Brasília: O Instituto, 2004. Disponível em:<http://download.inep.gov.br/ENC_PROVAO/resumo_tecnico_2003.pdf>. Acesso em: 01/05/11.

EXAME NACIONAL DE CURSOS. **Relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**, v.1, n.1. Brasília, 1996.

EXAME NACIONAL DE CURSOS. **Um instrumento de avaliação para a melhoria da qualidade do ensino de graduação**. MEC: Brasília, 2º versão, 1996.

EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO. **Sumário Executivo – Primeiros Resultados Enem 2003**. Brasília: O Instituto, 2004. Disponível em:<http://www.inep.gov.br/download/enem/2003/sumerio_executivo.pdf>. Acesso em: 25/05/11.

FARIA, José Eduardo.**A reforma do ensino jurídico**. Porto Alegre: Fabris, 2000.

FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. **Introdução ao estudo do direito**. 2. ed., São Paulo: Atlas, 1994.

FERREIRA, Manuel Cavaleiro de. **Curso de Processo Penal**. Lisboa: Ed.Danúbio, 1986.

FLORES et al. **Manual de evaluación**. México:Centro de Documentación/Secretaria del Educación, 1993.

FREITAS, I. M.; SILVEIRA, A. C. **Avaliação da educação superior**. Florianópolis: Insular, 1997.

FERNANDES, Florestan. **Sociedades de Classes e Subdesenvolvimento** . Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1972.

FERNANDES, Florestan. **Diretrizes e Bases: conciliação aberta**. In Revista Educação e Sociedade, Campinas, Vértice/CEDES, ano XI, nº 36, 1999.

FERREIRA, Marco Aurélio Gonçalves. **O Devido Processo Legal: Um Estudo Comparado**. Rio de Janeiro: Ed. Lúmen Júris, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo, Cortez / Autores Associados, 2000.

_____. **A 'nova' direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia**. In Gentili, Pablo A.A. e Silva, Tomaz Tadeu. Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. Petrópolis, RJ, Ed. Vozes, 2001.

GRECCO, Leonardo. **O Ensino Jurídico no Brasil**. Disponível na Internet: In Âmbito Jurídico. Disponível em: www.ambito-juridico.com.br/. Acesso em 25/03/12.

HABERMAS, Jürgen, **Consciência Moral e Agir Comunicativo**, trad. Guido Antonio de Almeida, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1989.

HONDA, Auro Key e Viveiro, Carlos Tadeu. **Qualidade & Excelência através da metodologia KAIZEN – um roteiro prático para consultores internos na implantação da Qualidade Total**, São Paulo, Editora Érica, 1993.

LESSONA, Carlos. **Teoria General de la Prueba en Derecho Civil**. trad espanhola de Enrique Saz Instituto. Madrid, Ed. Reus, 1957.

LOVISOLO, Hugo. **Habilidades gerais no ensino superior em processo de democratização**. In Campus Virtual UGF, Acesso em 16/02/05.

_____. **Vizinhos Distantes**. Rio de Janeiro: Ed UERG. 2000.

LOBO, Heloísa H.O. e Didonet, Vital. **“LDB: últimos passos no Congresso Nacional”**. In Brzezinski, Iria (org.), LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam, São Paulo, Cortez, 1997.

LUBISCO, Nídia Maria Linert ; VIEIRA, Sônia Chagas. **Manual de estilo acadêmico: monografias, dissertações e teses** – Salvador: EDUFBA, 2003.

LIMA, Ernando U. **Consenso: Avaliação é fundamental**. In: Revista do Provão. V. 1 Brasília, 1996.

MALATESTA, Nicola. **A Lógica das Provas em Matéria Criminal**. trad. brasileira Waleska Silverberg. Campinas: Conan Editora, 1995

MARANHÃO, Délio. **Direito do Trabalho**. 17. ed., Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1993.

MARSHALL, Alfred. **Princípios da Economia**, Madri, Aguilar, 1957.

MARTINS, Eliezer Pereira. **Qualidade do Ensino Jurídico de Instituições Privadas**. In *Âmbito Jurídico*, ago/2001 Disponível em: www.ambito-juridico.com.br/aj/ens0005.htm. Acesso em 10/04/05.

MARX, Karl. *El Capital– Crítica de la Economía Política, livro 1*, vol.1, trad. Wenceslao Roces, Fondo de Cultura Económica, 1958.

MATOS, C. A., VEIGA, R. T.. **Avaliação da qualidade percebida em serviços**. São Paulo: Caderno de pesquisas, v. 7, n. 3, jul/set 2000.

MARSHALL, LEANDRO, Ministério da Educação, **ASC Assessoria de Comunicação Social**, Análise da Portaria 1.180/04 de 06 de maio de 2004

MAXIMILIANO, Carlos. **Hermenêutica e aplicação do direito**. Rio de Janeiro : Forense, 2001.

MEZOMO, J. C. **Gestão da qualidade na escola: princípios básicos**. São Paulo: Terra, 1994. MORIN, Edgar. *O pensamento socialista em ruínas*. In: VÁRIOS AUTORES. *A decadência do futuro e a construção do presente*. Florianópolis, UFSC. 1993.

MONLEVADE, João A. C.. “**Financiamento da educação na Constituição Federal e na LDB**”. In Brzezinski, Iria (org.), *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*, São Paulo, Cortez, 1997.

NAGEL, Lizia Helena. **A sociedade do conhecimento no conhecimento dos educadores**. In Mesa redonda sobre sociedade do conhecimento. São Paulo: UEM, 2002.

OCDE. **Education at a Glance**. OECD Indicators. Paris: CERI, 1995.

OFFE, Claus. “**Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação; contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional**”, trad. Vanilda Paiva, in *Revista Educação & Sociedade*, São Paulo, vol.35, abril/1990.

OLIVEIRA, João Ferreira, **O acesso à Educação Superior no Brasil**, São Paulo Disponível em:< <http://www.desafios.perspectivas.htm>> Acesso em 05 jun 2004.

OLIVEIRA, Romualdo P. & Souza, Sandra M. **A avaliação de um curso: a dimensão da avaliação na universidade**. *Revista Adusp*, Outubro 1999.

OLIVEIRA, C.A.S de. (Org.). **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, v.6, jan./mar, 1998.

OLIVEIRA, C. A. S de; SILVA, J. F. da. **Educação, Cidadania, Sociedade: avaliação do ensino médio em discussão**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro: CESGRANRIO, v. 6, n.º 18, p. 111-152, jan./mar. 1998.

PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras MEC/SESu. Brasília: SESu, 1994. Resultados do SEB/95. **A Escola que os Alunos Frequentam**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Avaliação e Informação Educacional Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Departamento de Avaliação da Educação Básica: Brasília, 1996.

PAIVA, Vanilda e Warde, Mírian J.(orgs). **Dilemas do ensino superior na América Latina**. Campinas, Papirus, 1994.

PERELMAN, Chaim. **Ética e Direito**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PINO, Ivany. **A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: A ruptura do espaço social e a organização da educação nacional**. In Brzezinski, Iria (org.), LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam, São Paulo, Cortez, 1997.

PORTANOVA, Rui. **Motivações ideológicas da sentença**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 1992, p.115;

RAMOS, Cosete. **Excelência na Educação: A Escola de Qualidade Total**. Rio de Janeiro: Qualitymark Ed., 1992.

_____. **Sala de Aula de Qualidade Total**. Rio de Janeiro: Qualitymark Ed., 1995.

REVISTA APRENDER VIRTUAL: **O mercado da educação superior particular no Brasil**. São Paulo, mai/jun 2003.. Disponível em: <WWW.aprenderonline.com.br/ver_noticia.php> Acesso em : 19 jun 2004.

REVISTA HSM Management. Peter Drucker **Admirável mundo do conhecimento: Uma organização baseada na informação é plana**. São Paulo: Ed. HSM management, n. 45, julho 2004.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico e Direito alternativo**. São Paulo: Acadêmica, 1993.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SALAVERRIA, Juan Igartua. **Valoración de la Prueba, Motivación y Control en el Proceso Penal**. Valência: Tirant lo blanch, 1995.

SAVIANI, Demerval. **Política e Educação no Brasil**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987.

SCHULTZ, W. Theodore. **O valor econômico da educação**, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1967.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB**. In Brzezinski, Iria (org.), LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam, São Paulo, Cortez, 1997.

SCHNAID, David. **Filosofia do Direito e Interpretação**. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2004.

SCRIVEN, M. STUFFLEBEAM, D. **Avaliação educacional: perspectivas, produtos, alternativas**. Petrópolis: Vozes, 1978.

SGUISSARDI, Valdemar (org.). **Avaliação Universitária em Questão: Reformas do Estado e da Educação Superior**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SILVA, C. M. da; FONSECA, V. S. da. **Competitividade Organizacional: conciliando padrões concorrenciais e padrões institucionais**. In: VIEIRA, M. M. F., OLIVEIRA, L. M. B. de. *Administração contemporânea: perspectivas estratégicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

SOUZA, E.C.B.M. (Org.). **Avaliação de docentes e do ensino**. Brasília: UnB Cátedra, 1998.

SOUZA, Paulo Renato. **Por uma Nova Universidade. Seminário sobre Ensino Superior**. Brasília, 1996.

STEWART, T. **Capital Intelectual**. Rio de Janeiro: Campus, 1998

TAYLOR, F.W.. **Princípios de Administração Científica**, trad. A.V. Ramos, São Paulo, Editora Atlas, 1970.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e o mundo moderno**. São Paulo, Ed. Nacional, 1969.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**, 3. ed., São Paulo, Ed. Nacional, 1971.

TENTI, Emílio (1983). **Consideraciones sociológicas sobre calidad de la educación**. *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, vol. XII.

TERRA, José C. Cláudio (2001). **A criação de portais corporativos de conhecimento**. In: Simpósio Internacional de THOMPSON, John B.. **Ideologia e Cultura Moderna: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Trad. GEP/PG/PURCS, Petrópolis, R.J., 1995.

TOFFLER, Alvin. **O choque do futuro**. Rio de Janeiro: Artenova, 1998.

ULHÔA, J.C. **A propósito da avaliação do ensino superior**. In: *Avaliação das universidades: propostas e perspectivas*. Brasília: Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, 1988.

VENTURA, Deisy. **Ensinar Direito**. São Paulo: Manole, 2004.

Vieira, Sofia Lerche. **O público e o privado nas tramas da LDB**. In Brzezinski, Iria (org.), *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*, São Paulo, Cortez, 1997.

VESSURI, H.M.C. **Administrar la calidad académica de la universidad latinoamericana** in *EDUCAÇÃO E SOCIEDADE*, vol. 2, nº 32, 1989.

WORTHEN, B.R. **Visão geral do mosaico formado pela avaliação e controle educacionais**. In: GOLDBERG, M.A.A.S.; ALARILZA, P. de (Orgs.) *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias*. São Paulo: EPU, 1992.

WEINBERG, Mônica. **As melhores da turma.** Revista Veja, São Paulo, Ed. Abril, n. 18, 5 mai. 2004. 155p.