

SIMONE MARIA MALUCELLI PINTO

**O ENSINO COM PESQUISA COMO PROPOSTA METODOLÓGICA
ALTERNATIVA PARA A RECONSTRUÇÃO DO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO DO CURSO DE DIREITO DA PUCPR**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PUCPR**

**CURITIBA
1996**

SIMONE MARIA MALUCELLI PINTO

**O ENSINO COM PESQUISA COMO PROPOSTA METODOLÓGICA
ALTERNATIVA PARA A RECONSTRUÇÃO DO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO DO CURSO DE DIREITO DA PUCPR**

Dissertação apresentada à Pontifícia
Universidade Católica do Paraná, como
requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação, sob a orientação da
Professora Doutora Marilda Aparecida Behrens

**CURITIBA
1996**



MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ATA DO EXAME DA DISSERTAÇÃO

Dissertação n.º 52

No dia 17/10/96 , às 9:30 horas, reuniu-se a Banca Examinadora, composta pelos seguintes professores:

MEMBROS DA BANCA	ASSINATURA
Prof. ^a Dr. ^a Marilda Aparecida Behrens	
Prof. Dr. Jayme Ferreira Bueno	
Prof. Ms. Roberto Eurico Schmidt Júnior	

designada para a avaliação da **dissertação** intitulada "O ENSINO COM PESQUISA COMO PROPOSTA METODOLÓGICA ALTERNATIVA PARA A RECONSTRUÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE DIREITO DA PUC-PR" da mestranda **SIMONE MARIA MALUCELLI PINTO**, ano de ingresso 1992 do Curso de Mestrado em Educação - Área de Concentração Pedagogia Universitária.

Prof. ^a Dr. ^a Marilda Aparecida Behrens	Conceito: A
Prof. Dr. Jayme Ferreira Bueno	Conceito: A
Prof. Ms. Roberto Eurico Schmidt Júnior	Conceito: A
	Conceito Final: A

Observações: A banca sugere a publicação integral do trabalho.

Prof. Dr. Peri Mesquita
Coord. do Curso de Mestrado em Educação

SUMÁRIO

RESUMO	iv
ABSTRACT	vi
1 INTRODUÇÃO.....	1
1.1 Justificativa.....	6
1.2 Delimitação do problema	10
1.3 Opção metodológica.....	11
2 HISTÓRICO DOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL: PRECEDENTES HISTÓRICOS	13
2.1 Os primeiros cursos jurídicos no Brasil	18
2.2 Os cursos jurídicos na República	28
3. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE DIREITO.....	45
3.1 O estágio supervisionado no Curso de Direito da PUCPR	50
4. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	75
4.1 Professor, aluno e escola: parceiros para o ensino de qualidade	75
4.2. A ciência e a pesquisa na construção do conhecimento	92
4.3 O estágio supervisionado no ensino do terceiro grau: relação teoria e prática.....	104
5. PRESSUPOSTOS NORTEADORES PARA A REESTRUTURAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE DIREITO DA PUCPR. 110	
5.1. Estágio Supervisionado do Curso de Direito da PUCPR: desafios para a construção	113
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	148

RESUMO

A busca de caminhos voltados à superação do modelo de ensino calcado no replicar de saberes prontos e acabados, para outro que vise à produção de conhecimento significativo, individual e coletivamente, resume o desafio que empresta contornos a este trabalho de pesquisa, desenvolvido enquanto estudo de caso realizado junto ao Escritório Modelo de Aplicação da PUCPR.

Assim, com o fito de alcançar o por ela objetivado, esta dissertação parte de uma leitura crítica da caminhada cumprida pelo ensino do Direito no Brasil, após o quê analisa o caso específico do hoje denominado Estágio Supervisionado, inclusive no tocante às atividades práticas inerentes ao Curso de Direito da PUCPR, acabando por estruturar, depois de desenvolver os norteadores teóricos correspondentes, uma proposta de elementos voltados a provocar, em um primeiro plano, o engajamento entre os professores ligados à prática, tudo consentindo, como fio condutor, o desejo de construir um futuro significativo, pois lugar de um coletivo que não alije as subjetividades do seu contexto.

Tais elementos não comportam, frisa-se, a intenção de postular respostas finitas e fechadas, pois, antes de tudo, traduzem-se em testemunho do início de uma caminhada pessoal que reafirma a opção pela docência, pela formação emancipatória, pelo diálogo crítico e criativo e pela multicontextualidade. É

uma exaltação à vida, um ato de amor ao Direito que se quer exsurgir de uma prática social sedimentada por indivíduos verdadeiramente lúcidos e libertos, dentro e fora da Escola.

ABSTRACT

The search for ways of outdoing teaching and learning models based on the repetition of ready and done knowledge, to offer the opportunity for the production of individual and collective meaningful knowledge, summarizes the challenge within this work, carried out as a case study developed at the Escritório Modelo de Aplicação da PUCPR. Thus, this work begins with a review about Law teaching in Brazil. After, it analyzes the specific case of the so called supervised training, including practical activities developed within the Law course of PUCPR. Together with the corresponding theoretical guidelines, it also develops a proposal with elements that will cause among the teachers who develop the practical instruction, first of all, the desire of building a meaningful future, where the collective work will not ignore the subjective in it. These elements do not state the intention of having ready and non-changing answers. They really are a testimony of the beginning of a personal development that states the choice for teaching, for emancipatory formation, for critical and creative dialogue and for a pluralist context. It's an exaltation of life, a love act for the Law that wants to raise from a social practice supported by free and lucid individuals, in and out of the school.

1. INTRODUÇÃO

*Pode um desejo imenso
Arder no peito tanto,
Que à branda e à viva alma o fogo
intenso
Lhe gaste as nódoas do terreno manto,
E purifique em tanta alteza o espirito
Com olhos mortais,
Que faz que leia mais do que se vê
escrito.*

Luís de Camões

Na área jurídica, datam de mais de vinte anos as denúncias pedagógicas, a preocupação de renovar o ensino do Direito. Não obstante, embora seja certoque toda a estrutura do ensino superior sofra do mesmo mal, há que se reconhecer que outros cursos, ditos menos tradicionais, já flexibilizaram suas dinâmicas, enquanto as Faculdades de Direito insistem em se constituir redutos de uma transmissão arcaica do saber, empreendida, quase sempre, por profissionais bem sucedidos que, na maioria das vezes, jazem indiferentes às modernas exigências da Educação.

Fruto recente de uma trajetória acadêmica positivada, cuja prática docente tantas vezes ficou restrita a uma fração de cada disciplina, à valorização extremada de informações carentes de contexto, ou melhor, do que Ivani Fazenda chamou de “paisagem” (ao proferir palestra na PUCPR, em 1993), constatamos que para erradicar esse estado de coisas não se poderá prescindir

de uma vigilância constante em muitas instâncias, um quase exorcismo à exaltação da réplica que vem sendo patrocinada pela sociedade de um modo geral, pois é certo que o raio de ação do legado Positivista não exclui as inúmeras interfaces que traduzem a atitude que cada um ostenta frente a vida.

Em sendo assim, enfocando a tendência tradicionalista da pedagogia liberal trabalhada nos Cursos de Ciências Jurídicas, sublinha-se que a mesma convoca a que estes se alijem do momento vivido, continuem observando o ensino humanístico (escola comprometida com o que se concebia por “cultura”) desenvolvido em um ambiente austero, cerimonioso e francamente centrado na transmissão de valores que garantam a perpetuação do *status quo* vigente.

Isso porque, o modelo de Escola em questão desconsidera as realidades sociais (os problemas sociais pertencem à sociedade) e o cotidiano do aluno, seja no que diz respeito aos conteúdos, seja no que se refere aos procedimentos ou à relação entre os corpos docente e discente, pois postula pelas regras impostas, pelo cultivo exclusivamente intelectual e pela univocidade da palavra do professor (*magister dixit*).

No tocante à prática pedagógica, o ranço liberal dos Cursos de Direito se evidencia pelo predomínio incontestável de exposições verbais, com ênfase na repetição de conceitos e na memorização, estratégias voltadas a disciplinar a mente e formar hábitos.

Vale ilustrar, a colocação anteriormente feita, com os passos seguidos pela dinâmica das aulas realizadas a partir das premissas do tradicionalismo pedagógico:

- a) preparação do aluno (selecionar trabalho, recordar a matéria anterior, despertar interesse);
- b) apresentação (realçar pontos-chaves, demonstrar);
- c) associação (combinar o conhecimento novo com o já conhecido por comparação e abstração);
- d) generalização (chegar ao conceito geral por aspectos particulares-exposição sistematizada);
- e) aplicação (explicar os fatos adicionais ou resolver exercícios).

Outro sinalizador flagrante dos movimentos em prol da manutenção do posto, patrocinada pela Escola Positivista, que reforça a sua tentativa de “formatar” valores, atitudes e, portanto, que a coloca em descompasso com a atualidade, reside nos pressupostos de aprendizagem, que se ancoram no repasse acrítico dos conhecimentos (“verdades incontestes”) e estão intimamente ligados à capacidade do aluno repetir e recapitular, ou seja, assentam-se no grau de memorização demonstrado pelo estudante.

Faz-se importante esclarecer que não se nega que todo esse perfil de ensino, ainda presente na sala de aula, tenha vindo ao encontro das necessidades imediatas do século passado e, especialmente, da primeira metade do século atual, ambos regidos pela “produção em massa”, quando o mercado exigia quantidade e ao ensino não restava outra coisa senão respondê-lo, incontinenti, formando um oceano de profissionais altamente capacitados ao replicar de saberes. Porém, a ressalva que se pretende consignar é que esse contorno não mais corresponde às necessidades do presente, sendo inadmissível que o saber continue a ser “carregado” sem qualquer incorporação, que permaneça fruto de uma espécie de “deglutição forçada”, traduzindo-se em dados esparsos que engrossam fileiras nos bancos de memória de cada um.

Ressalva-se que o motivo principal de, na atualidade, o Positivismo ser um não-lugar do ensino se deve a constatação de que, às portas do novo século, vivemos o nascer do que se tem nominado de sociedade do conhecimento (DRUCKER, 1992), onde, mais do que nunca a escola precisa firmar-se sob novos pressupostos, abandonando sua visão cristalizada no tempo e no espaço e repensando seus conceitos continuamente, sob pena de acabar por negar-se, porque restará irrelevante à toda e qualquer produção válida de conhecimento (YANG, 1995).

Por tudo isso, pontua-se que a reformulação inevitável dos processos de educação jurídica tradicional, reivindica não apenas o questionamento das propostas pedagógicas em vigor, mas também a reconsideração dos conteúdos, de modo a conquistar a devida sintonia com as exigências do perfil do profissional do ano 2.000: crítico, reflexivo, autônomo, criativo e transformador, enfim, plenamente capacitado à produção de conhecimento novo.

O real comprometimento dos docentes e discentes que compõem o Curso de Direito no processo de mudança que se faz necessário, e a disponibilidade de ousar a libertação das amarras que consagram e definem o ensino do Direito há muito, parece ser condição indispensável a que seja superada a fragmentação que tem pautado o ensino, pois só assim a Escola conseguirá desencadear movimentos voltados a alargar as fronteiras do cogitare, assumindo a práxis de uma forma de olhar que leve seus atores a aprender e reaprender a construir conhecimento, conquistando cada vez mais intimidade com o manejo do imprevisto, do impensado, do novo, tudo com vistas a segurar o espaço que lhe é devido na história.

1.1 Justificativa

A busca de caminhos que acabem por gerar a superação de um ensino calcado no replicar de saberes prontos e acabados, para a produção de um conhecimento significativo, individual e coletivamente, tem desafiado educadores conscientes de ser esta a exigência dos novos tempos. As pesquisas nesta área vêm proliferando e, mais do que nunca, encontram justificativa, porque engajadas à maior preocupação havida nos meios educacionais dos presentes dias, qual seja, produzir experiências que emprestem suporte à criação de formas de ensino e pesquisa, comprometidas com as prioridades do hoje e do amanhã.

Nesse sentido, os pesquisadores em educação incansavelmente têm frisado a necessidade de ultrapassar os modelos prontos e acabados, a réplica pura e simples do conhecimento, com vistas a estabelecer um ponto de partida consistente à reconstrução de uma escola que resgate seu papel social e que realmente se imponha como produtora de conhecimento. Para isso, o repensar a docência se faz fundamental, pois é certo que não mais se sustenta o saber absolutizado, o que desafia o professor a procurar novas práticas.

Integrando a Academia do Curso de Direito e constatando ser imprescindível o envolvimento na busca de novas alternativas para o ensino, como professora das disciplinas de Direito Civil IX e X e Estágio de Prática

Jurídica Civil e Organização Judiciária I e II, ambas ministradas nos quatro últimos períodos, vivenciamos a docência junto à Pontifícia Universidade Católica do Paraná. A primeira disciplina se desenvolve no corpo do Centro de Ciências Jurídicas e Sociais e a segunda, no núcleo de prática jurídica dessa instituição de ensino superior: o Escritório Modelo de Aplicação.

Criado em 1985, pela Resolução n.º 01 do Conselho Universitário, e tendo iniciado suas atividades no dia 2 de maio daquele ano, o Escritório Modelo de Aplicação - EMA é Órgão Suplementar da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, academicamente subordinado ao Departamento de Ciências Jurídicas e Sociais.

Nesse Escritório Modelo de Aplicação, cuja finalidade é a capacitação dos acadêmicos de Direito para o exercício profissional, o alunado dos dois últimos anos perfaz 300 horas de estágio curricular supervisionado entre as áreas civil e criminal, prestando também assistência jurídica gratuita à população economicamente carente da Comarca de Curitiba. Essa atividade assistencial procura dar oportunidade ao acadêmico de efetivar correlação entre a teoria e a prática, ao mesmo tempo que busca suscitar o desenvolvimento de uma visão crítica da realidade social e do espírito de solidariedade pela contribuição na luta em prol dos menos favorecidos.

Além da experiência acadêmica curricular, o EMA também oferta estágio voluntário supervisionado nas áreas civil e, mais recentemente, criminal. Como docente, somos pioneiros na implantação e supervisão dos primeiros grupos de voluntários da área civil, em 1989, a partir de quando passamos a ser diretamente responsáveis pela sua supervisão.

Esse estágio voluntário supervisionado, constitui um plantão de atendimento jurídico à faixa de população atendida pelo Escritório Modelo, onde os alunos trabalham exclusivamente com as atividades afetas ao exercício da advocacia, como:

- orientação jurídica à população: recebido o cliente em potencial, diagnosticada a possibilidade jurídica à pretensão por ele trazida, o acadêmico fornece os informes relativos ao caso concreto afim, após o que verifica a adequação ou não desse usuário aos critérios de carência econômica adotados pelo EMA- o procedimento visa ampliar ao máximo o campo de ação do estagiário, objetivando cada vez mais aproximá-lo do seu exercício profissional futuro;
- elaboração, instrução, distribuição e solicitação de autuação da petição inicial;

- acompanhamento do processo no respectivo Juízo, até final decisão, tendo sob sua responsabilidade, inclusive, a elaboração de toda e qualquer petição que o procedimento suscitar.

Os alunos que se inscrevem para participar do estágio extracurricular voluntário formam um grupo extremamente heterogêneo, pois acadêmicos do primeiro ao quinto ano dos cursos diurno e noturno e dos dois *campi* da PUCPR, desenvolvem um trabalho rico e dinâmico, seja para eles mesmos, seja para a docência.

A experiência realizada na supervisão do estágio extracurricular voluntário instigou um repensar sobre a oferta formal de estágio no Curso de Direito da PUCPR. Assim, instrumentalizada pela nossa vivência acadêmica, marcada pela dicotomia entre a teoria e a prática, pela ação docente junto ao Escritório Modelo de Aplicação da PUCPR, somadas aos conteúdos apreendidos no curso de Didática do Ensino Superior, que redundaram na implantação do estágio extracurricular, e às disciplinas deste Mestrado em Educação, volto-me para pesquisar, nesta dissertação, os pressupostos norteadores de uma proposta de reconstrução do estágio para o Curso de Direito da PUCPR.

Nesse sentido, esta pesquisa parte do pressuposto de ser fundamental para a compreensão do presente e a almejada reestrutura, o conhecimento

auferido da caminhada histórica cumprida pelo ensino jurídico no Brasil, e a busca de pressupostos teóricos que emprestem sustentação à proposta em questão por se constituírem em arcabouço primeiro de qualquer processo inovador: conhecer para transformar (DEMO, 1996).

Ciente de que tal caminhada abrange um universo complexo até o final estabelecimento e incorporação de um novo paradigma educacional, essa pesquisa encontra justificativa no fato de sonhar um ensino permeado pela contemporaneidade social, intelectual e tecnológica, que se faz prenúncio de um despertar comprometido, ativamente, com o futuro.

1.2 Delimitação do problema

A premência do nascimento do novo milênio, a mudança dos paradigmas que norteiam a sociedade como um todo e a conseqüente alteração na produção do conhecimento, suscitam um ensino que proporcione condições à busca de uma melhor qualidade de vida.

O processo de democratização vivido em nosso país indica que urge, também, a democratização do saber, de forma que toda comunidade universitária participe de uma atitude voltada para a modernidade, semeando, com isso, dentro da comunidade acadêmica, o incentivo ideal à busca da transformação.

Mediante o contexto acima desenhado, essa pesquisa objetiva a seguinte proposta:

Partindo da realidade histórica do ensino do Direito, estruturar uma proposta constituída de elementos significativos que provoque o engajamento entre os pares e se constitua em objeto de amadurecimento e discussão crítica, a fim de instigar a reconstrução coletiva, passo a passo, de um estágio supervisionado adequado e efetivo para o Curso de Direito da PUCPR.

1.3 Opção metodológica

A opção metodológica adotada nesta dissertação é a pesquisa bibliográfica, que permitirá a apresentação de uma proposta de elementos adequados à reconstrução do estágio supervisionado do Curso de Direito da PUCPR.

Esse caminho foi objeto de escolha por permitir uma ampla abertura na caracterização de fenômenos que envolvam a dinâmica do estágio supervisionado. Fez-se, por isso, indispensável aos primeiros capítulos dessa pesquisa repassar a caminhada histórica cumprida pelos Cursos Jurídicos, desde a sua criação no Brasil até os nossos dias, bem como pelo estágio supervisionado no Curso de Direito da PUCPR.

Caracterizada, pois, a realidade histórica do Curso em nosso país e da disciplina de Estágio Supervisionado de Prática Civil e Organização Judiciária I e II na PUCPR, num terceiro momento pretende-se fundamentar teoricamente os pressupostos norteadores de um estágio crítico, criativo e transformador, tudo isso para construir, por fim, uma proposta de elementos significativos que provoque o engajamento entre os pares, e se constitua em objeto de amadurecimento e discussão crítica, a fim de instigar a reconstrução coletiva, passo a passo, de um estágio supervisionado adequado e efetivo para o Curso de Direito da PUCPR.

Firmada a proposta em questão, objetiva-se que ela acabe por sensibilizar os professores que atuam junto ao Escritório Modelo de Aplicação - EMA, núcleo de organização dos estágios supervisionados de Direito da PUCPR, desencadeando um repensar crítico e reflexivo sobre a proposição realizada hoje, nos estágios ofertados.

2. HISTÓRICO DOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL: PRECEDENTES HISTÓRICOS

A idéia da fundação de um estabelecimento de ensino superior no Brasil remonta à época da ocupação holandesa. Silveira, em “A Evolução da Concepção de Universidade no Brasil”(1985, p.54), relata que os holandeses, em 1654, ano em que foram expulsos desse país, planejavam criar uma Universidade no Recife, idealizada por Maurício de Nassau.

Menos de uma década depois, em 1662, Afonso VI, vigésimo-segundo rei de Portugal, chegou a elevar o “Colégio da Bahia para a primeira Universidade do Brasil”. Tal afirmativa consta da ficha descritiva que identifica a peça “Cadeira de Aula Magna do antigo Colégio dos Jesuítas”, existente no museu de Artes Sacras de Salvador, a qual afirma, inclusive, que esse ato real, elevando o Colégio a Universidade, foi, ato contínuo, descaracterizado em função de veemente e ciumentada intervenção da Universidade de Coimbra.

Por tudo isso, o aparecimento, tardio, dos primeiros Cursos de Direito no Brasil não pode ser entendido sem a compreensão dos condicionamentos históricos e psicológicos que o produziram, fazendo-se necessário remontarmos essa caminhada até o Reino Português.

Um dado importante a ser considerado é que no período colonial, na América Portuguesa, não foram criadas instituições de ensino superior, enquanto que, no mesmo período, na América Espanhola foram criadas vinte e três Universidades, das quais seis de primeira categoria, exclusivas as do México e do Peru.

O ensino colonial esteve totalmente entregue à Companhia de Jesus que, embora tenha realizado um esforço elogioso, acabou por impor um tipo de educação voltado exclusivamente para as humanidades, abrigando um caráter eminentemente retórico e socialmente “decorativo”, daí provindo traços muito acentuados da nossa formação cultural. A essa observação, urge acrescentar o fato de o próprio Colégio das Artes, criado pelos jesuítas, que chegou a alcançar um nível quase que superior de ensino, em nenhum momento ter conseguido a equiparação aos colégios portugueses de Coimbra e Évora, mesmo porque essa jamais foi a intenção da Metrópole. Tal afirmativa vem ao encontro do manifesto havido nesse período, em resposta à solicitação das Câmaras Municipais de Minas Gerais, que pleiteavam a criação, naquela região, de um centro de formação de médicos. Em resposta a tal pedido, afirmou o Conselho Ultramarino, em documento fundamental à compreensão da política cultural portuguesa:

(...) que poderia ser questão política se convinhassem essas aulas de artes e ciências em colônias (...) que podia relaxar a dependência que as colônias deveriam ter do Reino; que os mais fortes vínculos que sustentavam a dependência de nossas Colônias era a necessidade de vir estudar a Portugal; que esse vínculo não se deveria relaxar (...) que [o precedente] poderia, talvez, com alguma conjuntura para o futuro, facilitar o estabelecimento de alguma aula de jurisprudência até chegar ao ponto de cortarem esse vínculo de dependência (VENÂNCIO FILHO, 1978-9, p.13).

Cabe salientar que as idéias acima respaldam, incontestavelmente, os escritos de VENÂNCIO FILHO (1977), atrelando a formação dos Cursos de Direito com a independência nacional.

Na segunda metade do século XVIII, grandes transformações ocorreram no ensino em Portugal, com a chegada efetiva das correntes iluministas e do enciclopedismo, renovando o estudo voltado basicamente para o Direito Romano, dando-se maior ênfase ao Direito Nacional e às fontes das leis das nações européias.

Paralelamente, ocorreu, no Brasil, o grande florescimento da região das Minas, favorecendo, com isso, a ida de maior número de brasileiros para Coimbra, onde ocuparam posições elevadas e incorporaram idéias e concepções sociais vigentes na Metrópole, trazendo-as para o Brasil.

Consta que, em 1789, os conspiradores de Vila Rica (atual Ouro Preto) acalentaram também o sonho de criação de uma Universidade naquela Vila, onde “havam de por estudos como em Coimbra...”, segundo afirmado na Carta-Denúncia de Domingos de Abreu Vieira, constante dos Autos da Devassa da Inconfidência (p.123/4, vol.1).

Contemporaneamente à transferência da família real para o Brasil, ressurgiu a idéia da fundação de uma Universidade ao chegar à Colônia o príncipe D. João, regente de Portugal. Tal idéia foi defendida pelo Corpo de Comércio da Bahia, que chegou a propor a Sua Alteza a quantia de oitenta contos de réis para a fundação de uma Universidade.

A despeito de tudo isso, poucas medidas foram tomadas em termos de instituição de nível superior, limitando-se a setores emergenciais, tais como o da saúde, com a criação das aulas de medicina na Bahia e no Rio de Janeiro; da segurança, com a cadeira de artes militares, também no Rio de Janeiro; e de instituições como o Horto Florestal, a Imprensa Régia, a Biblioteca Nacional, bem como a fundação da Cadeira de Economia Política por trabalho de Silva Lisboa, futuro Visconde de Cairu. Em verdade, só depois da independência viria a frutificar a semente da criação de um Curso de Direito na Colônia.

Há que se refletir, outrossim, até que ponto seria relevante, para o Brasil, a criação de Cursos Jurídicos nesse período de domínio absoluto da Metrópole sobre a Colônia. Por outro lado, não se pode negar a completa falta de ambiente adequado ao desenvolvimento da ciência que se perpetuou muito além do período colonial, persistindo, sem dúvida, inclusive, durante toda a fase da Velha República.

Com o advento da independência, era o Brasil um país sem cultura jurídica. A esse respeito, afirma Plínio Barreto (1922), em seu livro “A Cultura Jurídica no Brasil”:

Não a tinha de espécie alguma a não ser, em grau secundário, a do solo. Jaziam os espíritos, impotentes na sua robustez, meio roídos da alforra das credices e das utopias, a espera de charrua e sementes. O Direito, como as demais ciências, e, até, como as artes elevadas, não interessava ao analfabetismo integral da massa. Sem escolas que o ensinassem, sem imprensa que o divulgasse, sem agremiações que o estudassem, estava o conhecimento dos seus princípios concentrado apenas num punhado de homens abastados que puderam ir a Portugal apanhá-la no curso acanhado e rude que se processava na Universidade de Coimbra. O Direito era no Brasil, quando se operou a independência, uma ciência estudada por um grupo insignificante de homens e não era estudada, mesmo nesse grupo, com profundidade e pertinácia. Nem podia sê-lo. Não há ciência que se desenvolva sem ambiente apropriado e o de uma Colônia onde mal se sabia ler, não é, com certeza, o mais adequado para o crescimento de uma disciplina, como a do direito, que supõe um estado de civilização bem definido nos seus contornos e bem assentado nos seus alicerces (VENÂNCIO FILHO, 1978-9, p.14).

A Constituição de 25 de março de 1824 previu a criação de “Colégios e Universidades”. Com base no dispositivo constitucional (art. 179, item 33), o Poder Executivo baixou um decreto (Decreto de 9 de janeiro de 1825), criando, em caráter provisório, um Curso Jurídico na Corte.

A preferência pela fundação de estabelecimento de ensino de Direito é justificada claramente nos termos dos considerandos do próprio decreto:

Querendo que os habitantes deste vasto e rico Império, gozem quanto antes, de todos os benefícios prometidos na Constituição, art. 179, p.33, e Considerando ser um destes a educação, e publica instrução, o conhecimento de Direto Natural Publico e das Gentes e das Leis do Império, afim de se poderem conseguir para o futuro Magistrados hábeis e inteligentes, sendo aliás da maior urgência acautelar a notória falta de bacharéis formados para os logares da Magistratura pelo estado de Independência Política, a que se elevou este Império que torna incompatível ir demandar como

d'antes, estes conhecimentos á Universidade de Coimbra ou ainda a quaesquer outros paizes estrangeiros, sem grandes dispendios, e incommodos, e não se podendo desde já obter os fructos desta indispensavel instrucção, si ella se fizer dependente de grandes e dispendiosos estabelecimentos de Universidades, que só com o andar do tempo poderão completamente realizar-se: Hei por bem ouvido o Meu Conselho de Estado, crear provisoriamente um Curso Jurídico nesta Côrte e cidade do Rio de Janeiro, com as convenientes Cadeiras, e Lentes e com o methodo, formalidade, regulamento e instrucções que baixarão assignadas por Estevão Ribeiro de Rezende, do Meu Conselho, Meu Ministro e Secretario de Estado o tenha assim entendido e o faça executar com os despachos necessarios. Paço, 09 de Janeiro de 1825, 4.º da Independência e do Império (ALENCAR, 1977, p. 105).

2.1 Os primeiros cursos jurídicos no Brasil

A despeito de terem sido baixadas instruções e elaborados os estatutos afins, a criação do Curso somente ocorreu dois anos e meio após essa regulamentação, com o advento da Lei de 11 de agosto de 1827, que “crêa dous Cursos de sciencias juridicas e sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda” (Documentos Parlamentares 122, Câmara dos Deputados, 1977, p.518).

Foi na Constituinte de 1823, mediante a proposição de José Feliciano Fernandes de serem criadas duas Universidades no Brasil, que o Deputado Luís José de Carvalho Melo, depois Visconde da Cachoeira, defendeu a adequação de serem tais estabelecimentos de ensino em São Paulo e Pernambuco. Embora dita proposição não lograsse êxito, as razões manifestas pela escolha dos locais foram decisivas para a criação dos primeiros Cursos Jurídicos, em 1827:

A cidade de S. Paulo é muito próxima ao porto de Santos, tem baratos víveres, tem clima saudável e moderado e é muito abastecida de gêneros de primeira necessidade, e os habitantes das províncias do Sul, e do interior das Minas, podem ali dirigir os seus jovens filhos com muita comodidade. O estabelecimento da outra (universidade), em Olinda, apresenta semelhantes circunstâncias, e é a situação apropriada para ali virem os estudantes das províncias do Norte. Com muita justiça e utilidade se estabeleceu a criação das duas universidades, porque, em tamanha extensão de território, que temos a fortuna de possuir, era impraticável que pudesse bastar só uma, como acontece em Portugal, que, tendo tão limitada extensão, a única de Coimbra, onde fomos beber os princípios que desenvolvemos depois, era e é bastante para os habitantes de todo aquele acanhado reino (BEVILÁCQUA, 1977, p. 13).

Esses Cursos, segundo o próprio texto da Lei de 11 de agosto de 1827, se desenvolveriam no espaço de cinco anos, em nove cadeiras nas quais se ensinariam as seguintes matérias:

1.º ANNO

1@ Cadeira. Direito natural publico, analyse de Constituição do Império, direito das gentes, e diplomacia.

2.º ANNO

1@ Cadeira. Continuação das materias do anno antecedente.

2@ Cadeira. Direito publico ecclesiastico.

3.º ANNO

1@ Cadeira. Direito patrio civil.

2@ Cadeira. Direito patrio criminal com a theoria do processo criminal.

4.º ANNO

1@ Cadeira. Continuação do direito patrio civil.

2@ Cadeira. Direito mercantil e maritimo.

5.º ANNO

1@ Cadeira. Economia politica.

2@ Cadeira. Theoria e pratica do processo adoptado pelas leis do Imperio

(DOCUMENTOS PARLAMENTARES 122, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1977, p.581-2).

Cumprir observar que o objetivo primeiro da criação desses dois Cursos Jurídicos foi o de formar quadros para a administração pública e para a atividade política, restando à atividade da advocacia propriamente dita uma destinação quase que secundária e acidental. Esses Cursos adotaram os Estatutos elaborados pelo Deputado Luís José de Carvalho Melo, outrora previstos para a operacionalização do Curso criado pelo Decreto de 9 de janeiro de 1825 e que acabou por não ser implantado.

Nos Estatutos do Visconde da Cachoeira, cujas ponderações ainda hoje são lidas com interesse aplicativo, merece destaque a importância por ele dada ao estudo do Direito, simultaneamente, prático e teórico. Assim, no terceiro e no quarto ano, em que se estudaria o Direito Pátrio, deviam:

(...) os professores mostrar aos seus discípulos o uso prático, que têm no foro as doutrinas que ouvirem e expender as diversas maneiras porque se empregam tanto no foro civil, como no criminal. E, no quinto ano, cumpria organizar processos em que os estudantes funcionassem como advogados, juizes, escrivães, e assim se habilitassem no exercício da profissão que tivessem que adotar (BEVILÁCQUA, 1977, p.28).

Quanto aos estudos do quinto ano, do que trata o Capítulo VIII, dos referidos Estatutos, fica mais uma vez clara a defesa do valor incontestável da prática junto à teoria:

(...)

8.º) Depois de explicado e expendido tudo quanto ha relativo a estas partes do processo, não se contentará só com esta theoria, e pois que o fim da instituição desta cadeira, é fazer versados na prática do fôro os estudantes, reduzirá com exactidão a ella a maior parte das suas lições. Para este fim nomeará d'entre os estudantes os dous contendores, autor, réo, escrivão, e advogado, em primeira instancia, e escolhendo uma questão que lhe parecer mais apropriada, fará que o advogado do autor proponha a acção, e deduza o libello, e o réu a contrariedade, ou exepção que lhe convier, e seguidos os termos, que a lei prescreve para as audiências, e passando-se ás provas no tempo competente, arrazoarão a final os dous advogados, e o Juiz proferirá a final a sua sentença.

9.º) Esta será embargada, ou appellada para instancia superior, e deferindo-se aos embargos pelo Juiz da primeira sentença, antes que passe esta a ser appellada, e a ensinar o que se pratica na instancia superior, explicará toda a natureza e occasião dos agravos de petição ou instrumento, e auto do processo, o fim por que os instituiu a lei, e os abusos que delles se tem feito.

10.º) Levado o processo á segunda instancia, por meios de appellação ou agravo ordinario, cuja natureza explicará, nomeará para Juizes della d'entre os estudantes quantos forem necessarios segundo a lei, e depois se farão os actos necessarios até final sentença.

11.º) Como na lei ha também o processo de revista admittida nos casos na mesma assignalados, fará o Professor observar o mesmo que nos anteriores, nomeando as pessoas necessarias até final decisão.

12.º) No processo criminal se hão de praticar com as differenças relativas as mesmas formas acima expostas, e o professor fará ver aos seus ouvintes a differença que vai de um a outro processo, para o que muito concorrerão as doutrinas que aprenderam nos annos antecedentes.

13.º) Tanto em um como em outro processo, á medida que forem apresentando os nomeados advogados os diversos artigos, razões, e os que servirem de Juizes as sentenças, o Professor far-lhes-ha ver defeitos, erros e faltas que houverem, emendando-as para que vão conformes a direito, e neste exercício aproveitem para se tornarem habeis advogados e juizes.

14.º) E como a verdadeira sciencia pratica não consiste só em saber formalizar os diversos artigos, razões finaes e sentenças, e outros actos judiciaes, mas tambem em muitos escriptos extrajudiciaes, como escripturas e testamentos, procurações etc.; deve o mesmo Professor fazel-os compôr pelos estudantes, a fim de os saberem fazer, e conhecerem as cousas que são da essencia de semelhantes papeis, e os motivos por que devem ser incluidas, e os que sem rigorosa necessidade se tem introduzido, sobrecarregando de palavras escusadas os instrumentos publicos, que devem sempre ser simplicies, claros e precisos.

15.º) Para entreter nestes exercicios praticos os estudantes da aula, e para diversificar as materias, serão tantas demandas instituidas a esse fim quantas poderem haver segundo o numero que é necessario de autores, réos, advogados e juizes, procurando sempre que hajam processos civis e tambem criminaes, e adestrando os mesmos estudantes tambem em compôr os requerimentos, que são necessarios, não só para instituir as demandas civis e criminaes, mas tambem para os incidentes que occorrerem.

16.º) Para compendio desta aula, e para ensino das materias que devem saber os estudantes relativas a este objecto, servirá a obra ou tratado de processo escripta pelo Professor Peniz, ajuntando o Lente as observações, que os seus conhecimentos e pratica lhe tiverem ministrado, ou para notar os defeitos dos praxistas, e erros do fôro, ou para confirmar a praxe nelle seguida por ser conforme com a lei, recommendando tambem a observancia das regras, que assim estiverem conformes com as determinações de direito (BEVILÁQUA, 1977, p. 30-1).

Esclarece-se que a opção de citar os artigos 8.º ao 16.º, na íntegra do texto legal, deveu-se ao fato de apresentarem uma caracterização significativa para os Cursos Jurídicos, já que tais recomendações ainda são consideradas até os nossos dias, denotando relevância à problemática levantada neste trabalho, ou seja, a importância do que hoje denominamos estágio supervisionado.

A título de observação, acrescenta-se, ainda, que o ensino superior em geral foi regido, efetivamente, pelos Estatutos dados por Pombal à Universidade de Coimbra, em 1772, até a edição do Decreto nº 7247, de Leôncio de Carvalho, em 1879.

A “Reforma Leôncio de Carvalho”, de abril de 1879, consagra a liberdade de ensino e dá às Faculdades certas perspectivas de que gozam as universidades alemãs, santuários da ciência e guardas da liberdade de ensino (SILVEIRA, 1987, p.60). Daí o Decreto nº 7247 ter passado a ser conhecido

como o “decreto do ‘ensino livre’”, por ter, como centro, a liberdade de aprender. O Decreto em questão é resultado de todo um movimento em prol da liberdade de ensino, e a sua totalidade consagra as principais conquistas no campo das idéias liberais, atendendo aos clamores do pensamento pedagógico do século XIX. Todavia, possivelmente devido à rápida passagem de Leôncio de Carvalho como Ministro do Império, o Decreto não entrou totalmente em vigor. Foram postos em execução apenas a freqüência livre, os cursos livres, a suspensão dos exames de Direito Eclesiástico para os acatólicos e do juramento católico obrigatório, bem como a regulamentação dos concursos de Cátedra.

Percebe-se que, por não ter o Decreto entrado em vigor em todo o seu conjunto, não é o ensino que se torna livre, mas tão somente a freqüência, evadindo-se, com isso, ao contrário do que se esperava, os alunos das escolas. Não obstante, acrescenta-se que, durante grande parte do período imperial, os Cursos Jurídicos aconteceram sob o rígido controle e manutenção do poder central do Império, controle esse que abrangia desde os recursos até os compêndios adotados pelos lentes, que se limitavam à transmissão de conhecimentos em aulas-conferência aos moldes de Coimbra.

Sob o aspecto do paradigma didático-pedagógico, a opção adotada retrata, em toda a sua inteireza, o modelo tradicional de ensino, apresentando:

- a. um aluno meramente receptor de modelos prontos e acabados (valores da civilização e da cultura), submisso, cumpridor de tarefas; a tábula rasa dotada de visceral dependência, intelectual e afetiva, do “magister dixit”; simples instrumento de aplicação da linha de raciocínio recomendada (imposta);
- b. um professor severo, rigoroso, objetivo e distante; a autoridade absoluta que detém com exclusividade o poder; o mediador entre os alunos e os modelos culturais; o treinador que dirige, vigia, expõe e disciplina.

A opção metodológica desse modelo tradicional pauta-se na idéia de repasse do conhecimento por meio da exposição e análise dos conteúdos pelo professor, que os seleciona e estrutura, garantindo o contato com “grandes obras” da literatura afim. Nesse aspecto, cumpre frisar que os acadêmicos das primeiras graduações do Brasil despenderam longas horas em cópias dessas grandes obras devido à enorme carência de livros que existia. As poucas obras a que se tinha acesso eram de uso restrito dos lentes, que ditavam ou passavam os textos no quadro-de-giz para os alunos copiarem. Nesse aspecto, tal necessidade vinha ao encontro do modelo metodológico vigente, em que a ordem e a repetição eram fundamentais, pois não suscitavam qualquer raciocínio e desprezavam o valor dos impulsos naturais, desejos e propósitos - fontes do

sistema vital da personalidade.

A avaliação adotada pelo tradicionalismo prioriza a exatidão na reprodução dos conteúdos (memorização) em verificações de curto prazo (exercícios de casa) e verificações de longo prazo (trabalhos e provas escritas), sempre sobre a égide do reforço positivo e negativo (elogios e castigos).

Nas primeiras graduações de Direito, os acadêmicos eram examinados no final dos períodos letivos por bancas examinadoras, estritamente aos moldes dessa pedagogia liberal.

A escola tradicional sempre foi caracterizada por um ambiente austero e cerimonioso, uma hierarquia vertical intransponível, desprovida de estímulos (exclui a realidade social), que se preocupa exclusivamente com a cultura (agência sistematizadora). Local de apropriação do conhecimento e transmissão de conteúdos, sua função se resume a “ensinar”, pois aos alunos cabia o papel de copiadores, sem espaço para questionar e, portanto, sem chance de entender como todo o embasamento teórico se transpunha na prática. Os Cursos de Direito se caracterizaram como claros redutos de comunicação e perpetuação do poder exercido pelas elites econômicas da época: “Nesses cursos jurídicos é que a classe dominante vai formar os seus quadros, recrutando-os em suas próprias fileiras, ou, em casos isolados, subordinando aos seus moldes aqueles recrutados na classe média, ainda embrionária” (SODRÉ, 1973, p.247).

Se, por um lado, os Cursos Jurídicos muito contribuíram para a formação de uma “elite” intelectual dirigente, por outro permaneciam distantes de quaisquer problemas econômicos ou mudanças que ocorriam na estrutura da sociedade: “(...) o predomínio do bacharelismo, cultivado por todo o Império nas duas faculdades de Direito e de influência crescente nas elites políticas e culturais, prendeu-se à notável preponderância que teve o jurídico sobre o econômico, o cuidado de dar à sociedade uma estrutura jurídica e política sem a preocupação de enfrentar os seus problemas técnicos” (AZEVEDO, 1958, T.2, p.65).

A doutrina que pautou todo o desenvolvimento desses Cursos, eleita pela própria Lei de 11 de agosto de 1827, e que se fez predominante até o momento em que foram introduzidos no Brasil o evolucionismo e o positivismo, por volta de 1870, foi o jusnaturalismo (RODRIGUES, 1995).

“*Jus naturale est quod in Lege et in Evangelio continetur*”, ou seja, o “Direito Natural é aquele contido na Lei mosaica do Velho Testamento e no Evangelho”. Dessa concepção do Direito Natural como Direito de inspiração cristã surgiu a tendência permanente no pensamento propugnado pela doutrina jusnaturalista de se considerar tal Direito como superior ao Direito Positivo.

Em sentido oposto, a doutrina sustentada pelo positivismo jurídico origina uma concepção do Direito, que nasce quando “Direito Positivo” e “Direito Natural” não são mais considerados Direito no mesmo sentido, e o “Direito Positivo” passa a ser considerado como Direito em sentido próprio. O positivismo jurídico levou a redução de todo o Direito a Direito Positivo, excluindo pois o Direito Natural da categoria do Direito (BOBBIO, 1909).

A passagem da concepção jusnaturalista à positivista que dominou todo o século passado e que domina em grande parte o atual, está ligada à formação do Estado Moderno, que surge com a dissolução da sociedade medieval, sociedade pluralista constituída por vários agrupamentos sociais, cada um com um ordenamento jurídico próprio (Direito como fenômeno social produzido pela sociedade civil).

A ação do positivismo no Brasil investia contra a posição filosófica de base espiritualista, então a única existente. Nesse combate, o positivismo estava ao lado do materialismo e do evolucionismo, que tinham lugar destacado entre os pensadores da época. A influência positivista, que foi preponderante nessa fase de renovação das idéias filosóficas no Brasil, começou a expandir-se, a princípio, por meio de brasileiros que estudaram na França. O principal centro de irradiação da doutrina foi a cidade do Recife, com a chamada Escola do Recife, cujo iniciador foi Tobias Barreto, que com seu temperamento irrequieto,

tomou posteriormente outros caminhos no domínio do pensamento. O mesmo ocorreu com outros dois vultos eminentes deste grupo, os juristas Silvio Romero e Clóvis Bevilácqua, que passaram a orientar-se pelo evolucionismo spenceriano, apesar da influência comtiana que sempre os acompanhou. A filosofia de Spencer, para esses dois pensadores, nada mais era que um desdobramento do positivismo comtiano, sua verdadeira adaptação à doutrina de Darwin.

Na segunda metade do Império, alargou-se a própria concepção de Universidade, a qual, mesmo ainda considerada um agregado de cursos ou faculdades, fugiu - ou tentou fugir - ao velho modelo de Coimbra, sofrendo ora a influência francesa da Universidade Napoleônica, ora a influência germânica. No primeiro caso, por meio da direção estatal centralizadora, buscava-se o preparo dos profissionais necessários ao Estado; no segundo, proclamava-se a liberdade de ensinar e aprender, a instituição dos cursos livres e da livre docência. Já no que diz respeito, especificamente, aos Cursos Jurídicos, dá-se destaque à alteração ocorrida em 1854, acrescentando ao elenco de disciplinas previstas na Lei de 11 de agosto de 1827 as de Direito Romano e Direito Administrativo.

2.2 Os cursos jurídicos na República

Com a proclamação da República, em 1889, houve necessidade da imediata substituição, em nível de ensino jurídico, de certos pressupostos do antigo regime, tais como o jusnaturalismo e a vinculação exacerbada com a Igreja. Assim, foi extinta, em 1890, a cadeira de Direito Eclesiástico e criadas as cadeiras de Filosofia e História do Direito e de Legislação Comparada sobre o Direito Privado.

Em 1895, a Lei nº 314, de 30 de outubro, criou um novo currículo para os Cursos Jurídicos, com a seguinte estrutura:

- 1.º ano -**
- 1@ cadeira: Filosofia do Direito
 - 2@ cadeira: Direito Romano
 - 3@ cadeira: Direito Público Constitucional
- 2.º ano -**
- 1@ cadeira: Direito Civil
 - 2@ cadeira: Direito Criminal
 - 3@ cadeira: Direito Internacional Público e Diplomacia
 - 4@ cadeira: Economia Política
- 3.º ano -**
- 1@ cadeira: Direito Civil
 - 2@ cadeira: Direito Criminal, especialmente Direito Militar e Regime Penitenciário
 - 3@ cadeira: Ciência das Finanças e Contabilidade do Estado
 - 4@ cadeira: Direito Comercial
- 4.º ano -**
- 1@ cadeira: Direito Civil
 - 2@ cadeira: Direito Comercial (especialmente Direito Marítimo, Falência e Liquidação Judiciária)
 - 3@ cadeira: Teoria do Processo Civil, Comercial e Criminal

4@ cadeira: Medicina Pública

5.º ano -

1@ cadeira: Prática Forense

2@ cadeira: Ciência da Administração e Direito Administrativo

3@ cadeira: História do Direito e especialmente do Direito Nacional

4@ cadeira: Legislação Comparada sobre Direito Privado

(RODRIGUES, 1995, p.41-2).

O currículo acima transcrito restou, indiscutivelmente, mais abrangente do que o primeiro (datado de 1827), tendo buscado uma maior profissionalização dos egressos. No entanto, excluiu Direito Eclesiástico, como já foi enunciado, bem como a cadeira de Direito Natural, sinal evidente da influência positivista no movimento republicano.

Na primeira fase da República ocorreram outras mudanças (a última em 1925), mas todas mantiveram a mesma base estrutural da anteriormente transcrita.

A revolução de 30, com seu ideário de reformas políticas, econômicas, sociais, cria, desde logo, o Ministério dedicado a assuntos de educação e saúde, entregue ao eminente jurista Francisco Campos que, em 1931, propôs uma reforma com profundas repercussões no ensino de maneira geral e, em especial, no jurídico. Urge, todavia, esclarecer que essa reforma foi enfatizada mais na teoria do que na prática, característica marcante nas reformas de ensino em face da resistência, sempre oposta, de toda a comunidade acadêmica afim, a

quaisquer idéias renovadoras. Dita reforma empreendia o desdobramento do Curso Jurídico em dois (bacharelado - voltado para a formação de práticos do Direito; e doutorado - voltado para a formação de professores ou para estudos da alta cultura).

Na verdade, porém, o ensino jurídico jamais colheu qualquer resultado dessa reforma, e o curso de doutorado nunca desempenhou suas funções primeiras, restringindo-se a repetir, via de regra, os mesmos erros do bacharelado.

Outro aspecto que não se pode esquecer é o fato de o bacharel em Direito, após a década de 30, ter passado a perder espaço na burocracia estatal para os chamados tecnocratas, situação que se acentuou ainda mais no transcorrer do regime militar. Nesse sentido, assevera a Comissão de Ciência e Ensino Jurídico da OAB (1991):

A partir daí, a proliferação dos cursos jurídicos de qualidade precária serviu aos interesses da nova ordem, em se formarem profissionais burocráticos para serem absorvidos pelas funções subalternas e para amortecerem a pressão da classe média, ansiosa por ascensão social facilitada pelo diploma universitário. O próprio Conselho Federal fundamentou o espírito da época ao atribuir ao curso jurídico o objetivo de transmitir “cultura geral” (p. 11).

Sob o aspecto curricular, a primeira modificação efetiva que existiu entre o período da Velha República e o período contemporâneo (com início em 1972) ocorreu em 1962, com o Parecer nº 215 do Conselho Federal de Educação que,

pela primeira vez, implanta o currículo mínimo para o ensino do Direito, em detrimento do que até então vigorou, dando vazão a necessárias adaptações dos Cursos às necessidades de cada região em particular. A duração do Curso permaneceu em cinco anos, nos quais se estudariam no mínimo quatorze matérias:

Introdução à Ciência do Direito;
Direito Civil;
Direito Comercial;
Direito Judiciário Civil (com Prática Forense);
Direito Internacional Privado;
Direito Constitucional (incluindo Teoria Geral do Estado);
Direito Internacional Público;
Direito Administrativo;
Direito do Trabalho;
Direito Penal;
Medicina Legal;
Direito Judiciário Penal (com Prática Forense);
Direito Financeiro e Finanças;
Economia Política
(RODRIGUES, 1995, p.42-3).

A implantação desse novo currículo não alterou muito a estrutura vigente, persistindo um Curso dotado de rigidez curricular, com tendência a transformar o ensino jurídico em formador de técnicos, haja vista a predominância das

cadeiras estritamente dogmáticas. A Introdução à Ciência do Direito permaneceu como a única cadeira destinada a uma análise mais ampla do fenômeno jurídico.

Acrescente-se, também, que esse novo modelo, que passou a vigorar em 1963, não aproximou o Direito da realidade social, econômica, política e cultural, persistindo a desvinculação até então vigente. Ao contrário, pelo seu teor tecnicista, e clara intenção de transformar o Curso em protagonista de uma formação estritamente profissionalizante, contribuiu para a despolitização da cultura jurídica, eliminando quase que completamente as matérias de cunho humanista e de cultura geral, que foram substituídas "... por outras voltadas para a atividade prática do advogado do foro, dando continuidade à tentativa de tecnificação do jurídico, que já havia sido iniciada na República Velha (RODRIGUES, 1995, p.43).

Ressalve-se que, a despeito da clara intenção tecnicista desse modelo curricular, a estrutura primeira, no tocante ao corpo docente, à escola, a metodologia e ao próprio corpo discente, permaneceu intacta e solidamente plantada.

O modelo tradicional não seria abalado, nem sequer sofreria qualquer arranhadura na sua base estrutural. Quando muito, poder-se-ia detectar uma coexistência incômoda, protagonizada isoladamente, restando, se tanto, como

único traço tecnicista, exclusivamente pela sua própria gênese criadora, a prevista “prática forense”.

A bem da verdade, na esmagadora maioria dos casos, nem sequer esse exemplo se revestiria do afã de profissionalização, permanecendo a prática forense como um simples espaço para comentários de vivências casuísticas e particulares de cada docente que a protagonizava, somados a um ou outro exercício de foro.

O texto decisivo que orientou os Cursos Jurídicos no período compreendido entre 1973 a 1994 é o da Resolução nº 3/72/CFE, datada de 25 de fevereiro de 1972. Para melhor compreensão, transcreve-se o artigo 1.º:

Art. 1.º O currículo mínimo do curso de graduação em Direito compreenderá as seguintes matérias:

A. Básicas:

1. Introdução ao Estudo do Direito;
2. Economia;
3. Sociologia.

B. Profissionais:

4. Direito Constitucional (Teoria do Estado - Sistema Constitucional Brasileiro);
5. Direito Civil (Parte geral - Obrigações. Parte Geral e Parte Especial - Coisas - Família - Sucessão);
6. Direito Penal (Parte Geral - Parte Especial);
7. Direito Comercial (Comerciante - Sociedades - Títulos de Crédito - Contratos Mercantis e Falência);
8. Direito do Trabalho (Relação do Trabalho - Contrato de Trabalho - Processo Trabalhista);
9. Direito Administrativo (Poderes Administrativos - Atos e Contratos Administrativos - Controle de Administração Pública - Fundação Pública);

10. Direito Processual Civil (Teoria Geral - Organização Judiciária - Ações - Recursos - Execução);

11. Direito Processual Penal (Tipo de Procedimento - Recursos - Execução);

12/13. Duas dentre as seguintes:

- a) Direito Internacional Público.
- b) Direito Internacional Privado.
- c) Ciência da Finanças e Direito Financeiro (Tributário e Fiscal).
- d) Direito da Navegação (Marítima).
- e) Direito Romano.
- f) Direito Agrário.
- g) Direito Previdenciário.
- h) Medicina Legal.

Parágrafo único: Exige-se também:

- a) Prática Forense, sob a forma de estágio supervisionado;
- b) O Estudo dos problemas Brasileiros e a prática de Educação Física, com predominância desportiva de acordo com a legislação específica (RODRIGUES, 1995, p.44).

Essa reforma traz como pressuposto a necessidade de substituir o bacharel tradicional (verborráico) por um advogado prático (voltado para o desenvolvimento).

O elenco de disciplinas estudadas, todavia, em virtude da falta de uma orientação que obedecesse à natureza do assunto, transforma o Direito, aos olhos dos acadêmicos, em uma série de dados apartados, sem vinculação entre si. O ordenamento jurídico, com isso, na melhor das hipóteses, é compreendido em duas partes, e os estudantes terminam por não ter qualquer acesso à uma visão globalizante, muito menos adquirem instrumental que os permita assumir

uma postura crítica e analítica do que ocorre. Por outro lado, tomando-se como parâmetro a normatização que introduziu os Cursos de Direito no Brasil, tem-se que essas determinações do Conselho Federal de Educação inegavelmente trouxeram alguns progressos, como flexibilidade curricular, extensão e flexibilização do tempo de duração dos Cursos Jurídicos (art. 2.º - “pelo menos de quatro e no máximo sete anos letivos”), melhor possibilidade de adaptação às peculiaridades de cada região e à vocação das diversas instituições de ensino.

Inobstante, ressalva MELO FILHO (1984):

... a Resolução de 1972 do Conselho Federal de Educação concedeu liberdade às Universidades na organização curricular, condicionando-as apenas quanto à duração do curso e ao currículo mínimo. No entanto, os cursos jurídicos, não sabendo usar da liberdade de comportamento que lhes foi concedida, optaram por uma autolimitação, vale dizer, renunciaram à autonomia, posto que grande parte dos cursos transformaram em máximo o currículo mínimo, afastando a flexibilidade, variedade e regionalização curriculares expressas pelas habilitações específicas (especializações) que viessem a atender o dinamismo intrínseco do Direito e as possibilidades reais dos corpos docente e discente (p. 45).

Cabe enfatizar que as disciplinas foram distribuídas por períodos, por partes, ordenadas segundo o currículo mínimo exigido, enquanto a flexibilidade e a regionalização foram pressupostos ignorados pelos burocratas na composição dos currículos.

Nesse mesmo sentido, assevera MIRALLES (1980):

Em 1972, ao ser estabelecido pelo Conselho Federal de Educação o novo currículo mínimo para as faculdades de Direito através da Resolução 3/72, a heterogeneidade dos modelos de ensino jurídico foi definida como um dos principais objetivos a alcançar.

As faculdades, ao reestruturarem os seus currículos, deveriam levar em consideração não somente as diferenciações regionais, como também deveriam procurar atender às demandas do mercado de trabalho onde estivessem inseridas. No caso, as diferenças regionais e o mercado de trabalho agem como instrumentos impulsionadores da heterogeneidade. Estas iniciativas legais do sistema, a de 61 e a de 72, revelam-se agora insuficientes para a implantação nas faculdades de Direito de uma pluralidade de modelos. Caso este objetivo tivesse sido alcançado, dificilmente o ensino jurídico apresentaria característica marcadamente tradicional. Teria sido implantado um processo de criação simultânea de novos valores, bem como um atendimento mais eficiente das demandas de especialização profissional: princípios característicos do ensino inovador. (...)a situação atual aproxima-se mais de um modelo tradicional do que de um modelo inovador (p. 273).

Outra observação importante é que, quanto à concepção didática, constata-se uma histórica polaridade entre o ensino e a pesquisa, nessa fase cada vez mais presente, pois em nenhum campo da graduação vê-se menos ênfase à pesquisa do que no ensino jurídico. Na verdade, a postura básica do professor de Direito é calcada, de regra, na transmissão de conhecimentos já adquiridos, sem, entretanto, realizar qualquer esforço no sentido de avançar os conhecimentos em prol de novas conclusões.

Um contra-senso dos mais evidentes no Curso de Direito se refere ao objetivo de ensino, traduzido na “dicotomia” teoria *versus* prática. Nesse sentido, VENÂNCIO FILHO (1977, p. 34)) destaca as palavras do professor Lino de Sá Pereira, da Escola Politécnica do Rio de Janeiro: aqueles que pensam que o ensino superior no Brasil é teórico demais, evidentemente não sabem o que é teoria, e complementa:

... pode-se concluir que se o ensino jurídico fosse realmente excessivamente teórico, como apregoa a grande maioria, teria o Brasil produzido também os grandes teóricos do direito e, no entanto, pouco se conhece de teoria criada pelos juristas brasileiros. Porque, na verdade, o que se costuma chamar de teoria ou teórico entre nós é, na verdade, o verbalismo ou a retórica. De fato, estamos diante de uma aparente contradição, pois teoria e prática se complementam, uma dando elementos para a outra. Quando se fala que se pretende dar ao ensino jurídico caráter profissional, não se quer dizer com isso que se quer dar um ensino exclusivamente prático. Porque para a formação completa de um profissional, teoria e prática têm que se congregam e completar.

Em face dessa análise, já é tempo de concluir, e a nossa conclusão basicamente é uma só, a de que o ensino jurídico nesses quase um século e meio de atividades teve sempre uma evolução linear, rotineira, sem jamais ter atingido aquela idade de ouro, razão pela qual não podemos dizer que se encontra em decadência, não porque seja bom, mas porque nunca foi melhor ... (PEREIRA, 1977, p.34).

Há que se observar, ainda, a modificação havida no estágio que, pela Resolução nº 3/72/CFE, passa a ser obrigatório e supervisionado. A despeito de tal obrigatoriedade, segundo Rodrigues (1995), dita determinação não foi respeitada por inúmeras instituições.

Além disso, a má interpretação do conjunto normativo levou às seguintes distorções:

- a) o entendimento de que haveria um único estágio, de caráter optativo, que propiciaria a dispensa do exame de ordem (esse entendimento acabou levando alunos a concluírem o Curso de Direito sem estagiar); nesse caso, era outorgado o grau de bacharel sem o cumprimento do currículo mínimo e, portanto, sem qualquer validade;

b) o entendimento de que haveria um único estágio, de caráter obrigatório, que propiciaria a dispensa do exame de ordem; nesse sentido, a instituição conferia ao acadêmico o direito de inscrição na OAB indevidamente, tendo em vista que ele de fato apenas havia cumprido o currículo mínimo do Curso, pois, para dita inscrição, se fazia necessário que o acadêmico tivesse também realizado e obtido a aprovação no estágio extracurricular (de matrícula optativa, com, no mínimo, 300 horas de atividade). Esses equívocos partiam da idéia, totalmente incorreta, de que a Resolução nº 15/73/CFE seria um complemento da Resolução nº 3/72/CFE, regulamentando a matéria de estágio, fixando sua forma de oferecimento e carga horária.

Ressalte-se que houve, em muitos pontos do país, a cumplicidade da OAB, aceitando certidões de estágio emitidas pelos Cursos Jurídicos sem o cumprimento dos requisitos legais.

Ainda como resultado dos erros de interpretação das Resoluções nº 3/72 e nº 15/73, do CFE, a identificação do estágio supervisionado com o estágio de prática forense e organização judiciária deu origem a outra anomalia: os estágios nos Cursos de Direito prepararam seus alunos exclusivamente para o exercício da advocacia, mesmo cientes de não formarem apenas advogados, mas bacharéis que passariam a ser advogados, se inscritos na OAB. Nesse sentido,

afirma RODRIGUES (1995): "... a maior evidência desse erro é a criação das escolas superiores da magistratura e do ministério público, existentes em quase todos os Estados brasileiros" (p. 50).

Fruto de um processo mais efetivo de estudos com vistas à melhor estruturação dos Cursos Jurídicos, foi aprovada pelo então Ministro da Educação, Murilo Hingel, pela Portaria nº 1886, de 30 de dezembro de 1994, e publicada na imprensa oficial em 4 de janeiro de 1995, uma nova legislação voltada ao ensino do Direito. Essa fixa as diretrizes curriculares, o conteúdo mínimo do Curso e estabelece outros parâmetros.

Antes de qualquer comentário especificamente sobre tal normatização, não se pode prescindir de uma retrospectiva rápida da caminhada que originou todas as mudanças introduzidas por dita Portaria.

O Ministério da Educação (MEC), ainda em 1980, nomeou uma Comissão de Especialistas em Ensino Jurídico, a princípio composta por quatro professores, cada um representando uma região do país, de modo a dar início à verificação efetiva da organização e funcionamento dos Cursos Jurídicos num contexto nacional, com vistas a concluir uma proposta de alteração do até então vigente currículo mínimo.

Em 1981, dita comissão foi reestruturada e, posteriormente, acabou por apresentar uma proposta, cujo currículo se compunha de quatro grupos de

matérias: básicas (com cinco disciplinas), de formação geral (com cinco disciplinas), de formação profissional (com dez disciplinas) , habilitações específicas (abertas à realidade sociocultural de cada região, às possibilidades de cada instituição, ao interesse dos acadêmicos e à capacitação do corpo docente), bem como exigia o aumento da carga horária mínima do Curso para 3.000 horas-aula, excluindo-se as horas relativas a EPB e a Educação Física, e ainda balizava a duração dessa graduação entre cinco e sete anos.

Além do acima elencado, no tocante à prática, o citado projeto previa um Laboratório Jurídico, com carga horária de 600 horas-atividade, integralizáveis em dois anos, com vistas a substituir o estágio curricular supervisionado (Resolução nº 3/72/CFE), e o extracurricular para eliminação do exame de ordem (Resolução nº 15/73/CFE), de ingresso facultativo.

A proposta apresentada, passada mais de uma década, jamais recebeu qualquer decisão das vias competentes.

Por intermédio de Marcelo Lavenère Machado, então presidente do Conselho Federal da OAB, em 1991 esse órgão classista instituiu nova comissão (Comissão de Ciência e Ensino Jurídico), com o fim último de melhorar o ensino jurídico. Assim, retoma a proposta feita em 1981 e abre em debate a crise não só na formação do jurista, como também na própria Ciência do Direito.

A reflexão desencadeada pela Comissão de 1991 traz exposições e medidas tendentes a proporcionar: diretrizes e critérios para modelo de currículo; determinação do perfil do profissional do Direito; suas práticas e inserção social; implantação de sistema de avaliação dos Cursos Jurídicos do Brasil.

Todos esses esforços, da Comissão de Especialistas do MEC (1980), da Comissão de Ensino Jurídico da OAB (1991) e, finalmente, da nova Comissão de Especialistas do MEC (1993), esta última autora do anteprojeto que originou a legislação vigente, redundaram na Portaria nº 1886/94, de 30 de dezembro de 1994, do MEC, devidamente aprovada pelo Ministro Murilo Hingel, que deverá ser operacionalizada integralmente até 1997.

Com a aprovação dessa Portaria, o conteúdo mínimo do Curso de Direito passou a compreender as seguintes matérias (art. 6.º):

(...)

I - Fundamentais: Introdução ao Direito, Filosofia (geral e jurídica; ética geral e profissional); Sociologia (geral e jurídica), Economia e Ciência Política (com Teoria do Estado).

II - Profissionalizantes: Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Processual Civil, Direito Processual Penal, Direito do Trabalho, Direito Comercial e Direito Internacional (BRASIL, 1995).

Ainda com relação ao artigo acima transcrito, vale dizer que a nova Portaria redimensiona o objeto de normatização, não mais voltado para a

fixação de currículos mínimos, mas sim do conteúdo mínimo, ou seja, o mínimo que deve ser trabalhado na graduação de Direito, sob a forma de disciplinas, atividades complementares, estágio de prática jurídica e monografia final. Esse procedimento traz em si, dentre outras coisas, a preocupação de tentar coibir a pulverização do currículo pelo excesso de disciplinas com carga horária reduzida.

Pelo teor global da norma em pauta, poderíamos ainda observar a manutenção da flexibilidade no tocante à duração do Curso, a preocupação com a qualidade e viabilidade dos Cursos Noturnos, o estabelecimento de diretrizes básicas para o ensino Jurídico (atrelando-o obrigatoriamente ao ensino, pesquisa e extensão), além do estabelecimento da “monografia final” e uma série de avanços em nível de estágio. No tocante ao estágio, reza a norma:

Art. 11. As atividades do estágio supervisionado serão exclusivamente práticas, incluindo redação de peças processuais e profissionais, rotinas processuais, assistência e atuação em audiências e sessões, visitas a órgãos judiciários, prestação de serviços jurídicos e técnicas de negociações coletivas, arbitragens e conciliação, sob o controle, orientação e avaliação do núcleo de prática jurídica.

Art. 12. O estágio profissional da advocacia, previsto na Lei 8.906, de 04/07/1994, de caráter extracurricular, inclusive para graduados, poderá ser oferecido pela Instituição de Ensino Superior, em convênio com a OAB, complementando-se a carga horária efetivamente cumprida no estágio supervisionado, com atividades práticas típicas de advogado e de estudo do Código de Ética e Disciplina.

Parágrafo único. A complementação da carga horária, no total estabelecido no convênio, será efetivada mediante atividades no próprio núcleo de prática jurídica, na Defensoria Pública, em

escritórios de advocacia ou em setores jurídicos, públicos ou privados, credenciados e acompanhados pelo núcleo e pela OAB.

Art. 13. O tempo de estágio realizado em Defensoria Pública da União, do Distrito Federal ou dos Estados, na forma do artigo 145, da lei Complementar 80, de 12 de janeiro de 1994, será considerado para fins de carga horária do estágio curricular, previsto no artigo 10 desta Portaria.

Art. 14. As instituições poderão estabelecer convênios de intercâmbio dos alunos e docentes, com aproveitamento das respectivas atividades de ensino, pesquisa, extensão e prática jurídica (BRASIL - DOU, 1995, p. 238).

O histórico do Curso de Direito aqui apresentado permite seja constatado que o estágio supervisionado, quer sob a forma de teoria e prática, quer sob a forma de prática forense, sempre integrou o currículo daquele Curso. Cumpre salientar que a última Portaria ministerial, ou seja, a de nº 1886, de 30 de dezembro de 1994, dedica quatro artigos (do 11 ao 14) ao estágio supervisionado, especificando as atividades a serem desenvolvidas pelos alunos, bem como incentiva a celebração de convênios de intercâmbio e dá outras orientações de caráter acadêmico. Todavia, não há qualquer indicador do como aquelas atividades deverão ser desenvolvidas pedagógica ou metodologicamente. Daí ser necessário se explicitar como o estágio é desenvolvido na PUCPR, a fim de que, analisados os pressupostos teóricos que referendam a sociedade pós-capitalista ou do conhecimento, reunam-se elementos adequados à reconstrução do estágio do Curso de Direito da PUCPR.

3. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE DIREITO

Nas décadas de 60 e 70, quando o ensino passou a ser visto sob lentes tecnicistas, surge, em reforço a essa tendência pedagógica e sob a égide do paradigma positivista, a figura do estágio curricular.

Todo esse contexto ensejou uma concepção de estágio voltada à formação de técnicos através de um processo de condicionamento (Libâneo, 1982), intuito eminentemente tecnicista, tendo em vista que o estágio oportunizava a permanência do acadêmico no exercício prático de uma determinada profissão (UFG, 1983).

A partir da Resolução nº 3, de 25 de fevereiro de 1972, do Conselho Federal de Educação, que fixou os mínimos de conteúdo e duração do Curso de Direito, introduziu-se a exigência da prática forense sob a forma de estágio supervisionado. Até então, a prática, no currículo mínimo dos Cursos Jurídicos (Parecer nº 215, de 15 de setembro de 1962, da Comissão de Ensino Superior do CFE), surgia como um destaque entre parênteses após as disciplinas de Direito Judiciário e Direito Judiciário Penal, estas constantes da relação de outras quatorze que constituíam o currículo mínimo do Curso de Direito.

A despeito da carga ideológica tecnicista que norteou a criação do estágio, a sistematização deste, consubstanciada no art. 1º, parágrafo 2º, da Lei 6494/77, expressa o intuito do legislador em oportunizar uma vivência acadêmica mais centrada no contexto social, menos avessa, portanto, a considerar o aluno como indivíduo e cidadão participantes da comunidade, prescrevendo:

Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem a serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares, a fim de se constituírem em instrumento de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano (BRASIL - DOU, 1977, p.16.870).

A operacionalização, porém, do “animus” do legislador, não ocorreu, tendo em vista principalmente a resistência ao então novo, porque abrigava a reformulação do próprio conceito de sala de aula, templo exclusivo e geograficamente demarcado do que se concebia por ensino.

Em 1982, novamente o Conselho Federal de Educação se empenha, agora através do Decreto nº 87497/82, em regulamentar os estágios curriculares em nível superior, esclarecendo, em seu Art. 2º :

Consideram-se estágio curricular, para efeito deste Decreto, as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público e privado, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino (BRASIL - DOU, 1982, p. 15.142).

Esse Decreto traz como objetivo claro a tentativa de reverter as distorções que vinham se apresentando na implantação dos estágios, que permitiam ver o acadêmico-estagiário encarado como mão-de-obra a baixo custo, porque completamente apartado da necessária tutela acadêmica da sua instituição de ensino de origem.

Revela-se, assim, com mais veemência, que em qualquer Curso a formação adquirida em sala de aula não é suficiente para preparar o aluno ao exercício profissional, e que urge a revisão dos objetivos do ensino superior, sob pena em restar ao descompasso da realidade social.

Desde a criação dos Cursos Jurídicos, em 1827, os seus currículos respectivos expressam, mesmo timidamente, não poder prescindir do exercício prático, denunciando o fato de o estudante de Direito não dever ser levado a entender o ensino como uma abstração sem referências de realidade (academicismo), posto que dissociado da sua ocorrência social e judicial. Nesse aspecto, convém frisar que na Ciência do Direito a teoria e a prática se confundem em uma unidade indissolúvel, pois teorizar, antes de tudo, é pensar problemas, fugir da mera sistematização lógica e às vezes abstrata de uma arquitetura conceitual, é trilhar os caminhos da “práxis” guardando, para isso, o

distanciamento ideal também do “pragma” - subordinação de todos os valores aos valores utilitários.

No século XIX, os Estatutos do Visconde de Cachoeira já traziam, detalhadamente, o que se entendia por suficiente, em nível de visão prática, naquele dado momento histórico do país, conforme já se transcreveu neste trabalho, no capítulo anterior. Nesse tocante, mister se faz ressaltar o fato “do praticar” idealizado naqueles Estatutos traduzir ser a simulação a opção feita à época pelos Cursos de formação jurídica.

Da época da implantação dos Cursos de Direito no Brasil, até a última Resolução do MEC, datada de 30 de dezembro de 1994, pouco se desenvolveu, no que se refere à prática, na graduação de Direito. Ao contrário, durante algumas décadas se teve, quando muito, o formalizado pelo Visconde de Cachoeira como ideal a ser perseguido, restando, na maioria das vezes, uma prática meramente figurativa e retórica, um vazio secundário na graduação, em que o docente passava tarefas estéreis aos acadêmicos, como no exemplo clássico, porque lamentavelmente difundido e utilizado, de impor-se ao aluno assistir a um número determinado de julgamentos, em primeira e segunda instância (num total médio de seis audiências), arrecadando as devidas assinaturas do presidente do ato como vivência suficiente para que se adquirisse a prática profissional preconizada. Ressalte-se que em nenhum momento o

acadêmico era sequer preparado para tais eventos, ou lhe eram fornecidos subsídios posteriores com vistas a esclarecê-lo sobre o que tinha vivenciado.

Outra versão da prática difundida até a citada Portaria do MEC (1994), mais recente, é a vivência dentro de um Escritório-Escola. Esta, embora indiscutivelmente mais significativa, tendo em vista o atendimento jurídico prestado à população, e a supervisão de professores/advogados para tanto, era também carecedora de melhor elaboração, pois, quando do seu desenvolvimento em sala de aula, não raramente se traduzia em meras repetições, de regra, das aulas teóricas de Direito Civil, Direito Penal, Processo Civil e Processo Penal, em sua versão “código comentado”, principalmente pelo fato da visão prática muitas vezes fazer ausente no desenvolvimento das disciplinas básicas, bem como nas profissionalizantes do Curso de Direito. Assim, as aulas práticas nos Escritórios-Escola muito atenderam às opções da Academia no sentido de preconizar um ensino conceitual, conservador e avesso a qualquer problematização ou referência palpável, acabando por sacrificar o praticar em prol de uma tentativa de reelaboração dos conteúdos teóricos numa visão “prática abstrata”. Aliás, esse é o retrato tantas vezes questionado do ensino do Direito, que pelo seu caráter dogmático não só apresenta dificuldades de apreender a dimensão histórica e crítica que lhe é essencial, como opera como uma camisa-de-força obscurecedora das demais dimensões, tornando-se

insignificante para a prática do Direito, já que constrói um mundo jurídico separado do mundo histórico presente de tal forma que o jurista formado segundo este modelo concluirá que se a sociedade vai mal, isto não lhe diz respeito, eis que lhe compete tão-só velar pelo mundo jurídico “puro”. Essa é a visão dogmática positivista, que se quer neutra, embora se apresente, na verdade, com nítida influência ideológica. Buscando preservar o “*status quo*” sob o disfarce científico, contribuí para agravar seus males, impedindo considerá-lo como é, condenando o jurista a vê-lo com lentes conceituais que obscurecem os interesses reais, o drama humano.

3.1 O estágio supervisionado no Curso de Direito da PUCPR

O estágio supervisionado no Curso de Direito da PUCPR, surge a partir da Resolução nº 3, de 25 de fevereiro de 1972, do Conselho Federal de Educação, sob a denominação de Estágio de Prática Forense e Organização Judiciária, conforme ditava o texto da citada normatização, a ser desenvolvido a partir dos dois últimos anos letivos, num total de 300 horas de atividades.

Conforme dispunha a referida Resolução, o programa desse estágio foi organizado pelo Curso Jurídico da então Universidade Católica, que achou por bem destinar 150 horas-aula para o estágio de prática forense na área cível

(afeto aos alunos do quarto ano) e 150 horas-aula para o estágio de prática forense na área criminal (relativo aos discentes do quinto ano).

O programa do estágio de prática forense na área cível, por exemplo, voltado para os 7.º e 8.º períodos do Curso, cumprindo 150 horas-aula, previa vinte itens:

Mandato judicial; substabelecimento e mandato judicial; composição e funcionamento do Poder Judiciário em Curitiba; processos e procedimentos; citações-espécies; petição inicial- procedimento especial; petição inicial- procedimento comum sumaríssimo; petição inicial- procedimento comum ordinário; contestação; reconvenção; exceção de incompetência; noções gerais sobre os recursos; recurso de agravo; recurso de apelação; execução de título extrajudicial; notificação judicial; petição inicial: separação consensual; petição inicial: inventário; Estatuto da OAB e Código de Ética Profissional (PUCPR - EMA, 1972).

Esses itens eram desenvolvidos a partir de uma apostila distribuída pelo docente no início do ano letivo, da qual constavam modelos das respectivas peças processuais que compunham o conteúdo programático na época, além de referendados por leituras complementares inerentes à matéria de processo civil. Cabe esclarecer que o módulo da disciplina, nessa fase, era o mesmo utilizado pelas demais, o que se traduz em cerca de 50 acadêmicos-estagiários, ao mesmo tempo, na mesma sala de aula, sendo supervisionados por um único docente.

A título de complemento aos conteúdos trabalhados na classe, os estagiários assistiam a um número determinado de julgamentos, em primeira e segunda instância, sem supervisão direta, recebendo a quitação do crédito

mediante a apresentação ao docente de uma ficha onde constava o tipo de audiência, dia e hora da mesma, o tipo de processo e a assinatura do julgador que presidiu o respectivo ato.

Quanto ao estágio profissional propriamente dito, portanto, para efeito de inscrição nos quadros da Ordem dos Advogados do Brasil por força de um convênio firmado entre a então Universidade Católica do Paraná e a Secretaria de Estado da Justiça, esse, normalmente, realizava-se junto à Defensoria Pública frente ao cumprimento de um número determinado de horas naquele local, sem a supervisão de qualquer docente dos quadros da Universidade.

Tendo em vista que o estágio realizado na Defensoria Pública, do ponto de vista acadêmico, não funcionava a contento, posto a organização ser discutível, sempre à mercê de movimentos políticos, apesar dos vários contatos estabelecidos pela UCP com seus dirigentes, restou semeada a idéia da criação do Escritório-Escola. Visava este à formação integral do acadêmico de Direito, ou seja, à prática forense conforme o previsto no currículo mínimo dos Cursos Jurídicos de então.

Inobstante, a intenção da Vice-Reitoria Acadêmica de criar um Escritório-Escola foi recebida com muita resistência, tanto pelos dirigentes do Curso de Direito quanto pelos membros da respectiva Academia, consoante a presença do que era conhecido por “ranço das antigas Faculdades de Direito”,

extremamente tradicionalistas, querendo permanecer autônomas e plenas da direção e controle do desenvolvimento do que há muito tinham decidido como suficiente no que dizia respeito às suas respectivas atividades.

Outrossim, cabe esclarecer que a própria administração central da outrora UCP, como um todo, também não encampou de pronto a intenção da Vice-Reitoria Acadêmica, o que levava a crer, se não um desconhecimento do que um Escritório-Escola representaria para o ensino do Direito nessa instituição, ao menos uma não inclusão desse Curso no rol de prioridades da época, no qual estavam, por exemplo, o Curso de Medicina, o Curso de Fonoaudiologia, o Curso de Psicologia, ao mesmo tempo em que o Direito jazia sob dificuldades.

A despeito de todas as intempéries, a elaboração do projeto do Escritório Modelo como Escritório-Escola ocorreu de pronto pela Vice-Reitoria Acadêmica, auxiliada pela Coordenação Geral de Cursos, por um advogado atuante e por uma acadêmica do Curso de Direito. Foram estabelecidas as grandes linhas do hoje denominado Escritório Modelo de Aplicação, cujo espírito foi paulatinamente melhorado, após passar pela reflexão e crítica de um grupo maior e a cada regulamentação que surgia.

A passagem do projeto à execução propriamente dita do Escritório foi difícil, pois além de todas as resistências que ainda obstaculizavam a pretendida implantação, fazia-se necessário também local e mobiliário adequados. Daí ter

demandado à Vice-Reitoria Acadêmica cerca de um ano de trabalho até a total regularização, conseqüente abertura do Órgão e início de seu funcionamento pleno.

Não obstante os esforços notórios da referida Vice-Reitoria, o Escritório Modelo de Aplicação, criado pela Resolução n.º 01/85-CONSUN, datada de dezenove de março de 1985, nasceu subordinado à Vice-Reitoria Comunitária. Isso se deveu ao fato de o Escritório Modelo de Aplicação ter atingido condições de existência com o estabelecimento de convênios firmados a partir dos contatos pessoais do dirigente da Vice-Reitoria Comunitária naquela época, que, coincidentemente, era um profissional do Direito. Por isso, durante algum tempo o Escritório se manteve como uma espécie de campo avançado da Defensoria Pública no tocante aos acadêmicos de Direito da PUCPR, porque voltado para a comunidade externa e não propriamente para a formação e ao aprendizado do aluno (objetivo primeiro da sua idealização), ou seja, ao invés de os discentes do Curso Jurídico desta instituição de ensino fazerem estágio profissional nos órgãos subordinados à Secretaria de Justiça, passaram a fazer na própria Universidade, notadamente um importante passo, porém, a princípio, nos mesmos padrões acadêmicos deficientes, já que a Vice-Reitoria Acadêmica vencera somente a primeira batalha frente às já apontadas resistências.

Pelo relatado, torna-se clara a razão de o EMA surgir somente como um item complementar da disciplina de estágio, pois politicamente era impossível, a princípio, no citado contexto, o repasse integral ao Escritório Modelo de Aplicação do que lhe cabia, qual seja, o desenvolvimento integral da disciplina prática.

Quando da sua implantação, necessário se faz acrescentar que o Escritório Modelo de Aplicação (EMA), conforme o texto da Resolução nº 01/85-CONSUN, serviria de campo de estágio para outras áreas, além da jurídica: Serviço Social, Ciências Sociais, Psicologia e Biblioteconomia. Porém, efetivamente, somente desfrutaram do EMA os acadêmicos de Direito e Serviço Social, pois o curso de Ciências Sociais acabou por ser desativado, e o curso de Biblioteconomia deixou de ser ofertado por questões de mercado, pois após pesquisa concluiu-se não haver clientela para mantê-lo numa instituição particular. Quanto à Psicologia, inexistia interesse do alunado da época em Psicologia Social.

Pela análise documental, o conteúdo programático antes vigente sequer foi retocado; as dependências do EMA não eram utilizadas para qualquer dos trabalhos da disciplina de estágio *stricto sensu*, e o módulo não foi revisto. Ombreando com a postura dos demais docentes que ministravam aulas teóricas,

o docente da disciplina prática permaneceu irretocável e reticente a repensar o estágio, enquanto o novo permaneceu alijado do Curso Jurídico.

Com vistas a implementar a base de sustentação primeira do Escritório Modelo de Aplicação, no ano de 1987, convênios são firmados com a Legião Brasileira de Assistência, em 1.º de agosto, e com a Secretaria de Estado da Justiça do Paraná, em 25 de março, ambos do citado ano.

O convênio com a Legião Brasileira de Assistência foi proposto pelo Escritório Modelo com fundamento na experiência de dois anos de atendimento jurídico-social do Órgão, que demonstrou o fato de a faixa de população por ele assistida não dispor, em sua grande maioria, de documentação básica, o que fatalmente vinha acarretando prejuízos ao próprio indivíduo e à sociedade como um todo. Nesse sentido, afirma a proposta:

Considerando que o homem para situar-se como “ser civil” necessita portar documentos que o identifiquem desde seu nascimento até a idade adulta, pois esta documentação, considerada sua finalidade principal (fornecer meios legais e autênticos de prova, dar conhecimento para qualquer pessoa de uma situação, como nome, data de nascimento, filiação, compra de imóvel, registro de propriedade de terras, formação de associações e outros) o EMA se dispõe atuar junto com a LBA na providência destes documentos (FUNDAÇÃO LEGIÃO BRASILEIRA DE ASSISTÊNCIA, 1987).

Informa-se que foi solicitada a rescisão do convênio nº 576/88, referente ao Escritório Modelo de Aplicação e à Fundação Legião Brasileira de Assistência, em 1º de março de 1988 pela mantenedora da PUCPR, Sociedade

Paranaense de Cultura, tendo em vista o descumprimento de uma das cláusulas por parte da segunda conveniada.

Outro convênio firmado no mesmo ano de 1987, conforme já foi informado, junto à Secretaria de Estado da Justiça do Paraná, sob a forma de um termo aditivo datado de 12 de novembro de 1987, com a interveniência do Departamento Penitenciário do Estado do Paraná (DEPEN), tinha por finalidade proporcionar à família economicamente carente do apenado que residisse nesta Comarca, assistência jurídica no âmbito do Direito de Família, além de acompanhamento social.

Aos sete dias do mês de julho de 1988, o convênio acima referido foi denunciado pela Vice-Reitoria Acadêmica da PUCPR, pois transcorridos vários meses, por falta de encaminhamento de usuários por parte das unidades penais, o Escritório Modelo de Aplicação tinha atuado somente em um único caso, causando prejuízo aos objetivos acadêmicos que originaram o ajuste.

Esclarece-se que a denúncia mencionada não incidiu sobre todos os convênios mantidos com a Secretaria de Estado e Justiça do Paraná, tanto que o primeiro deles, voltado para a realização de estágio “de complementação educacional”, nas dependências da Assistência Judiciária, unidade daquela Secretaria de Estado, permaneceu em vigor, aditado em 25 de maio de 1987, a despeito de já existir nessa época o Escritório Modelo de Aplicação. A criação

do EMA certamente esvaziou a procura dessa opção, mas ainda como um ponto de resistência claro à existência do Escritório Modelo, não foi proposta a rescisão. Esta somente foi encaminhada em fevereiro de 1989, e assinada em 23 de março de 1989 concomitantemente ao início do ano letivo afim, quando o EMA passou a ser o detentor exclusivo do desenvolvimento da disciplina prática.

Aos vinte e um dias do mês de novembro de 1988, pela Resolução n.º 10 do Conselho Universitário, aprova-se o Regimento Interno do Escritório Modelo, já com vistas a, no ano seguinte, repassar toda a responsabilidade do desenvolvimento da disciplina de estágio para suas instalações e respectivos supervisores que, nesse primeiro momento, não viram suas fileiras engrossadas por qualquer dos docentes das demais disciplinas do Curso.

Mediante o exposto, no primeiro dia do mês de outubro de 1989 houve a transformação sumária dos contratos dos antes técnicos que supervisionavam as atividades acadêmicas desenvolvidas junto ao EMA para professores, regularizando-se, assim, a situação da disciplina frente às demais do Curso de Direito.

Quanto aos docentes que já integravam o Curso, parecem ter optado por reduzir o chamado “notório saber” à cátedra e à verve, distanciando-se do que a Vice-Reitoria Acadêmica entendia por competência plena, e levando esse órgão

da administração superior a investir e a acreditar num grupo de jovens professores, que não traziam consigo, incorporada, a resistência que caracterizava o corpo docente do Curso de Direito como um todo.

Assumindo sua ação acadêmica plena, o Escritório Modelo passa à subordinação direta da Vice-Reitoria Acadêmica, permanecendo sem qualquer vínculo hierárquico com o Centro de Ciências Jurídicas, mesmo porque, pela opção que rege o gerenciamento administrativo da PUCPR, os Departamentos não têm autonomia, constituindo-se em um grupo de pessoas que detém, circunstancialmente, as disciplinas ofertadas num curso.

Pela Resolução nº 10, do CONSUN, o EMA formalmente nasce com os objetivos previstos pelo art. 2.º, Capítulo II, do seu Regimento Interno:

(...)

- a) atender às necessidades de formação acadêmica dos alunos da PUC-PR no que diz respeito aos estágios supervisionados nas áreas de Direito, Serviço Social e afins;
- b) promover o desenvolvimento dos conhecimentos e da atuação técnico-científica nas áreas de Direito, Serviço Social e afins, e no relacionamento destas com a fé cristã, bem como o aprimoramento da formação profissional dos alunos da PUC-PR;
- c) incentivar e promover cursos de extensão, de aperfeiçoamento e outros nas áreas de Direito, Serviço Social e afins, para discentes e docentes da PUC-PR e para a comunidade em geral;
- d) promover a integração do EMA com a comunidade, por meio da prestação de serviços nas diferentes modalidades das áreas de Direito, Serviço Social e afins;

e) estimular pesquisas individuais e/ou em grupos, nas áreas de Direito, Serviço Social e afins;

f) desenvolver programas, seminários e convênios, celebrados pela PUC-PR com outras Instituições, para o atendimento da comunidade carente na área jurídico-social (PUCPR, 1988).

A administração do Escritório Modelo de Aplicação, quando da sua implantação era exercida: por um diretor, profissional da área de Direito, devidamente inscrito na Ordem dos Advogados do Brasil; um assistente técnico, profissional da área jurídico-social; um corpo técnico, formado por profissionais das áreas de Direito, Serviço Social e congêneres, devidamente inscritos nos respectivos órgãos de representação, e um corpo administrativo composto por funcionários contratados pela Sociedade Paranaense de Cultura.

Ao Escritório Modelo de Aplicação era facultado receber, na qualidade de estagiários, acadêmicos matriculados nos Cursos de Direito e Serviço Social da PUCPR, e estagiários bolsistas, provenientes de convênios firmados com outras instituições, não existindo impedimento de aceitar, inclusive, acadêmicos oriundos de outras instituições de ensino superior, desde que mediante autorização do diretor e ouvida a Vice-Reitoria Acadêmica da PUCPR.

No tocante às atividades de ensino, o estágio curricular era, desde então, obrigatoriamente supervisionado por profissional habilitado na respectiva área, e de acordo com as normas específicas regulamentadas e aprovadas pelo

Conselho de Ensino e Pesquisa, segundo o artigo 13 do referido Regimento Interno.

No que diz respeito às atividades de pesquisa, o regimento propõe o estímulo à pesquisa na área de Direito e afins, com vistas ao aprimoramento profissional dos alunos da PUCPR, ou eventualmente de outras instituições de ensino superior, além do desenvolvimento dos conhecimentos e da atuação técnico-científica de seus profissionais.

As atividades de extensão, desenvolvidas tanto pelo Diretor, quanto pelo Assistente Técnico e pelo Corpo Técnico, tinham por objetivo segundo o Art. 20 de seu Regimento Interno:

- a) integrar o EMA na Universidade e na comunidade;
- b) contribuir para o progresso da comunidade e desenvolvimento da pessoa humana;
- c) contribuir para a melhoria e o aperfeiçoamento dos padrões culturais da comunidade, bem como para a ampliação da atividade educativa, em especial nas áreas de Direito, Serviço Social e afins (PUCPR, 1988).

Ainda como propostas de extensão, eram previstos programas de treinamento e atualização, destinados a oferecer aos docentes, acadêmicos e pessoal da área jurídico-social, oportunidade de reciclagem e aprofundamento de conhecimentos no âmbito de sua profissão (art. 21, Regimento Interno), seja sob a forma de convênios com instituições públicas ou particulares, seja sob a forma de seminários, debates e palestras (art. 23, Regimento Interno).

No pertinente às últimas propostas de extensão, voltadas para a reciclagem e aprofundamento de conhecimentos, cabe esclarecer que num primeiro momento não aconteceram, sendo introduzidas somente cerca de quatro anos depois, timidamente, e tendo se esvaziado na atualidade.

O primeiro ano de funcionamento acadêmico pleno do Escritório Modelo, 1989, demandou grandes modificações na própria concepção de estágio do Curso de Direito. O grupo de advogados, posteriormente incorporado ao quadro docente, havia traçado uma nova leitura do próprio conteúdo programático, que formalmente pouco se modificou.

Como não existia lastro na docência de qualquer dos novos professores, o grupo imprimiu um enfoque extremamente objetivo no trato dos itens já existentes no programa de estágio. Passou a utilizar o exame de autos findos como base do trabalho com o discente, complementado pelo atendimento à população economicamente carente da Comarca de Curitiba, Paraná, dentro de sala de aula e sob a supervisão direta do professor de prática, tudo centrado num módulo máximo de 25 alunos.

No quarto ano de Direito, quando o estágio era realizado na área cível, após os acadêmicos serem situados na finalidade e funcionamento do Órgão Suplementar, na forma de operacionalização da disciplina, no funcionamento dos Órgão do Poder Judiciário do Estado, Tribunais, Fórum Cível e Varas de

Família, a sistemática da ação docente iniciava pelo trabalho com casos simulados, sobre os quais os estagiários exercitavam o conteúdo do programa programático, após o que examinavam autos findos e atendiam a clientela, acompanhando o processo até o término do ano letivo, junto à Vara respectiva, quando o cliente passava a ser de responsabilidade exclusiva do professor.

Sendo o atendimento à comunidade considerado o ponto alto do ano letivo, muitos dos exercícios práticos que o antecediam se prestavam como preparatórios. Várias vezes tais exercícios restringiram-se às causas que eram objeto de procura majoritária pela clientela, qual seja, as afetas ao Direito de Família.

Tal fato foi ponto de incontáveis críticas dos docentes do Curso de Direito, principalmente pelo fato de os acadêmicos que realizavam o estágio cível não terem ainda qualquer contato formal com a matéria de Direito de Família antes do quinto ano do Curso de Direito.

A título de contra-argumentação, o corpo de professores do EMA afirmava não perceber diferença palpável no rendimento do alunado entre o praticado sobre teorizações formalmente havidas junto às disciplinas até o quarto ano, e os trabalhos realizados dentro da matéria de Direito de Família, tudo não podendo prescindir de novos estudos, sob pena de faltar o mínimo necessário à aplicação. Sob esse ponto de vista, acabava por caber ao professor

de estágio: a parte teórica, a parte processual e a prática propriamente dita, que fatalmente ficava prejudicada.

Quanto ao estágio criminal, este não utilizava o atendimento à clientela como parte das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, pois embora o atendimento existisse, esse se restringia ao professor, que circunstancialmente oportunizava a algum estagiário, que voluntariamente se propusesse, o acompanhamento do seu trabalho profissional no Escritório Modelo.

Referentemente à avaliação da disciplina prática, tanto na área cível, quanto na área criminal, centrava-se no seguinte critério: a primeira parte da nota bimestral era composta pela média aritmética dos exercícios realizados em sala de aula, a cada encontro (petições); a segunda metade da nota bimestral, pela avaliação da conduta acadêmico-profissional apresentada pelo estagiário e o conteúdo teórico-prático por ele adquirido e demonstrado nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Assim, nota-se que de pronto foi abolido o exame oral e escrito antes adotado como instrumentos de avaliação pela disciplina.

Em 1989, cursavam a disciplina de estágio, na área cível, 265 (duzentos e sessenta e cinco) acadêmicos, distribuídos em 12 (doze) turmas, e na área criminal, 182 (cento e oitenta e dois), distribuídos em 8 (oito) turmas, perfazendo um total de 447 estagiários.

Concomitantemente à implantação do estágio supervisionado como disciplina formal, no Curso de Direito da PUCPR, fruto da especialização em didática do ensino superior e incentivada pelo entusiasmo dos acadêmicos frente à possibilidade do exercício profissional proporcionado pela disciplina na área cível, esta pesquisadora houve por bem implantar, no segundo semestre de 1989, o estágio extracurricular voluntário, o que foi avalizado pela respectiva direção, iniciando suas atividades com um grupo de cinco alunos que, na época cursavam o nono período do Curso Jurídico da PUCPR.

O “estágio supervisionado extracurricular voluntário” funcionava paralelamente ao curricular, e os acadêmicos cumpriam de 15 a 25 horas-aula semanais extra-grade horária, atendendo a clientela economicamente carente na Comarca de Curitiba, Paraná, desde a orientação/diagnóstico do caso, elaboração, instrução e distribuição das respectivas iniciais, até o acompanhamento do processo em juízo. Redigiam toda e qualquer petição que o procedimento suscitasse, acompanhando o supervisor às audiências, elaborando recursos, enfim, nesse estágio efetivamente se proporcionava o máximo possível de vivência profissional ao alunado, dentro da estrutura do Escritório-Escola, ao mesmo tempo em que se dava base de sustentação ao convênio de atendimento jurídico à população economicamente carente, firmado junto à Secretaria de Estado da Justiça e se assegurava, pela manutenção do fluxo de clientela, o

atendimento dentro de sala de aula, realizado pela disciplina de Estágio de Prática Forense e Organização Judiciária I e II (cível).

Como todo trabalho voluntário e entusiasmado, a relação professor-aluno é a mais estreita possível, posto vivenciarem juntos, a cada passo, uma a uma das ações, trabalhando a complexidade do enfrentamento da realidade social e profissional e as expectativas e dramas pessoais dos acadêmicos de quarto e quinto anos. A solidez desse trabalho tem proporcionado a continuidade do vínculo, a ponto de inúmeros bacharéis, inclusive oriundos de outras instituições, periodicamente, buscarem subsídios no EMA ao seu exercício profissional, trazendo à discussão as questões da sua militância atual na advocacia.

Esse espaço, ano a ano, foi se fortalecendo como significativo, perfazendo sete anos ininterruptos de atividades constantes, hoje com uma procura muitas vezes maior do que a demanda, tendo as inscrições para o ano de 1996 fechado uma semana após a abertura, contando com o preenchimento das vinte vagas propostas, por acadêmicos de primeiro a quinto anos de Direito, estudando, aprendendo e ensinando sob orientação e supervisão constantes, respeitadas as limitações e o grau de possibilidade imediata de cada um.

A estratégia utilizada com esses acadêmicos voluntários vem sendo o acompanhamento dos estagiários iniciantes pelos mais experientes, que ao

mesmo tempo em que atendem em duplas à clientela (hoje num total de 182 ativos) que lhe foi previamente designada, buscando e adquirindo o embasamento teórico necessário ao atendimento específico, amadurecem mediante discussão com o grupo e com a supervisão, até o alcance do grau de segurança necessário ao atendimento individual. A passagem do atendimento em dupla para o individualizado não é imposta pela supervisão, somente ocorrendo quando da decisão do estagiário, de modo a ser respeitado o ritmo de amadurecimento pessoal de cada um.

A passagem pelo grupo de voluntários e o conseqüente contato mais próximo com o tipo de trabalho exercido junto ao EMA já produziu três docentes para a disciplina prática do Curso de Direito da PUCPR, nos sete anos de existência, além de ter recebido em efetiva supervisão cerca de 150 alunos do Curso de Direito da PUCPR.

Tal experiência também frutificou no sentido de ser encampada pela área criminal, que recentemente passou a manter plantão de atendimento supervisionado com estagiários voluntários.

À disciplina de Estágio de Prática Forense e Organização Judiciária, nas áreas cível e criminal, seguiram-se as linhas gerais estabelecidas em 1989, inclusive no tocante à base do conteúdo programático, tendo a área cível, no segundo semestre de 1994, vivido uma dicotomia, quando das dezoito turmas

existentes na área (quartos anos, diurnos e noturnos, Campi I e II), implantou-se, em somente duas delas, um plano piloto elaborado pela direção, que consistia em operacionalizar o idealizado pelo Visconde de Cachoeira, quando da criação dos Cursos Jurídicos no Brasil. Essa implantação não foi generalizada por resistência dos professores das demais turmas, que acreditavam, tendo em vista principalmente o fato do projeto envolver o não atendimento à clientela, já que centrado exclusivamente em simulação, que a adoção da estratégia proposta se constituiria em um incontestado retrocesso.

As duas turmas-piloto incidiram em lamentável fracasso por uma série de motivos, dentre eles, principalmente, pela ausência do atendimento à clientela e pelo conteúdo teórico inconsistente trazido pelos acadêmicos, que acabaram por transformar os processos simulados em exercícios vazios de realidade e de Direito.

Foi ainda no início do ano de 1994 a mudança de sede do Escritório Modelo de Aplicação, transferindo suas instalações da Rua XV de Novembro, nº 904, para o interior do Campus Universitário da Capital, denotando a primeira tentativa de incorporação efetiva do EMA ao Centro de Ciências Jurídicas e Sociais, pela proximidade física e o estreitamento das relações entre o Departamento de Direito e o Escritório.

Em 25 de maio de 1995, pelo Parecer nº 16/95, do Conselho Universitário, foi aprovado o novo Regimento Interno do EMA, que sedimenta algumas modificações ocorridas durante esses onze anos de existência.

Já no artigo primeiro daquela regulamentação, expressa-se a subordinação acadêmica do Órgão ao Centro de Ciências Jurídicas e Sociais, sinalizando a sua definitiva incorporação ao Curso de Direito, o que refletiu na modificação da primeira parte do texto da alínea “c”, artigo 2.º, que enumera os principais objetivos do órgão, pois onde antes constava incentivar e promover cursos de extensão, de aperfeiçoamento e outros nas áreas de Direito, Serviço Social e afins (...), passou a constar propor ao Departamento de Ciências Jurídicas a promoção de cursos de extensão, de aperfeiçoamento e outros nas áreas citadas no item anterior. As demais modificações realizadas nesse artigo disseram respeito somente à reestruturação do texto, e não do seu conteúdo.

Outro reflexo da subordinação acadêmica ao Departamento de Ciências Jurídicas foi a modificação na redação das alíneas “g” e “h” do artigo 5.º, que versa sobre a competência do Diretor do EMA, pois onde antes constava encaminhar à Vice-Reitoria Administrativa a proposta de escala de férias, remanejamento, admissões, dispensa de funcionários do corpo técnico e administrativo do EMA, passou a constar: encaminhar ao Departamento de Ciências Jurídicas a proposta de escala de férias, remanejamento, admissões e

dispensa de Professores, Assistente Social e Corpo Administrativo do EMA. Assim também ocorreu no que outrora foi redigido como encaminhar à Administração da PUCPR as propostas de convênios ou contratos, pesquisas, sugestões de novas possibilidades de serviços a serem implantados no EMA e relatórios das atividades do Escritório, que passou a ser expresso como encaminhar ao Departamento de Ciências Jurídicas as propostas...

Ainda no tocante ao artigo 5.º, foi dada uma nova redação à letra “j”, modificando-se a tentativa de apartamento formal do EMA, constante no Regimento anterior, quando previa ser atribuição do diretor do Órgão representar o EMA, ativa e passivamente, em juízo ou fora dele, junto à Reitoria, demais órgãos da PUCPR e à comunidade; atribuição que vinha de encontro ao próprio Regimento Interno da PUCPR, que prevê ser esse tipo de representação uma atribuição específica do Magnífico Reitor. Assim, com a aprovação do novo Regimento Interno do Escritório, a redação dada foi: representar o EMA junto à Reitoria, demais órgãos e à comunidade.

Mais uma modificação ocorreu quando deixou de se prever a possibilidade de estagiários de outras instituições de ensino superior fazerem estágio no EMA (art. 12, “caput”, do regimento anterior), além de se ter retirado completamente do regimento o antes previsto no art. 21: Os programas de treinamento e de atualização destinar-se-ão a oferecer aos docentes, acadêmicos

e pessoal da área jurídico-social oportunidade de reciclagem e aprofundamento de conhecimento no âmbito de sua profissão.

A estrutura administrativa do EMA também foi modificada formalmente, sendo extinta a figura do assistente técnico e substituída a expressão “corpo técnico”, que dizia respeito ao corpo de supervisores, para “corpo docente”, além de ser prevista a figura do profissional de Serviço Social como parte integrante da estrutura.

É necessário esclarecer que tal modificação já vinha vigorando desde o início do ano de 1991, quanto a extinção do “assistente técnico” e a incorporação do profissional de Serviço Social, este independente do Departamento de Serviço Social, posto atuando em conjunto com os professores-supervisores do Direito como profissional, embora, na prática, venha atuando na supervisão direta dos acadêmicos daquela área (Serviço Social), que fazem estágio dentro do Escritório Modelo. Quanto à mudança de denominação dos supervisores para professores, esta, como já foi destacado, ocorreu em 1989, somente agora sendo adequado ao Regimento Interno.

A própria razão de ser do Serviço Social no Escritório Modelo se modificou, pois antes, servindo de porta de entrada do EMA, todos os clientes obrigatoriamente passavam pelo Serviço Social, que, sendo o caso, fazia exclusivamente o acompanhamento social, ou encaminhava ao setor jurídico

para o devido atendimento, em conjunto ou não, desde que o usuário fosse economicamente carente, o que levou os acadêmicos de Serviço Social a ficarem ausentes do EMA de 1991 até 1995, sob a justificativa de não lhes ser campo apropriado de estágio.

Esse contexto somente foi revertido em 1995, quando se redimensionou a atuação do Serviço Social, que passou a atuar somente sob a convocação do profissional do Direito. Este passou a figurar como porta de entrada do Escritório, avaliando a carência econômica da população que procura o atendimento do Órgão e encaminhando, a seu juízo, os usuários para serem acompanhados pelo Serviço Social.

Com o advento da nova Resolução do MEC, em dezembro de 1994, durante o ano letivo de 1995 foram proporcionados pela direção do Centro de Ciências Jurídicas uma série de encontros entre os docentes das mesmas disciplinas e disciplinas afins, com vistas à discussão e readequação do currículo do Curso de Direito e sua operacionalização, nos termos da norma vigente, dentre aquelas, a disciplina de prática. Aliás, cabe frisar que muitos dos encontros foram realizados na própria sede do Escritório Modelo, sinalizando a clara intenção das chefias em sedimentar a incorporação dos docentes da disciplina de estágio ao Curso.

Acabada a fase de estudo e discussão multidisciplinar, a disciplina de estágio acabou sofrendo as seguintes alterações:

- a) a disciplina de Estágio de Prática Forense e Organização Judiciária I e II (cível) passou a ser denominada Estágio Supervisionado de Prática Jurídica Civil e Organização Judiciária I e II, enquanto a disciplina de Estágio de Prática Forense e Organização Judiciária III e IV (penal) passou a ser denominada Estágio Supervisionado de Prática Jurídica Criminal e Organização Judiciária I e II;
- b) a disciplina de Estágio, na área civil, que antes se desenvolvia integralmente nos sétimo e oitavo períodos, passou a se desenvolver nos dois últimos anos, noventa horas-aula no quarto ano e sessenta horas-aula no quinto ano, sendo o programa de quarto ano voltado basicamente ao exercício, por simulação, das principais peças que compõem os processos que tramitam sob os procedimentos ordinário, sumário, o processo de execução, o processo cautelar, os procedimentos especiais de jurisdição voluntária, contenciosa, e recursos, de modo a traçar um perfil da advocacia na área cível; e o de quinto ano voltado ao exercício, por simulação, da atuação e do Ministério Público na área cível, da magistratura na área cível e,

majoritariamente, ao atendimento à clientela economicamente carente na Comarca de Curitiba, Paraná.

- c) a disciplina de Estágio, na área criminal, que até então se desenvolvia integralmente nos nono e décimo períodos, também passou a se desenvolver nos dois últimos anos, sessenta horas-aula no quarto ano e noventa horas-aula no quinto ano, sendo o programa de quarto ano e o do primeiro semestre do quinto ano voltados ao trabalho, concomitante, da advocacia na área criminal, do Ministério Público na área criminal, e da Magistratura na área criminal; o do décimo período volta-se integralmente para o atendimento da clientela economicamente carente na Comarca de Curitiba;
- d) a título de dar maior suporte à disciplina prática, o Direito Processual, tanto na área cível, quanto na criminal, receberam maior carga horária, suscitando a facilitação do necessário trabalho multidisciplinar.

O Escritório Modelo, hoje, conta com dezoito turmas da disciplina de estágio na área cível e dezesseis turmas de estágio na área criminal, num total de 880 (oitocentos e oitenta alunos) entre os dois *campi*, além de ter atendido, até a presente data, mais de 5.500 (cinco mil e quinhentos) clientes.

Esses números, por si só, denotam a importância adquirida por esse Órgão Complementar, que efetivamente firmou raízes junto à comunidade interna e externa, suscitando a premência do seu repensar constante, cujo ponto de partida essa dissertação pretende dar por meio de sugestões de elementos assentados em referencial teórico específico e apresentados na seqüência.

4. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Os pressupostos teóricos a seguir apresentados se constituem em dados a partir dos quais se deseja propor elementos embaixadores das sugestões que esta dissertação visa a fornecer.

4.1 Professor, aluno e escola: parceiros para o ensino de qualidade

A expressão qualidade marca o grande desafio dos homens que a buscam por todos os meios e diferentes caminhos, com vistas a escrever com propriedade sua história. As instituições de ensino, na atualidade, vêm tentando desencadear processos de excelência, firmando múltiplos pontos de partida. Invariavelmente, no centro de todos esses pontos de partida se encontram especialmente, os professores, os alunos, o ensino e a escola, enquanto lugar privilegiado da construção do conhecimento.

Segundo CARRILHO CRUZ (1994), podemos distinguir, no que diz respeito à educação, dois tipos de qualidade: a formal e a política.

A qualidade formal reflete os meios, é atributo da técnica, do mundo da tecnologia. Ligada essencialmente à eficiência, é a perfeição do “como se faz”,

indiscutivelmente importante para qualquer processo ou instituição, embora não esgote a dimensão plena de qualidade. DEMO (1995), não obstante, imprime mais abrangência à conceituação de qualidade formal, concebendo ser também desse domínio a excelência de conteúdos, além dos métodos e processos a ele relacionados. Dessas posições podemos inferir que tanto a qualidade estritamente técnica, quanto a ligada ao domínio dos conteúdos compõem a qualidade formal (“*lato sensu*”). Todavia, o domínio dos conteúdos e dos meios trabalhados ainda não são suficientes para alcançar plenamente a qualidade, pois não basta “fazer bem alguma coisa”, sem que se faça bem o que é “certo”, ou seja, o que contribui para os fins buscados com a ação realizada.

A qualidade política, por sua vez, é afeta aos fins, aos conteúdos da vida e está expressamente ligada à participação, porque é ela que nos faz cidadãos, construtores do ideal de sociedade que alimenta os anseios de todos. Assim, a qualidade política passa pela totalidade do processo que envolve a vida do homem, seja na dimensão dos fins, seja na dimensão dos meios ou dos conteúdos- qualidade formal (*lato sensu*).

No contexto do ensino de terceiro grau, o Curso de Direito não é exceção na busca da qualidade. A intenção e a premência de repensá-lo vêm se incorporando a passos largos ao discurso de toda a classe jurídica, desaguando nos manifestos propugnados pela Ordem dos Advogados do Brasil, nas

comissões do Ministério da Educação e Cultura, nas reuniões internas do corpo docente, na consciência individual de cada docente, o que torna o momento particularmente fértil para que se concretize o engajamento entre os professores que atuam junto ao Escritório Modelo de Aplicação e posterior construção de um estágio efetivo para o Curso de Direito da PUCPR.

Ciente de que a estrutura não muda por si só, e que o dogmatismo que vem caracterizando a postura docente na área jurídica não poupou o estágio, facilmente se verifica que, a despeito do discurso sobre as práticas pedagógicas de cada um ter sofrido grandes modificações, o desempenho individual do professor de Direito pouco mudou.

Muitas foram as vezes em que, quando do enfrentamento dos docentes com seus próprios pares, assumiu-se como inócuo o paradigma tradicional, como passado o mero repasse de saberes enquanto verdades irretocáveis. No entanto, os manifestos dos nossos alunos apontam a dicotomia existente entre esse discurso e a ação, trazendo à mostra as tantas vezes em que simplesmente foram substituídos os saberes dos Doutrinadores, Juízes e Tribunais, pelos próprios, sob o pretexto de que esses sim, porque supostamente críticos, estariam aptos a serem os novos dogmas a replicar.

A dificuldade de adequação entre a “nova fala docente” e a “velha prática pedagógica” encontra resposta na própria formação de cada um dos professores

do Curso de Direito, formação esta marcada pela fidelidade reverencial às verdades sacralizadas e que vem regendo, há muito, a ação em grande parte do mundo jurídico.

O futuro próximo impõe a superação do antigo modelo e a readequação, consciente e coletivamente construída, de um novo papel para a docência do Curso de Direito: o de professor. Este, talvez, seja o primeiro e definitivo passo para o início do processo de mudança e, quem sabe, uma das mais importantes chaves para a completa excelência.

Em assumindo verdadeiramente o papel de professor, o próprio contexto estrutural do Curso tenderia a responder de modo a proporcionar melhores condições ao corpo docente, libertando-se da conduta muitas vezes subserviente à eventual disponibilidade dos profissionais do Direito que “gostam de dar aulas” e nem sequer cogitam fazer do ensino uma efetiva opção, ou daqueles que, utilizando-se do *glamour* que outrora desfrutou a docência, propõem-se a ministrar um mínimo de aulas semanais somente para justificar o *status* que acreditam ainda possuir a Academia do Curso Jurídico. Nessa hipótese, certamente se enxugariam os quadros de professores, oportunizando, inclusive, a formação contínua, melhores salários, pesquisas constantes, produção do novo.

Dentro do contexto atual do Curso de Direito da PUCPR, pelo fato de possuir a maior concentração do que se concebe por “dedicação exclusiva”, indicador irrefutável da presença da opção pela docência, o Escritório Modelo de Aplicação reúne as condições ideais ao necessário processo de re-construção que esta pesquisa pretende instigar.

Urge frisar não pretender este trabalho, sob pena de esvaziar-se desde já, transformar-se em um receituário, ou prescrever algum tipo de “fórmula metodológica” que detenha o condão de reverter o quadro vigente, mas sim apresentar sugestões que auxiliem a cadência do processo necessário à reconstrução, de modo a que o grupo, desde que sensibilizado e francamente disposto, busque e construa, legitimamente, as saídas.

Ao encontro do antes colocado, USTRA (1977) já afirmava:

O problema que envolve o ensino jurídico em nosso país, e certamente em outros centros, tem partido de um equívoco fundamental, impedindo que se lhe dê uma solução coerente e verdadeira. Parece que todos estão de acordo com a necessidade de revisar não somente o ensino do Direito mas também os métodos que lhe são aplicáveis. A partir dessa realidade, não foram poucas as sugestões apresentadas por professores e juristas, no sentido de descobrir uma metodologia adequada aos objetivos da ciência jurídica. Contudo, tais metodologias, aparentemente interessantes e úteis, não passam de meros equívocos pedagógicos, estando todas vinculadas a um sistema de ensino dogmático. São por isso metodologias que preservam o dogmatismo em sua pureza absoluta, o que as torna contraditórias entre si (p.11).

Assim, o processo de construção coletiva que levará à reconstrução do estágio não poderá deixar de repensar a ação docente a partir da análise do professor em relação: a si mesmo e a sociedade; aos alunos; ao Curso de

Direito; e ao ensino da disciplina- o papel a ser assumido e a metodologia mais adequada (BEHRENS, 1995).

A docência do Curso de Direito tem sofrido desvalorizações sensíveis e alcançado, em muitas situações, a triste posição de atividade profissional de menos valia, pois assiste a esgotar-se progressivamente sua condição histórica de ocupação respeitada.

O enfrentamento da desvalorização da figura do professor e, inegavelmente, do profissional do Direito como um todo, atinge, antes de qualquer coisa, o docente enquanto indivíduo, sinalizando ser a reestruturação deste indivíduo e sua opção docente o primeiro desafio a ser vencido.

A reafirmação da opção individual pela docência e o amadurecimento coletivo da problemática que esta ocupação enfrenta, desencadeará um movimento uníssono de amadurecimento interno e, conseqüentemente, do próprio grupo, proporcionando, inclusive, melhores condições de luta e melhoria significativa para a Academia. O resgate da dignidade e a consciência do lugar que o indivíduo-professor ocupa na história gradativamente tenderá a devolver-lhe a devida credibilidade. Eis o definitivo traço do educador do futuro.

Nesse sentido, afirma BEHRENS (1995):

O chamamento aos docentes para uma valorização e profissionalização já se tornou movimento internacional e nacional. Incorporar esta luta é palavra de ordem para os profissionais envolvidos no processo educativo. Este fato deverá tomar grande impulsão neste final de século, desencadeando novas perspectivas. Cabe aos meios acadêmicos assimilar este desafio e buscar a construção de um profissional competente e criativo.

(...)

O cerne da questão está, sem dúvida, na qualificação profissional contínua, nas ações coletivas, na busca de remunerações dignas e no trabalho competente como princípio educativo (p.59).

É na ação coletiva e consciente que o professor reunirá meios para vencer os desafios que a sociedade propõe, depurando continuamente a sua competência nos conteúdos, buscando cada vez mais a competência técnica e conquistando a competência política para poder retomar, sob novas bases, seu espaço pessoal e social na atualidade.

Um aspecto destacado em termos de qualidade política é o de se constituir em instrumento fundamental à cidadania. Em sendo assim, o professor (formador de formadores), não pode deixar de ser cidadão.

O horizonte da cidadania é múltiplo, incluindo a valorização profissional também em termos de remuneração, carreira e organização associativa afim, porque facetas indissociáveis da qualidade política. Sob esse enfoque, é essencial o definitivo atrelamento do prestígio profissional com a exigência da competência.

As associações ou sindicatos de professores precisam descobrir que a questão da competência é tão importante quanto a dignidade salarial, porque inerente a ela. Uma associação de professores que não zela pela competência, tanto quanto pelo salário não tem chance de credibilidade futura e ficará em descompasso com a história (DEMO, 1995).

No tocante à qualidade formal, um dos aspectos a serem especialmente atendidos se resume à superação da didática do ensino-aprendizagem, ainda vigente.

Coloca-se a necessidade de ultrapassar a didática do ensino-aprendizagem como um ponto destacado na busca da moderna qualidade formal, basicamente, pela dicotomia a ela intrínseca. Na sociedade do conhecimento não há abrigo possível ao intuito separatista que essa didática propugna, posto não se conceber ensino sem aprendizagem, sob pena de restar-se à margem da modernidade. Ao encontro dessa nova premência educacional, tem-se a metodologia do ensino aliado à pesquisa refletindo no “aprender a aprender” ou do “saber pensar”, pois empresta ao ensino a imprescindível condição de se emparceirar com o novo. Enfatizando essa questão, assevera DEMO (1995):

A relação envelhecida ‘ensino/aprendizagem’ esconde, ainda, a cultura formalística que nos marca historicamente... Professor é alguém contratado para dar aula. Tem como premissa que disponha de alguma formação apropriada, mas como formalidade. Tanto é assim, que, em princípio, dá aula de qualquer coisa.

(...)

Professor é um expositor esperto. Prende a atenção dos alunos, sua aula é agradável, monta um ‘show’ atraente. Em si, que a aula seja interessante é sempre algo pertinente, porque aula chata basta. Os equívocos aí implicados são outros:

- a) supor que o ‘pedagógico’ seja o ‘expositivo’;
- b) imaginar que formação básica competente nasça de ‘informações gerais’ copiadas;
- c) aceitar que a relação adequada educacional seja o repasse hábil;
- d) consagrar formalidades sem conteúdos correspondentes;
- e) desfigurar a exposição competente como se fosse apenas exposição (p.158).

A aprendizagem, todavia, não pode ser esquecida enquanto insumo, porque fundamental para se chegar às construções emancipatórias, para se conceber um projeto próprio de desenvolvimento.

Outra dificuldade a ser vencida pelo “novo professor” se resume no estabelecimento de uma postura aberta à formação integral e ao histórico de vida do acadêmico, de forma a estabelecer parcerias que possibilitem aos discentes alcançar a mudança que o final do século impõe, qual seja o de se transformarem em profissionais criativos, renovados, significativos e relevantes para a sociedade do conhecimento.

O perfil de “formador de formadores” exigido do professor, no contexto da nova escola, segue as seguintes premissas:

(...)

- professor não existe para explicar a matéria, substituir leitura e elaboração, mas para mostrar caminhos de como se pode dominar temas com autonomia.
- visão geral advém menos de explicação copiada do que de farta e sistemática leitura, seguida de elaboração na qual se dialoga com quem produz com realidade.
- o aluno precisa ver no professor pesquisador a motivação orientadora no rumo à pesquisa, o que já elimina expectativas passadas ou meramente expositivas alheias.
- o aluno sabe ler, portanto aula que substitua leitura é ociosa e equivocada.
- a atividade de repassar conhecimento alheio é facilmente substituída pelos meios eletrônicos (DEMO, 1993, p.136).

Sob o enfoque da discência, o “aprender a aprender” suscita a capacidade de dominar e renovar informação e de aprender com ela, pois convocando os alunos como parceiros na construção de conhecimento, liberta-os da condição de depositários de informações, submissos a saberes finitos e intocáveis.

Na conjuntura atual, o aluno:

Em grande parte acostumado com a “decoreba”, e à prova e à “cola”, no trajeto dos graus anteriores de ensino, chega à universidade com expectativas similares. Em concreto, vem aprender e isso significa escutar, copiar, reproduzir e fazer prova. Vê-se que a miséria do professor é a mesma do aluno, o qual será, em seguida, o professor, dentro da mesma engrenagem... (DEMO, 1991, p.53).

Num primeiro momento, é possível que o acadêmico encontre dificuldade em deixar de desencadear caminhos de reprodução, resistindo à libertação do “leia, repita e decore” ou, no caso específico do estágio, do “treine até incorporar e, então, reproduza, reproduza, reproduza...”. Nesse momento se apresentará fundamental a competência do professor e, mediado pelo diálogo, o estabelecimento de parceria entre ele e o aluno de modo a incentivar a criação, a crítica, o debate, a reflexão e a pesquisa, já que um processo renovador não pode prescindir da ação conjunta.

A relação dialógica que se forma entre o aluno e o professor expurga as ações que silenciam e desarticulam o discente do seu contexto, dos seus sonhos e que o afastam dos seus pares, derrubando, com isso, os muros que separam a sala de aula do resto do mundo e devolvendo a ele, ao docente e à escola o pressuposto político que os exilava da vida.

Essa relação dialógica oportuniza a busca de vãos criativos e transformadores, a descoberta do “modus operandi” ideal de professores e alunos se transformarem em sujeitos em constante diálogo com a realidade. O professor é, antes de tudo, um motivador, alguém a serviço da emancipação do aluno, jamais a medida do que este deve estudar.

No contexto traçado e para que essa nova relação professor-aluno ultrapasse o espaço restrito da sala de aula, aliada às novas posturas e mais uma

vez em ação conjunta, necessária também se faz a parceria com a própria escola. A esta cabe, assumindo propugnar pela educação formativa que busca o novo, adequar a sua estrutura para que se constitua em um espaço realmente partilhado e extensivo do vivido em sociedade.

No tocante à nova escola, DRUCKER (1989) pondera: “Embora seja há muito tempo uma instituição fundamental, ela era da sociedade ao invés de estar ‘na sociedade’. Ela se preocupava com os jovens, que ainda não eram cidadãos, nem responsáveis, nem estavam na força de trabalho. Na sociedade do conhecimento a escola passa a ser também a instituição dos adultos, em especial dos adultos altamente instruídos. Acima de tudo, na sociedade do conhecimento, a escola passa a ser responsável pelo desempenho e pelos resultados” (p.151).

Um dos principais pontos da concretização da escola como espaço partilhado, que busca a produção de conhecimento novo e significativo sócio-culturalmente, é a transformação, por exemplo, dos fatores de avaliação utilizados quando dos concursos para a admissão de docentes, pois não mais bastaria a demonstração de conhecimento por parte do candidato, mas o elenco de mecanismos por ele trazidos para compartilhar, divulgar e refazer esse mesmo conhecimento. Enfim, a escolha não pode perder de vista o fato de que somente os profissionais preocupados com o novo, com a pesquisa, com a

construção, com a busca coletiva de saberes, comporão positivamente os quadros da nova escola (BEHRENS, 1995).

Outro exemplo fundamental, da parceria entre os corpos docente e discente e a escola, é o acesso aos órgãos diretivos, de forma a assegurar que as medidas a serem tomadas pela administração sejam legítimas, porque calcadas na realidade da sua comunidade, abrindo-se, inclusive, pelo diálogo, a possibilidade de todos construírem soluções criativas, produtivas e conciliadoras para os problemas comuns.

Além do elencado, cabe, ainda, à nova escola, a co-responsabilidade pela constante atualização de seu corpo de professores e alunos, subsidiando, incentivando e criando meios para ser realmente alcançado o limite do conhecimento, sem perder de vista que a função de professor também deve ser objeto de capacitação constante. Nesse aspecto, recomenda VASCONCELOS (1994):

Para o exercício de qualquer profissão, há a necessidade de um aprendizado. Este aprendizado pode ser formal, institucionalizado, ou informal, empírico. A grande questão está em determinarmos até que ponto (e até quando) se pode permitir que o professor universitário, aquele sem qualquer formação pedagógica, aprenda a ministrar aulas por ensaio e erro, desconsiderando o caráter nobre do sujeito com o qual trabalha: o aluno.

Desconsiderando, também, que ministrar aulas envolve o domínio de técnicas específicas e um tipo de competência profissional, a pedagógica, que deve ser aprendida e desenvolvida como qualquer outra competência e não simplesmente considerada como um “dom” (p.2).

Em reforço ao antes alegado, complementa CAPPELLETTI (1992), apontando o ponto de chegada desse novo professor:

...ao lado do conhecimento científico de sua área, tenha uma habilidade convincente de educar, que implica necessariamente a explicitação para si mesmo de valores, fundamentos filosóficos e políticos da educação, que vão alinhar o seu proceder na direção desejada: um professor que, ultrapassando a indispensável aquisição de conhecimentos e capacidades intelectuais, tenha uma ação formativa, visando ao desenvolvimento da consciência crítica dos educandos, vistos como atores principais do processo ensino/aprendizagem e que precisam ser preparados para a participação na vida social; um professor que selecione cuidadosamente tarefas educativas a serem utilizadas, como mediadoras da reflexão na relação professor-aluno, contribuindo para o crescimento e desenvolvimentos de ambos e um professor que no seu agir autêntico demonstre sua própria cidadania, quando interpreta a realidade para organizar-se e atuar com discernimento ideológico (p.13).

Um professor moderno, inserido em uma escola atual, tem ao seu alcance um generoso banco de dados, utilizando cotidianamente os meios eletrônicos, de modo a poder orientar os alunos a aprenderem a aprender com o instrumental do futuro. Esse docente assume o papel de facilitador da articulação e criação discentes, concretizadas na produção constante de conhecimento.

Como condição fundamental à produção de conhecimento, o “aprender a aprender” constitui-se em demarcador básico entre o passado e um presente voltado para o amanhã, marca indelével da modernidade:

O que marcaria a modernidade educativa seria a didática do aprender a aprender, ou do saber pensar, englobando, num todo só, a necessidade de apropriação do conhecimento disponível e seu manejo criativo e crítico. A primeira necessidade é da ordem dos insumos instrumentais, enquanto a segunda perfaz mais propriamente o desafio humano da qualidade. A competência que a escola deve consolidar e sempre renovar é aquela fundada na emancipação das pessoas e da sociedade. Neste contexto, mera transmissão é pouco, embora como insumo seja indispensável. Em termos

emancipatórios, competência jamais coincidiria com cópia, reprodução, imitação. Torna-se essencial construir atitude positiva, construtiva, crítica e criativa, típica do aprender a aprender (DEMO, 1992, p.25).

A proposta do “aprender a aprender” se frutifica através da autonomia de professores e alunos, engajados na reflexão crítica de suas próprias experiências, dela extraindo saberes significativos: o conhecimento novo. Com isso, cria-se a univocidade imprescindível à produção de conhecimento que, sob a égide da alteridade, floresce na produção de um saber inovado e efetivamente relevante.

O desenvolvimento de uma metodologia baseada no “aprender a aprender” sugere um docente autônomo, crítico, criativo, renovador e transformador, que, como sujeito da história, constrói, de forma consciente, um “projeto pedagógico próprio”, guardando as especificidades afetas ao seu objeto de trabalho, além de oportunizar aos alunos ambiente que os instrumentaliza à almejada emancipação.

Os alunos, então, ao invés de contarem com os atuais “cadernos”, cujo conteúdo não raras vezes é ditado pelo docente, passam a frequentar bibliotecas, videotecas, laboratórios, grupos de estudos, Tribunais, seminários avançados, cinema, televisão, as ruas, pois não há fronteiras na busca de estratégias criativas para a autonomia da produção própria (multicontextualidade).

No tocante a isso, afirma DEMO (1994):

O aluno precisa abandonar definitivamente a condição de objeto da aprendizagem. Sua função não é copiar e reproduzir, mas reconstruir sob orientação do professor.

(...)

Os alunos sentem-se levados a participar de pesquisas propostas, experiências, laboratório, gincana, competições, seminários, etc. internalizando na teoria e na prática que o centro do aprender é o aprender a aprender (p.87 e 90).

A proposta metodológica do “aprender a aprender”, preconizada por DEMO, é assentada em requisitos indissociáveis à sua operacionalização, quais sejam:

1. marcar com cada vez menos ênfase o trabalho padrão em sala de aula, com vistas ao devido desenvolvimento da pesquisa, na busca de informações por todos os meios disponíveis, para instrumentalizar a construção de atividades e textos próprios;
2. envolver cada vez mais os alunos em trabalhos coletivos sistematizados, cujas responsabilidades sejam claramente definidas e a produção se faça em grupo e individualmente;
3. propor atividades variadas, calcadas em eventos que demandem criação, projetos desafiadores que provoquem enfrentamento, diálogo com autores e construção própria;
4. promover resultados consensuais, nas atividades coletivas, como exercício de cidadania, patrocinando a correspondente vivência do

- contraditório social e do consenso como ferramentas vitais à vida em sociedade;
5. provocar a utilização do aparato tecnológico à disposição como meio de pesquisa, aproveitando os recursos disponíveis no complexo escolar;
 6. criar espaços compartilhados entre a iniciativa privada e a escola para gerar aproximação e enriquecer o espaço universitário com recursos humanos e instrumentais;
 7. valorizar devidamente a produção de conhecimento, em detrimento das provas e questionários;
 8. aproveitar a experiência vivenciada pelos alunos, pais, professores e por profissionais da área, com vistas a dinamizar o espaço escolar;
 9. incentivar o uso da Biblioteca e dos laboratórios, com vistas a levar os acadêmicos à pesquisa, estudo, discussão e crítica significativa, construindo argumentos e textos e discutindo com seus pares os caminhos conquistados;
 10. demonstrar e valorizar o alcance prático dos conhecimentos propostos, debatendo exaustivamente os espaços onde os conteúdos serão utilizados;

11. criar junto com os alunos um ambiente inovador, transformador e participativo, em que o acadêmico seja reconhecido como sujeito capaz de inovar.

O imbricamento das novas posturas de professor, aluno e escola terá como desafio a extinção das características de terminalidade que a pedagogia liberal tradicionalista imprime, e o definitivo resgate da razão de ser primeira do ensino: a formação emancipatória constante.

4.2. A ciência e a pesquisa na construção do conhecimento

A determinação imposta pelo novo milênio de se sair de uma postura reprodutiva para a instância da produção de conhecimento não pode prescindir de uma reflexão sobre o que se concebe por ciência.

Os inúmeros consensos e litígios que perpassam os conceitos de ciência indicam não ser possível fazê-la sem polêmica.

Não obstante, em se reconhecendo a ciência como questão de meio e de método, há que se manter alerta às duas conseqüências naturais dessa concepção que, segundo DEMO (1996), assim se resumem:

... a) como meio, a ciência pode ser usada e abusada, dependendo dos fins implicados, o que explica a predominância de conhecimentos dirigidos para objetivos destrutivos; sabemos mais destruir do que construir, mais agredir do que promover, mais guerrear do que fazer a paz, mais produzir do que

ser feliz; b) como método, a ciência tende a reduzir-se a seu aspecto formal, cáustico, detergente, encobrindo, sob diatribes formais, as ideologias mais escusas ou discursos mais complexos que úteis (p.20-21).

Tomando-se o questionamento sistemático como marca diferencial da ciência, fazer ciência advém, essencialmente, do ato de questionar com rigor, como atitude cotidiana, e do afastamento (da esfera da produção rigorosa de conhecimento) do senso comum, porque aceita sem discutir e reduz a ciência à credulidade e ingenuidade (BACHELARD, 1972).

Entretanto, do contexto do senso comum há que se preservar o bom senso, consubstanciado na percepção simples mas adequada da realidade, pois sobram-lhe conveniência e utilidade, representante que é da visão serena, avaliação tranqüila e global, participação colaborativa, presença aglutinadora (CARRAHER, 1983), e a sabedoria, porque originária da experiência acumulada e cultivada. Aliando-se o bom senso e a sabedoria a uma atitude questionadora, analítica e crítica (própria da ciência), traça-se o perfil ideal de pesquisador na modernidade, pois pesquisa sem sabedoria e bom senso corre o risco de se constituir em mera instrumentalização técnica para fins escusos (ABBAGNANO, 1989).

Outro ponto importante a ser ponderado no tocante ao fazer ciência é a conscientização do pesquisador de ser sujeito cognoscente, o que leva ao reconhecimento de que em qualquer interpretação da realidade virá decalcada a

ideologia sob a qual essa ciência está sendo produzida, e a quais fins pretende servir. O domínio desse fato redonda em uma opção de pressupostos epistemológicos a esta pesquisa, o que possibilita a construção, pela produção científica consciente e positiva, de um devir social benéfico a todos.

Definindo-se pesquisa como princípio científico e questionamento sistemático crítico e criativo, ela se apresenta também como princípio educativo, pilar essencial à educação emancipatória.

Nessa linha de reflexão, educar e construir conhecimento podem aproximar-se e, em algumas situações, até mesmo fundir-se, desde que se tenha bem claro que a construção de conhecimento é apenas meio, e a educação possui relação com os fins, valores, afetos e sentimentos aos quais os meios deverão servir.

Sob a ótica da pesquisa, a marca decisiva do ensino, hoje, é a habilidade de manejar e produzir conhecimento para que a escola se assuma como emancipatória, como instrumentalizadora, portanto, do exercício consciente da cidadania. Nesse contexto, pesquisar se traduz em condição de consciência crítica, a qual a nova escola não pode deixar de propugnar sob pena de esvaziar-se, mantendo os alunos como meros objetos de aprendizagem que, copiando-se fantoches, jazem completamente inaptos ao mundo moderno.

Para tanto, é necessária a desmistificação da pesquisa enquanto privativa de uma pequena elite intelectual, socializando-a como condição de sucesso da nova escola.

Uma definição de pesquisa, também compatível com o ensino que se pretende emancipatório é a de diálogo inteligente com a realidade, enquanto atitude e processo cotidiano. Como diálogo não se concebe algo necessariamente solene, ritual e especial, nem a expressão dos consensos do entendimento fácil e mecânico, mas sempre confronto, comunicação entre atores com idéias próprias e posições contrárias (DEMO, 1991).

Dessa maneira, reunindo-se as duas concepções de pesquisa trazidas, quais sejam, a de princípio científico e educativo e a de diálogo com a realidade, favorece-se a desmistificação do seu conceito, considerando-se que emerge necessária e naturalmente da formação histórica de todo sujeito social competente. Aqui, competência deve abranger tanto o aspecto formal quanto o político, o primeiro entendido como domínio científico-tecnológico, e o segundo, como construção da cidadania, em que dialogar com criatividade e senso crítico acurado é a sua genuína demonstração.

Entendendo-se que pesquisa, enquanto diálogo com a realidade, pode abranger a concebida como princípio educativo e científico, porque o ato de pesquisar não comporta banalizações ou sucateamentos, a pesquisa passa a ser

condição de vida e progresso, além de arcabouço da cidadania. Esse posicionamento amplo sobre pesquisa liberta a educação da lacuna metodológica na qual fazer ciência, no cotidiano atual da escola, vem se restringindo “...à aula surrada, à prova tacanha, ao fichamento de páginas de livros, a seminários falastrões, frente a um professor que jamais se compreendeu como construtor de conhecimento” (DEMO, 1996, p.32).

A adoção da nova categoria de pesquisa, concebida pela junção dos tipos elencados, traduz-se em atitude básica do “aprender a aprender”, promovendo o ensino a erradicar o mero repasse, pois só aprende, verdadeiramente, quem aprende a aprender. Nesse contexto, professor competente é aquele com:

(...)

a)- Capacidade de pesquisa, para corresponder desde logo ao desafio construtivo de conhecimento; o que transmite em aula tem que fazer parte do processo de construção do conhecimento, assumir tessitura própria em termos de mensagem, configurar componente de projeto autônomo, criativo e crítico. b)- Elaboração própria para codificar pessoalmente o conhecimento que consegue criar e variar, favorecendo a emergência do projeto pedagógico próprio. c)- Teorização das práticas... d)- Formação permanente... e)- manejo e instrumentalização eletrônica... (DEMO, 1994, p.54-5).

Mediante isso, professores e alunos precisam ser incentivados a registrar seus trabalhos, suas reflexões e suas pesquisas, de modo a poderem compartilhar os conhecimentos, sendo responsabilidade também da escola a criação dos mecanismos necessários para que isso se operacionalize.

A mais fundamental desmistificação, no âmbito da produção científica, situa-se na separação artificial entre ensino e pesquisa. Essa situação se encontra presente em dois tipos de escola: a) nas escolas em que o professor passa sua vida profissional contando aos seus alunos o que aprendeu, imitando e reproduzindo subsidiariamente por admitir, como dogma, a dicotomia apontada; b) nas escolas em que se enclausuram “docentes” exclusivamente pesquisadores que consideram o ensino como atividade menor. Invariavelmente, os dois extremos contribuem, enquanto propugnadores do hiato apontado, para a completa cisão entre a teoria e a prática, originando a perpetuação de um “status quo” inoperante à modernidade.

Por tudo isso, acrescenta DEMO (1991):

Quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar. Professor que apenas ensina jamais o foi. Pesquisador que só pesquisa é elitista explorador, privilegiado e acomodado. (...) cabe explicitar que o nosso posicionamento compreende a pesquisa não só como busca do conhecimento, mas igualmente como atitude política, sem reducionismo e embaralhamento, num todo só dialético. Aí cabe a sofisticação técnica, como cabe o seu cultivo especificamente acadêmico, desde que não desvinculado do ensino e da prática, mas deve caber ainda a sua cotidianização, no espaço político de instrumento de acesso ao poder, a níveis críticos de consciência social, a domínio tecnológico diante do dado social e natural, a cultura própria. Em termos cotidianos, pesquisa não é ato isolado, intermitente, especial, mas atitude processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade nos impõe. Faz parte de toda prática, para não ser ativista e fanática, faz parte do processo de informação, como instrumento essencial para emancipação. Não só para ter, sobretudo para ser, é mister saber (p.15-6).

Tendo em vista o acima transcrito, certamente pesquisa é a definição fundamental do docente na sociedade do conhecimento, restando, ao ensino

apoiado na aula-conferência, cada vez mais, o alijamento do contexto educacional significativo.

DEMO (1996) aponta cinco níveis de pesquisa como suporte à caminhada ao ensino emancipatório:

- interpretação reprodutiva: consiste em lançar mão de um texto, sintetizando-o fidedignamente, de modo a iniciar o acadêmico na pesquisa. Apesar da inegável insipiência desse primeiro nível, não deixa de suscitar criatividade, já que a capacidade de síntese pressupõe, ao menos timidamente, uma forma de interpretação;
- interpretação própria: como segundo nível de pesquisa, a interpretação própria se volta para imprimir formato próprio a um texto; é um reescrever, superando a simples síntese reflexiva para atingir, com dinamismo, criatividade e crítica, a interpretação pessoal do conhecimento;
- reconstrução: esse terceiro nível de pesquisa supera os demais quando pressupõe, vencidos os níveis anteriores, a oposição de uma proposta própria;
- construção: o quarto nível de pesquisa perpassa os três primeiros, de modo a abrir, usando o conhecimento existente apenas como referencial, novos caminhos na medida em que supõe condições

próprias de ocupar espaço científico produtivo no contexto dos paradigmas;

- criação/descoberta: o último nível de pesquisa envolve a negativa de fases anteriores, questionamento radical, oposição frontal ao paradigma existente, elaboração de conhecimento efetivamente novo. Raros são os pesquisadores que alcançam esse nível de pesquisa e se constituem irrefutáveis interventores, porque desenham novos limites ao conhecimento existente, originando novas fronteiras para o saber.

Os cinco níveis de pesquisa propostos por DEMO (1996), manifestam-se, ao menos, em quatro gêneros interligados:

1. Pesquisa teórica.

A pesquisa teórica é orientada para a construção (reconstrução) de teorias, quadros de referência, condições que explicam a realidade, discussões polêmicas pertinentes. Não implica imediata intervenção na realidade, mas constrói condições básicas para tal, investindo em conhecimento como instrumento principal da intervenção competente. A pesquisa teórica perfaz uma condição fundamental dessa competência, determinando, por isso, a qualidade da intervenção.

O conhecimento teórico suscita rigor conceitual, análise acurada, desempenho lógico, capacidade explicativa e, principalmente, desenvoltura argumentativa, que é, talvez, a arte central da pesquisa e da ciência.

A argumentação não se esgota na teoria, pois para ela pode se encontrar boas razões práticas.

2. Pesquisa metodológica.

A pesquisa metodológica é dirigida para a construção (reconstrução) de instrumentos e paradigmas científicos, assumindo um papel estratégico, posto corresponder a uma das coerências mais profundas da ciência moderna, ou seja, a autocrítica questionadora.

Pelo fato de tudo que é apresentado pela ciência ter como exigência ser questionado, a pesquisa metodológica de certo modo representa a garantia de estar em dia com o ímpeto inovador, neste sentido também como conotação educativa, à medida que incute no pesquisador a atitude de abertura irrestrita, democrática, lógica, que a inovação científica supõe e dela sobrevive. Volta-se mais à fragilidade do que à consolidação de paradigmas, busca mais as debilidades que as virtudes de uma teoria, mais a criatividade do que o bom ordenamento de um método.

3. Pesquisa empírica.

A pesquisa empírica é voltada para trabalhar a parte da realidade empiricamente manifesta e, por isso, mais facilmente manejada.

Sem cair no vício do empirismo que reduz a realidade toda à realidade mensurável quantitativamente, há que se destacar a dimensão qualitativa, hoje fazendo parte do patrimônio metodológico, e também a importância de valorizar a pesquisa empírica pela possibilidade que proporciona de maior concretude às argumentações.

A defesa correta da metodologia qualitativa não pode ser levada a termo pelo caminho da rejeição ao tratamento quantitativo, pelo contrário, há que se saber integrar as dimensões, partes de uma única realidade, não perdendo de vista as contribuições que cada uma pode dar à ciência.

4. Pesquisa Prática.

A pesquisa prática propõe, teorizando a prática, a intervenção direta na realidade, produzindo alternativas e comprometendo-se com soluções. Para isso, vale dizer que sem teoria, método e empiria não se faz prática significativa, mas

replicam-se atos incorporados pelo adestramento, apartando-se, mais uma vez, a prática da sua vocação primeira, a transformação do contexto real.

Com vistas a imprimir uma noção globalizante aos gêneros de pesquisa elencados, cabe ressaltar que eles se interligam necessariamente à prática, seja como condição de intervenção, seja como intervenção direta, o que leva a reconhecer que em cada gênero apontado a diferença está apenas em acentuações tendenciais, do que redundará uma nova definição de pesquisa, conhecimento e ciência: questionamento sistemático, crítico e criativo, mais intervenção inovadora (DEMO, 1996, p.39).

A definição propugnada por DEMO (1996) permite se concluir que embora seja possível traçar diferenças entre pesquisa, conhecimento e ciência, essas inquestionavelmente têm em comum a construção de condições científicas para bem intervir na realidade, crítica e criativamente.

A instância própria do questionamento sistemático, crítico e criativo, mais intervenção inovadora, é a da interdependência indissolúvel entre a teoria e a prática, sendo a primeira dotada de um sentido globalizante, e a segunda afeta à intervenção concreta e específica, que tem como condão a possibilidade de transformar a realidade.

Enquanto conceito maior, pesquisa abrange todo o processo de construção de caminhos científicos e resultados inovadores, na condição de

estratégia de condicionamento criativo, teórico e prático. Por sua vez, conhecimento pode circunscrever-se à manifestação principal da pesquisa, como instrumento de intervenção acessível a todos, e ciência a um tipo de conhecimento mais sólido, que impõe métodos.

Na vida acadêmica, o rompimento com a concepção de ensino apartado da pesquisa desencadeará, necessariamente, processos de elaboração própria, teorização das práticas e atualização constante, e redundará, por fim, em um incontestado ritmo produtivo sustentado.

No espaço da nova escola, faz-se mister a erradicação do vício acadêmico de se aceitar como conhecimento adequado a simples absorção teórica, acompanhada, de quando em quando, de alguns estágios. A única distinção possível entre as disciplinas básicas e profissionalizantes e o estágio não gira em torno da teoria e da prática, mas no fato de a prática desenvolvida no estágio, integrada necessariamente à teoria por meio da pesquisa constante, pela dialética que lhe é inerente, possibilitar a transformação efetiva da realidade.

4.3 O estágio supervisionado no ensino do terceiro grau: relação teoria e prática

Tecer considerações sobre estágio supervisionado e delinear sua importância como culminância à transformação da realidade, exige ressaltar algumas concepções a ele inerentes, quais sejam as de prática e as de teoria, pois da visão que se tenha de cada uma delas, assim como da relação que ambas mantêm entre si, parece resultar tanto o conceito quanto a relevância do estágio nos cursos de terceiro grau.

A problemática sempre atual que envolve as concepções de teoria e de prática tem sido uma das preocupações constantes na história do pensamento, traduzida, em alguns períodos, pela valorização maior da prática e, em outros, da teoria. Sócrates, por exemplo, emprestou maior ênfase à prática, enquanto Platão, em seu “mundo das idéias”, salientou mais os aspectos teóricos. Aristóteles, por sua vez, isolou os dois elementos. Para ele, a orientação e a iniciação na prática não acontecem pela teoria, mas do que denominou “techne”: uma orientação da ação que deveria servir como preâmbulo consciente no ordenamento que se dá no mundo.

Essa posição de Aristóteles legou à ciência moderna a base de seus fundamentos, dando origem a duas concepções opostas que ainda hoje coexistem: a que acredita na unidade entre a teoria e a prática e a que isola completamente as duas concepções, preconizando a dicotomia entre elas (concepção positivista).

A polêmica em torno dessas posições não cessou com os gregos, sendo trabalhada ainda pelos escolásticos, por Francis Bacon, Diderot, e outros filósofos contemporâneos como Kant, Hegel, Nietzsche, Lukács, Habermas, Merleau-Ponty e outros (REZENDE, 1979).

Paralelamente ao contexto filosófico, os termos “teoria” e “prática” vêm recebendo sentidos diferenciados também na linguagem comum, com teoria freqüentemente significando um conjunto de conceitos desvinculado da prática e esta comumente traduzindo a capacidade de executar uma tarefa com rapidez e precisão.

O emprego das palavras “teoria” e “prática”, denotando oposição entre si, há muito vem sendo perpetuado pela educação de terceiro grau no Brasil. GARCIA (1977), esclarecendo alguns sentidos atribuídos àquelas palavras, afirma que, de acordo com a origem etimológica, “teoria” provém do grego “theorim”, que significa observar, contemplar, refletir, tendo passado a ser

utilizada, a partir de Platão, para significar o ato de especular, por oposição a atividades eminentemente práticas.

A palavra “prática”, por sua vez, deriva do grego “praxis”, “praxéos”, e tem o sentido de agir, produzir, executar.

A dicotomia delineada facilmente empresta subsídios para se entender a polarização havida no contexto do Curso de Direito entre os chamados teóricos (detentores do saber e da cultura) e os práticos (meros técnicos que, quando muito, preconizam modelos eficientes com padrões eficazes). Conseqüentemente, claros se tornam os motivos que permeiam a resistência de aceitar o estágio como digno do que ainda se concebe por docente, em especial no ensino de terceiro grau. Explica-se, outrossim, o que vem motivando a pecha de sub-docentes que é imputada (mesmo veladamente) aos professores da disciplina de Estágio, já que, para a grande parte das instituições, o estágio tem sido o momento exclusivo da prática.

Em comentário sobre um tipo específico de prática, a prática de ensino, KRASILCHICK (1988) analisa com precisão esse enfoque:

... o termo ‘prática’ tem uma conotação negativa pela tradicional distinção entre o ‘pensar’ e o ‘fazer’, oposição sobre a qual muita tinta já correu. Assim, para muitos, a disciplina é apenas técnica, neutra, instrumental, não propiciando oportunidade de julgar o que lhe está sendo feito. A prática seria o momento em que seriam feitas apenas prescrições de métodos e técnicas e uso de recursos, ignorando ou mistificando o seu real significado (p. 25).

Em face disso, oportuno se torna ressaltar a importância para o ensino, na emergente sociedade do conhecimento (DRUCKER, 1993), de adotar-se uma forma de olhar avessa ao hiato entre teoria e prática:

(...)

A nova sociedade - e ela já está aqui - é uma sociedade pós-capitalista.

(...)

O recurso econômico básico - 'os meios de produção', para usar uma expressão dos economistas, não é mais o capital ou os recursos naturais (a 'terra' dos economistas), nem a 'mão-de-obra'. Ele é e será o conhecimento. (...) As atividades centrais de criação de riquezas não serão nem a alocação de capital para usos produtivos, nem a 'mão-de-obra' - os dois pólos da teoria econômica dos séculos dezenove e vinte. (...) Hoje o valor é criado pela 'produtividade' e pela 'inovação', que são aplicações do conhecimento ao trabalho. Os principais grupos sociais da sociedade do conhecimento serão os trabalhadores do conhecimento.

(...)

A sociedade pós-capitalista será dividida por uma nova dicotomia de valores e percepções estéticas. (...) A dicotomia será entre 'intelectuais' e 'gerentes', aqueles preocupados com palavras e idéias, estes com pessoas e trabalho. Transcender essa dicotomia em uma nova síntese será o grande desafio filosófico e educacional da sociedade (p. XVI-XVII).

A unidade entre a teoria e a prática se sedimenta na relação dialética prática-teoria-prática em definitivo, como forma, inclusive, de alijar o paradigma positivista dos contextos educacionais. Assim, reverter-se-ia a equivocada posição de reputar ao estágio supervisionado a impossível tarefa de se fazer foro exclusivo da prática de todo o Curso.

Mediante as modernas concepções de que o conhecimento é o fator essencial de inovação e mudança, o relacionamento entre teoria e prática ficou ainda mais evidente. Inovar, mudar, não pode ser apenas um ato acadêmico discursivo e especulativo. A teoria para ser real precisa da prática e a prática precisa da teoria para continuar inovadora.

É vício tipicamente acadêmico aceitar como conhecimento suficiente a simples absorção teórica. Inobstante no conhecimento inovador, de pesquisa crítica e criativa, teoria e prática (em uníssono) não podem prescindir da intermediação constante do “aprender a aprender”. “Saber pensar” e “aprender a aprender” representam a libertação do replicar, passando-se a construir. A prática, por ser exercício histórico completo, gasta-se rapidamente, só assumindo o almejado caráter inovador ao voltar à teoria e vice-versa. Competência, na atualidade, significa, portanto, teorizar práticas e praticar teorias, o que leva à capacidade de propor alternativas, questionar processos e produtos, e participar como sujeito crítico e criativo do seu tempo.

A teoria desempenha insubstituível papel na construção de conhecimento, já que este também resulta do domínio teórico, sobretudo da literatura pertinente, das polêmicas, das discussões e das tendências da atualidade. O referencial teórico representa o fiel da balança da pesquisa, pois é nele que se encontram soluções para grande número de dúvidas.

Frente aos vazios que o modelo atual de ensino impõe, importante se faz ressaltar, pois, algumas razões da necessidade da prática sempre voltar à teoria:

(...)

a) as teorias mais modernas da aprendizagem, sobretudo aquelas identificadas com o saber pensar e o aprender a aprender, garantem que a construção do conhecimento começa do começo, ou seja, do background sócio-cultural de cada um, com o objetivo específico de fazer do aluno sujeito, não objeto de aprendizagem; não existe tábula rasa, analfabetismo absoluto; todos falam, se comunicam, usam um vocabulário básico, manejam conceitos dentro do senso comum, possuem referências da realidade em que estão inseridos, e assim por diante; este será o ponto de partida, se quisermos uma educação emancipatória;

b) neste sentido, a maneira mais promissora de construir conhecimento, será a 'teorização das práticas', para partir do que a pessoa já domina, faz, vive, vivencia; aí, prática também será fonte de conhecimento, não mera aplicação, e induz a unir dialeticamente teoria e prática;

c) é importante rever os vezos acadêmicos relativos a prática, sobretudo aos estágios, desligados totalmente do questionamento sistemático crítico e criativo, quase um rito concessivo a título de iniciação profissional; (DEMO, 1996, p.32-3).

Em se tratando de educação emancipatória, os conteúdos devem ser trabalhados sob o tríduo prática-teoria-prática, em todas as disciplinas, inclusive, na de estágio supervisionado. Nesta, porém, de modo especial, porque momento que possibilita a transformação da realidade concreta, desde que, fundamentando-se na prática da reflexão sobre a realidade, acabe por se constituir em um espaço significativo e rico.

Em suma, não há mais que se admitir teorizações inócuas ou empirismos desconexos. Teoria e prática são pólos de uma mesma síntese que só se pode exprimir em sentido bidirecional pela relação dialógica, na qual a teoria é

determinada pelo conhecimento da prática e, em contrapartida, determina mais rigorosamente sua experiência (PICONEZ, 1991).

5. PRESSUPOSTOS NORTEADORES PARA A REESTRUTURAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE DIREITO DA PUCPR

O contemporâneo é, sobretudo, crise, não apenas no sentido econômico, mas, especialmente, no sentido cultural e filosófico. E, mesmo assim, não no sentido do sofrimento que toda indefinição pode trazer, mas no sentido de que se está num momento de julgamento, de decisão, de opções, de retomada, de reencaminhamento (GANDIN, 1994).

Nesse contexto, não há como sofismar fazer-se parte dessa crise que se avoluma, enquanto, pela omissão, tenta-se imputar a responsabilidade de fazedores da história a outrem.

Há urgência em se tomar as rédeas do nosso tempo nos organizando, parceiros que todos somos na construção de um ensino compatível com os desafios que o futuro nos faz. Há urgência em se buscar construir um novo perfil de docente e de indivíduos, resgatando a dignidade e o lugar que lhes cabe na sociedade do conhecimento.

Dentro do Escritório Modelo de Aplicação, em que as atividades de estágio se desenvolvem à luz de uma realidade estrutural razoável, pois contando com recursos tecnológicos de ponta e com boa infraestrutura de

instituição de ensino superior, não pode ser impossível se ver o presente e redimensionar um devir significativo.

Todo processo de transformação, todavia, somente tem sentido se embasado em uma ação organicamente concatenada, mediante o envolvimento dos pares que, enquanto conjunto, constroem suas saídas. É o novo produzido em parceria que intervém na realidade, pois, em sendo fruto coletivo, assenta-se na força motriz das opções individuais, das idéias, vivências e desejos de cada um dos seus componentes.

Não se há de julgar, contudo, ser um processo fácil a reconstrução que esta pesquisa pretende instigar, nem se há de ter ilusão que toda edificação pretendida possa passar exclusivamente pelos pontos aqui analisados. Embora básicos, não são únicos à resolução total dos problemas enfrentados, pois se assim fossem considerados, estar-se-ia novamente incorrendo no equívoco que alimentou, até o presente, o contexto de crise vivido: a fragmentação, o apartamento, o sectarismo.

O homem não anda aos pedaços. É uno, indivisível, não concebe mutilações. Portanto, mais do que exclusivamente pelas vivências profissionais, o conjunto tomará forma também pelas peculiaridades dos pares, cujo somatório redundará na reconstrução aqui sonhada. Na medida em que o sonho assuma proporções coletivas, não mais precisará de “charrua e sementes”, estar-se-á

pronto e apto para o novo. Além disso, a dinâmica do cotidiano tem um caráter peculiar porque inúmeros fatores se relacionam das mais diferentes maneiras, os contextos se entrelaçam e tomam proporções fantásticas. Todos somos parte uma de um universo uno.

O “holos”, todavia, impele a que se busque alcançar, enquanto escritores do presente, um ensino compatível com as exigências da modernidade, sinalizando que toda e qualquer ação docente em sala de aula precisa ser mais do que transmissão eficaz propugnada por “bons” professores, porque “exigentes”, “conteúdistas” severos, modelistas eficazes.

A sociedade pós-capitalista assevera enfaticamente a inocuidade do modelo tradicional de ensino e desafia os docentes e a escola a transpô-lo conjuntamente, construindo os próprios caminhos, levando em conta a própria realidade, com a certeza de que o assumir uma nova forma de olhar o estágio, incontinente, redundará em uma opção de vida que acabará por devolver a pena e a tinta para efetivamente se deixar um claro legado ao nosso tempo: o de homens livres, donos do seu caminho e aptos ao exercício consciente da vida. Não há nem pode haver outro sentido à educação que não seja o de redenção.

O professor só é professor se formador de formadores, o estágio só é estágio se harmônico a essa premissa. Nesse sentido, cabe lembrar Kuan Tseu, poeta chinês do século VII d.C.:

Se teus projetos têm prazo de um ano, semeia trigo.
Se teus projetos têm prazo de dez anos, planta árvores frutíferas.
Se teus projetos têm prazo de um século, então educa o povo.
Porque, semeando trigo, terás uma colheita; plantando árvores frutíferas, obterás cem colheitas.
Mas educando o povo, colherás mais de cem vezes.
Se deres um peixe a uma pessoa, ela comerá uma vez.
Se ensinares a pescar, ela comerá a vida inteira... (In: SANDRINI, 1994, p.38).

Como resposta eficaz às necessidades e exigências que a sociedade enfrenta nesse final de século, encontra-se, dentre outras não menos importantes nas propostas propugnadas por DEMO, sua ressonância mais significativa.

Essa significância avulta das pistas e sugestões facilitadoras do processo de construção do conhecimento em qualquer nível do sistema educacional, e, sobretudo, na Universidade, por ele trabalhadas e que agora será trazida para a realidade do estágio supervisionado do Curso de Direito da PUCPR, a título de sugestões, com vistas a delinear os elementos básicos à reconstrução que esta dissertação visa a desencadear.

5.1. Estágio Supervisionado do Curso de Direito da PUCPR: desafios para a construção

Todo processo de reestrutura, para que se faça legítimo e se efetive como tal, não pode prescindir de um prévio engajamento entre os pares. Esse engajamento, em um trabalho participativo e com a sensibilização do grupo,

instigará o repensar duas ações, individual e coletivas, por meio de uma análise acurada dos elementos históricos que as explicam, proporcionando a clara noção dos motivos que lhe são inerentes e traçando perspectivas conscientes de futuro.

A construção de um plano pedagógico inovador precisa contar, para ser sustentado, com a compreensão dos determinantes históricos dos sucessos e insucessos, dificuldades e facilidades, motivações, concepções, anseios e limitações hoje sentidas e com a adoção de pressupostos teóricos que dêem sustentação à opção coletiva de futuro. Para tanto, porém, necessária se faz a instrumentalização dos pares, sob pena de restringir-se demasiadamente a capacidade de diagnose do vivido, caindo por terra a necessária superação.

A instrumentalização prévia do grupo, para conseqüente construção e operacionalização coletivas de um plano pedagógico inovador, pode advir, especialmente, de estudos sistemáticos que emprestem fundamentos à análise sugerida. O meio mais ágil de se dar início à busca desses fundamentos consiste na formação de um grupo de estudos constituído pelos profissionais envolvidos no Escritório Modelo de Aplicação, com programação de seminários com especialistas, somada a leituras complementares e discussão crítica, para que se adquira suporte e competência para as devidas opções. Com a conscientização das ações presentes e a abertura crítica dos horizontes individuais, do grupo

emergirá um primeiro ensaio do plano pedagógico inovador, com vistas à reconstrução de um novo estágio supervisionado para o Curso de Direito da PUCPR.

Os inúmeros debates e estudos que originarão o esboço primeiro do plano pedagógico para esse estágio supervisionado, não poderá deixar de estabelecer, mediante consenso, qual será a posição a ser propugnada pelo grupo durante a operacionalização das grandes linhas de ação propostas. Essa posição é inerente aos pressupostos epistemológicos que caracterizarão as posturas individuais de cada sujeito cognoscente que compõe o corpo de professores. Importante se faz lembrar que o professado pela disciplina desenvolvida no Escritório Modelo não poderá negar o cumprimento da legislação atinente ou ir de encontro ao postulado pelo Curso de Direito e pela PUCPR, o que suscita imprimir tessitura própria à leitura dos pressupostos vigentes e, sendo o caso, propor um debate e uma avaliação institucional sobre a opção tomada, dando início a um processo ainda maior de reconstrução (por que não?).

A reafirmação da opção docente é um ponto central para que haja a identidade e a entreaajuda necessárias ao engajamento produtivo na busca da qualidade. É a parceria que legará os subsídios para o enfrentamento dos desafios que a proposta sugere.

Outra questão que exsurge é relativa ao modo de se conceber a relação entre teoria e prática. Neste aspecto, a sugestão que esta pesquisa empresta, dentre outras, é a de optar-se pelo conceito de unidade, do qual se depreende que os conteúdos inerentes à disciplina devem ser trabalhados sob o tríduo prática-teoria-prática (educação emancipatória). Na visão recomendada, o estágio supervisionado possibilita a transformação da realidade concreta, desde que embasado no diálogo com o ordenamento vigente. Eis os prévios desafios a serem superados.

Esse processo de construção e a busca de qualidade que ele enseja não são finitos, suscitando um repensar permanente, sob pena de se esvaziar em algumas ações isoladas ou tardias, sem amearhar força suficiente para intervir constantemente na realidade. Portanto, a viabilização do trabalho que necessariamente deve anteceder a pretendida construção, permeá-la e superá-la, carece do estabelecimento de uma importante parceria com a escola, enquanto administração consciente de gerir um espaço que visa a qualidade para a produção significativa de conhecimento. A parceria ora em questão se traduz em atitudes que possibilitem o processo de engajamento e conscientização, bem como a sua operacionalização e permanência. Um exemplo de incentivo seria possibilitar que os docentes destinem o equivalente a 20% de suas cargas horárias semanais, livres de outras atividades, à construção em apreço. Esse

percentual poderia ser instituído, exclusivamente para esse fim, no primeiro primeiro ano do processo para a construção e detalhamento do plano pedagógico e do material de apoio pedagógico afim, e no segundo ano para a implantação de um projeto piloto, avaliação e ajustes necessários à sua total efetivação.

Com a implantação do novo estágio supervisionado construído pelo grupo, outro exemplo de comprometimento com a qualidade e parceria entre a escola e os docentes, consistiria na manutenção do equivalente aos mesmos 20% da carga horária semanal dos docentes com vistas a garantir a formação contínua.

A inquestionável necessidade da formação contínua, alavanca primeira da produção do conhecimento novo e significativo, não deve alijar a área da Educação, privilegiando unicamente a área do Direito. Enquanto professores de uma escola de qualidade, além de não se poder prescindir da intrumentalização sistemática por meio de estudos avançados nas duas áreas de conhecimento (diretamente ligadas à atividade imediata da docência em tela), temos a responsabilidade de alargar constantemente nossos horizontes em todas as esferas do conhecimento.

O docente só será criativo, inovador, interventor, inquestionavelmente competente para a sociedade do conhecimento, se multicontextual. Ao

professor-pesquisador, formador de formadores, as palavras interdisciplinar e a multidisciplinar são limitadores, não bastam para descrevê-lo. Esse professor é um profissional que antevê o futuro, sua capacidade e competência de articulação não admite fronteiras, porque capaz de trazer ao seu contexto todo o universo cognitivo explorado pelo homem.

Em sendo multicontextual, o docente da disciplina de estágio abriria inúmeras possibilidades de parcerias, dando início a uma reação em cadeia que certamente contribuirá para a erradicação das visões fragmentadas que dominam a atualidade do ensino do Direito.

No tocante a responsabilidade do novo docente na sociedade do conhecimento, NÓVOA (1995) lembra:

O amanhã da profissão docente, e um amanhã que organize o hoje, não está certamente numa visão edílica do papel da escola e dos professores, cuja ilusão não é mais possível nos dias de hoje (lembrese, no entanto, que denunciar a ilusão não é renunciar a ter esperança). Os professores não são certamente os salvadores do mundo, mas também não são 'menos agentes' de uma ordem que os ultrapassem. Só através de uma reelaboração permanente de uma identidade profissional, os professores poderão definir estratégias de ação que não podem mudar tudo, mas que podem mudar alguma coisa. E esta alguma coisa não é coisa pouca (p.40).

Como primeiro passo, a formação de parcerias com os alunos, com os próprios professores da disciplina, bem como com outros da área do Direito será uma conquista positiva que terá chances, a médio prazo, de estender-se às áreas historicamente afetas ao Direito, como a Sociologia, a Psicologia, a Medicina, a

Filosofia, a Economia, a Política, o Serviço Social, dentre outras, indo além delas.

Todo esse lastro cultural que a modernidade desafia a buscar evidentemente não descarta os elementos que sempre foram inerentes à competência do professor, como domínio do conteúdo da disciplina, experiência profissional, propriedade na proposta de trabalho junto aos alunos (metodologia e estratégias) e assiduidade. A sociedade pós-capitalista nos convida, inobstante, a somar outros elementos a esses, como a condição de articular o contexto sócio-político-cultural e o conteúdo proposto; produção contínua de conhecimento; domínio dos instrumentos de socialização dessa produção; diálogo com os alunos e suas realidades; multicontextualidade, alteridade e criatividade.

Outra faceta a ser trabalhada no processo de reconstrução do estágio, por também desafiar o professor-pesquisador, diz respeito ao domínio dos recursos tecnológicos de todos os níveis. Isso legará mais agilidade, abrirá muitas fronteiras e trará um leque de possibilidades infinitas a serem usadas tanto no contato com os alunos, enquanto orientador que é da produção discente, quanto nas pesquisas individuais ou interpares por ele desenvolvidas.

Na atualidade, competência formal, competência técnica, multicontextualidade, produção constante e alteridade são degraus obrigatórios

à conquista da competência política e do resgate do espaço pessoal e social da docência significativa no século XXI.

Um grande desafio, ainda, a ser enfrentado na reconstrução do estágio supervisionado em pauta é o estabelecimento de parceria com o aluno, ciente de todas as dificuldades que passarão a existir em se modificando o eixo norteador da vigente estrutura de ensino: a reprodução.

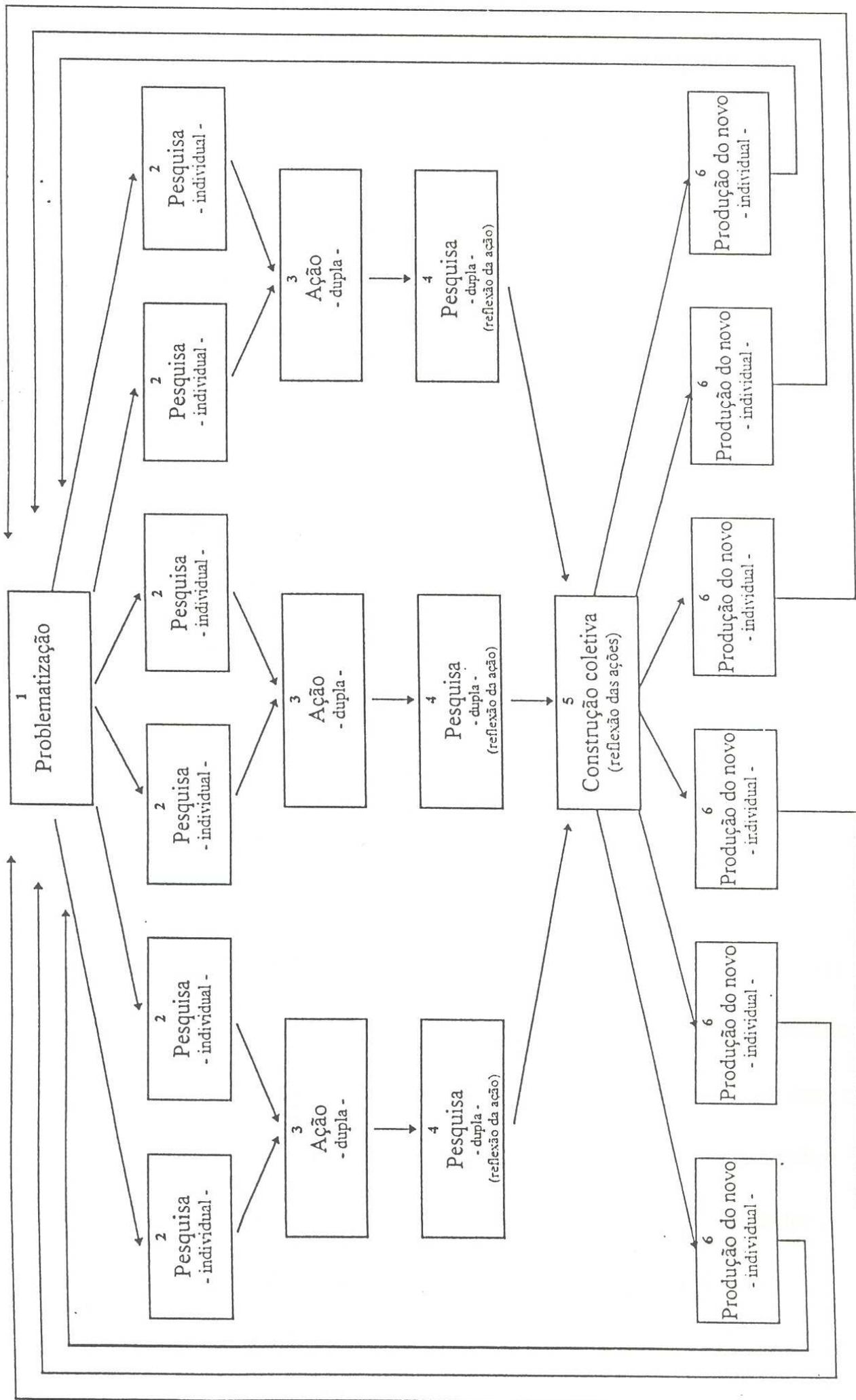
Os discente estão condicionados a reproduzir e é possível que muitos resistam ao rompimento com esse sistema. A resistência inicial, porque crítica à sedimentação de qualquer proposta de construção de um estágio pautado na modernidade, somente será superada mediante o estabelecimento de um vínculo sólido entre professor e aluno. As peças fundamentais que farão com que o acadêmico se permita ao novo são a sensibilidade do professor em articular o universo do aluno com os conteúdos trabalhados, o domínio da proposta de ensino a ser construída, a experiência profissional, a competência (“lato sensu”) docente e a alteridade, de cujo conjunto redundará a gênese criadora de um discente renovado, aquele que “pode”, que pensa, que aprende a aprender. Assim: “Os alunos são incentivados a refletir sobre paradoxos, filosofias conflitantes, as implicações de suas próprias convicções e ações. É-lhes lembrado que sempre existem alternativas. Eles inovam, inventam, questionam, ponderam, planejam, fracassam, obtêm êxitos, repensam, imaginam. Aprendem

a aprender e compreendem que a educação é uma jornada que dura toda a vida” (FERGUSON, 1992, p.300).

O aluno criativo, crítico, reflexivo, combativo e pesquisador conquista a capacidade de dominar informações, de renová-las e aprender com elas constantemente, de modo individual, ou em parceria com o grupo e com o docente.

Em se concebendo o “aprender a aprender” como atitude cotidiana, extingue-se o clássico conceito de aluno como mero objeto de aprendizagem, da mesma forma que se erradica a figura do “magister dixit”, pois ambos, enquanto parceiros, fundem-se na troca constante (mediada pelo diálogo) e bidirecional de conhecimento (relação dialógica). É nesse contexto que nasce a produção significativa, o conhecimento novo (fruto de elaboração individual significativa) e se ultrapassa o caráter transitório atualmente imposto ao ensino.

Na disciplina de estágio supervisionado do Curso de Direito da PUCPR, com a adoção da proposta metodológica do “aprender a aprender” (marco da modernidade e suporte insubstituível à educação emancipatória), cumprir-se-iam fases como as constantes do esquema a seguir proposto, elaborado e adaptado a partir do idealizado por BEHRENS (1996):



O “aprender a aprender”, no esquema sugerido para o estágio supervisionado do Curso de Direito da PUCPR, parte do que se denominou problematização, que se concebe como um processo judicial, o histórico de um caso concreto de algum cliente a ser atendido pelo Escritório Modelo, o histórico de um caso elaborado pelo docente, um filme, uma vídeo-conferência, enfim, uma questão que possibilite ao aluno inferir o máximo de conteúdos (dentro do item a ser estudado naquele encontro) e seja pertinente ao histórico de vida do grupo.

Assevera-se, outrossim, ser fundamental que se diversifique ao máximo a forma de apresentação da problematização, ou seja, que não se apresente uma questão idêntica para todo o grupo, porque redundará em empobrecimento do processo e ausência de criatividade por parte do docente. O mesmo problema, apresentado em contextos variados, leva o estagiário a preservar a importante visão de totalidade.

Lembrando o fato de a pesquisa ser a atitude por excelência do “aprender a aprender”, mediante a motivação e a orientação do professor, os alunos passariam a pesquisar a questão proposta com vistas a sedimentar, com os subsídios teóricos inerentes ao problema, os conhecimentos ali contidos. Um dos pontos importantes a serem cautelosamente cuidados pelo orientador é o de manter a disposição dos acadêmicos o maior número possível de informações

relacionadas à problematização, utilizando os recursos que a tecnologia moderna empresta para isso. O interesse do processo também é alargar ao máximo as fronteiras cognitivas do aluno, o que legará sustentação à formação pretendida por essa metodologia. Não há que se abrigar, portanto, a tutela paternalista que vem marcando o método de ensino-aprendizagem vigente, em que o professor-repassador profere as aulas-seminário, os alunos anotam e, caso a avaliação transcenda as exatas palavras ditadas pelo “magister”, cairá sobre ele toda a prova irrefutável da sua falta de competência: o caderno do aluno.

É inquestionável que à escola, enquanto parceira e co-responsável pelo conhecimento sustentado, cumpre investir no aumento progressivo dos seus bancos de dados para se manter no limite do conhecimento produzido, conquistando a infra-estrutura ideal à reconstrução e à construção de novos saberes. Essa meta, inerente às modernas instituições de ensino, denota co-responsabilidade e compromisso com a educação emancipatória e não se esgota em um farto acervo, mas se estende ao próprio ambiente físico, enquanto facilitador, assim como aos mecanismos, às políticas, entre outros. Não se pode deixar de observar que, estando presentes esses elementos da qualidade formal da escola, imputa-se uma responsabilidade ainda maior ao docente, ator principal do processo de educação, porque a ele caberá a conquista incessante desses mesmos conteúdos e caminhos, produzindo constantemente o novo.

Não se deve, também, sob o pretexto de faltar ambiente ideal na escola (isso é conquista e construção permanente e não benesse institucional), encobrir acomodações e inoperâncias, instrumental e de conteúdo, do docente, pois a sua posição de ator principal no processo de educação não o poupará, se carente de competência, do descompasso com a modernidade. Assim, cumpre ao orientador o domínio do ato de pesquisar, seus métodos, sua forma final, para que eles sejam exaustivamente esclarecidos para o aluno. Quanto às limitações institucionais, estas devem ser contornadas com criatividade e objeto de reivindicação constante.

Com relação à PUCPR, embora o acervo na área do Direito não tenha alcançado níveis ideais para pesquisa (as aquisições têm sido constantes e todos os docentes tem tipo oportunidade de se manifestar), frisa-se o fato de dispor da Rede de Informática para Ensino e Pesquisa (RIEP), por meio da qual são ofertados inúmeros serviços de comunicação, tais como: WWW (apresentação de textos-imagens, via hipertextos, de uma forma interativa e intuitiva); correio eletrônico (envio de mensagens); GOPHER (acesso de informações por meio de menus); FTP (transferência de arquivos); TELNET (terminal remoto); INTERNET PHONE (telefone digital para uso de equipamentos com multimídia); video-conferência via INTERNET; INTRANET (acesso a rede de

informática interna da PUCPR, acessando serviços disponibilizados em seus servidores de arquivos).

Os serviços ofertados pela PUCPR se constituem em elementos facilitadores à vivência da proposta sugerida, porque emprestam meios para se adquirir um número incalculável de informações, abrindo infinitas possibilidades.

No tocante ao Escritório Modelo, as conquistas recentes tem sido animadoras, pois há poucos dias passou a integrar a RIEP, podendo contar com fax e acesso a jurisprudências, via computador, por assinatura.

O ensino com pesquisa, dentro da metodologia do “aprender a aprender”, somente poderá ser operacionalizado, mesmo timidamente, mediante as competências formal (“lato sensu”) e política do docente. Caso contrário, o produto acabará por lançar o estagiário no vazio (nem pragma, nem academicismo, muito menos educação sustentada).

A opção sugerida no sistema apresentado permite que essa primeira fase do processo seja feita individualmente pelo aluno, pois para que ele adquira condição de parceria, necessita de prévia condição individual.

Quanto à utilização dos meios tecnológicos atuais, cabe frisar que ela não exclui as formas rudimentares, enfim, a pesquisa que se quer ampla, que promove crítica sustentada, que fundamenta a emancipação (instrumentalizadora

do exercício efetivo de cidadania), não prescinde de nenhum meio ou instrumento existente na atualidade.

Dentre os cinco níveis de pesquisa apresentados, a essa fase se adequariam melhor, consoante primeira etapa e por bom senso, a interpretação reprodutiva e a interpretação própria, porque o acadêmico somente dará o salto pretendido pelo “aprender a aprender” na medida em que vá se sentindo cada vez mais seguro na metodologia, e acabe por incorporar, como atitude cotidiana e natural, o “saber pensar” a ela inerentes.

Esclarece-se que os dois primeiros níveis de pesquisa já contribuirão, mesmo que acanhadamente, para o desenvolvimento da clareza de raciocínio, do diálogo com a realidade e da criatividade, componentes importantes para o profissional do ano 2.000.

Outro ponto importante a ser lembrado é que, nesse momento do processo, o acadêmico apresente, como produto, um texto relativamente curto, porém denso e nos moldes aceitos pela pesquisa científica, não existindo obrigatoriedade, portanto, de uma “monografia”, mesmo porque a cobrança de qualquer texto excessivamente longo imprimirá lentidão e procrastinará à etapa. Além disso, a agilidade se condicionará tanto no domínio do professor, quanto no consistente banco de dados que a escola há de colocar à disposição da comunidade acadêmica.

Adquiridos os conhecimentos necessários, acontece a terceira etapa do processo, denominada no esquema por “ação”. Entende-se por “ação” a resolução formal do problema apresentado, podendo ser traduzida por elaboração de uma peça processual ou de um processo inteiro, por exemplo, dependendo do conteúdo e da área respectiva de estágio, cível ou criminal.

Nessa etapa, propõe-se o trabalho em dupla para iniciar os estagiários no estabelecimento de parcerias produtivas, já que ambos buscaram conhecimento e adquiriram condição, por isso, de somar pelo emparceiramento.

Concluída a “ação”, os alunos, ainda em duplas, passam para o que se denominou “pesquisa reflexão da ação”. É nesse momento que deve ocorrer a validação (ou não) dos conteúdos formais antes buscados individualmente como subsídio para a “ação”, suscitando (ou não) a necessidade de renovar a teoria, mas certamente levando o aluno a novamente buscar conteúdos que emprestem a ideal sustentação àquela “ação”.

O quarto passo do esquema não comporta mais o primeiro nível de pesquisa (interpretação reprodutiva), sugerindo-se que se estabeleça como meta mínima a interpretação própria. Assim, as duplas completamente instrumentalizadas (conteúdo-ação-conteúdo refletido), imprimirão formato próprio àquele conhecimento, alçando o primeiro e significativo vôo rumo à emancipação.

O produto da quarta etapa do processo pode ser um texto, porém muito mais consistente que o primeiro. Alerta-se, entretanto, que consistência não advém, necessariamente, de um grande número de folhas escritas e que a premência de celeridade permeia toda a metodologia proposta. A relevância do texto surge pelo exercício de diálogo com a realidade nele existente, pela habilidade de manejar e construir o conhecimento que suscitar.

A quinta etapa do processo, denominada “construção coletiva (reflexão das ações)” se constitui no momento de interação entre os pares que compõem o grande grupo, quando cada dupla exporá as suas experiências e receberá a contrapartida das demais, que pode ser endossadora ou não dos caminhos percorridos. Aqui, o professor-orientador tomará a frente do processo, estruturando com cada um dos acadêmicos suporte e fundamento nas exposições, de forma que todos atinjam os fins proposto. O confronto criativo de idéias e ações diferentes e divergentes que esta fase indica é um rico contexto para se promover, a partir dos conteúdos comuns que a problematização sugere, um exercício de consenso vital à instrumentação da cidadania.

Conhecer a realidade torna-se fascinante quando “os sujeitos” põem em comum suas potencialidades e capacidades para dominar a realidade. Isto é decorrência da qualidade social inerente ao homem: deixar que as

“consciências” se comuniquem na experiência de viver, de dominar o mundo. Assim se faz quando se recebe as experiências dos nossos antepassados, em termos de conhecimentos já elaborados, vivenciados; assim se faz quando, intencionalmente, há reunião para refletir, discutir, estudar um desafio, uma questão, um problema, ou enfrentar todo juntos uma luta, uma conquista (DEMO, 1996).

O fundamento do trabalho grupal pode ser definido como: sujeitos, consciências, experiências e capacidades diferentes, que se juntam com a intenção explícita de, através do diálogo, do esforço de reflexão conjunta, apossar-se da realidade. O trabalho em grupo, conseqüentemente, reflete uma conquista do homem enquanto ser de relações que reconhece no seu semelhante uma fonte e uma possibilidade de crescimento mútuo.

Na primeira experiência, muito provavelmente um número pouco significativo dos acadêmicos tente “burlar” a proposta, tomando atitudes desvinculadas e carentes de responsabilidade com o novo processo, porque domesticados por um histórico educacional “emburrecedor”. Assim, faz-se mister a segurança e a fidelidade ao intuito formativo por parte do novo professor, que não fará concessões às resistências na busca da libertação. Dessa postura discente, todavia, não se deve inferir outra coisa que não seja a necessidade de rever constantemente a forma de proceder do professor, até a

conquista definitiva de todo o grupo de alunos, para então, juntos, passarem a construir a almejada competência política.

O sexto nível do processo é a “produção do novo”, que representa o auge da metodologia do “aprender a aprender”; resulta, à luz dos níveis de pesquisa propostos por DEMO, na “reconstrução” ou “construção”. Reconstrução, mediante a oposição de uma proposta própria, quando a “produção do novo” se resume em trazer o conhecimento sustentado para a esfera do significativo. Construção, na hipótese do estagiário alcançar a possibilidade de ocupar espaço científico próprio, usando os conhecimentos experimentados apenas como referencial quando passa à “produção do novo”.

Faz-se importante que cada estagiário tenha a oportunidade de produzir individualmente, resguardando-se, assim, as particularidades e desafios que cada um deve enfrentar.

É na “produção do novo” que o acadêmico adquire condição de manejar com autonomia o conhecimento havido, opondo proposta própria sustentada tanto pelos referenciais teóricos quanto pela sua ação, ambos iluminados pelas novas formas de ver, explicitadas na “construção coletiva (reflexão das ações)”.

Os tipos de pesquisa a serem utilizados nas etapas do processo devem ser detalhadamente explicitados ao grupo de alunos, mesmo porque todos os gêneros se interligam necessariamente à prática, não existindo, a princípio,

justificativa para que se descarte completamente qualquer deles. Tudo dependerá da proposta de conteúdo e estratégias optados, construídos pelo corpo docente e discutidos com os alunos em cada passo do esquema.

As sugestões relativas à apresentação dos resultados da pesquisa, durante o processo de operacionalização da metodologia do “aprender a aprender”, aqui propostas, embora tenham se restringido ao texto escrito não impedem que se adote, subsidiariamente, formas como o vídeo, hipertexto, dentre outros incontáveis recursos. É interessante deixar que os alunos alcem vôos com criatividade.

O ato de pesquisar, como atitude cotidiana, bem como a capacidade de produção de conhecimentos que dele se infere, acabarão por conduzir os acadêmicos e os profissionais a ele circunscritos a um espaço privilegiado na sociedade pós-capitalista. Esse fazer ciência e a troca de informações, experiências e conhecimentos que lhe são afetos, podem se irradiar mediante a socialização dos seus resultados, conquistando novas parcerias e alternativas para mais produção significativa de conhecimento, e assim sucessivamente, de modo que a intervenção na realidade acabe por se operar em larga escala. Assim, lança-se uma semente promissora de transformação social.

Nesse aspecto, convém lembrar que a PUCPR possui todos os veículos básicos de comunicação ao seu alcance (rádio, televisão, jornal, periódicos).

Mediante isso, importante se faria a conquista de um espaço constante nesses meios, de modo a incentivar a publicação dos estudos, pesquisas e experiências oriundas tanto do sugerido grupo de estudos permanentes, quanto do vivido em sala de aula, bem como do conhecimento científico produzido em outros contextos pela comunidade acadêmica, desde que significativos à educação emancipatória ora propugnada.

Ainda com vistas a ampliar ao máximo o vivido pelo docente e pelo aluno, há que se readequar os conteúdos a serem trabalhados no estágio supervisionado, porque necessitam refletir as linhas adotadas pelo consenso do grupo, coadunando-se com os fins aos quais o estágio servirá. Nesse sentido, cabe lembrar que os mesmos determinantes históricos, que perpetuaram a dogmática vigente nos Cursos de Direito, também ditaram a “opção” de conteúdos programáticos da atualidade, o que remete à sugestão primeira deste item: intrumentalizar o grupo de modo a permitir, pelo conhecimento dos determinantes históricos da atualidade e adoção consensual de pressupostos teóricos que sustentem a construção de um plano pedagógico pelo grupo, a reconstrução do estágio supervisionado do Curso de Direito da PUCPR.

Outros fatores não menos importantes a serem repensados pelo grupo, quando do delineamento do plano pedagógico a ser construído coletivamente, são:

- a) a adequação da estrutura física, enquanto facilitadora da ação pedagógica;
- b) a forma de avaliação, pelos mesmos motivos que impõem à revisão dos conteúdos da disciplina; educação emancipatória é processo, é contínua, infinita, e é propugnada diretamente por um professor criativo e competente, obstando a permanência, por exemplo, do modelo padrão de prova, que gira exclusivamente em torno de perguntas e respostas que detêm a condição majoritária de definir o grau de conhecimento (memorização somada à mínima necessidade de articulação dos conteúdos) dos alunos;
- c) estabelecimento de convênios que favoreçam o intercâmbio de vivências e conhecimentos relativos ao estágio do Curso de Direito, com instituições públicas e privadas, no Brasil e no exterior, podendo iniciar estendendo, para tal fim, os existentes na PUCPR como um todo;
- d) estabelecimento de convênios pelos quais o Escritório Modelo passe a dar consultorias jurídicas (incentivo à produção, pesquisa e atualização constantes, além de via de acesso à construção da competência política do Escritório Modelo de Aplicação, do Curso de Direito que lhe é correspondente e da própria PUCPR);

- e) abrir caminhos coletivos para o estabelecimento de parceria com a escola, somando para transformá-la em espaço efetivamente partilhado, extensivo da vida e significativo na sociedade do conhecimento.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade pós-capitalista vem impondo, pela mais-valia do saber que propugna, um compromisso de ruptura com o senso comum pedagógico que tem definido o ensino de um modo geral, suscitando a busca incessante de caminhos voltados à produção do conhecimento.

Os múltiplos desafios que se inferem do pressuposto que marca a atualidade, há muito vêm sendo sinalizados por constantes denúncias de inoperância do ensino vigente e pela incessante procura de saídas voltadas a devolver, para a Escola, sua vocação de agência crítica, competente e provocadora de qualidade. Boa parte desses movimentos acredita que, reinventando seu espaço (filosófica, ética, política, cultural e socialmente), a Educação acabará por se fazer foro por excelência da produção do novo, promovendo a formação de profissionais competentes, criativos e transformadores, porque aptos a se fazerem significativos.

Nesse contexto, o professor, porque vital ao estabelecimento de um perfil de Educação e de Escola, não pode deixar de somar individualmente, e enquanto coletivo que estabelece uma relação dialógica com as muitas representações do vivido, propondo-se ao enfrentamento cotidiano das dificuldades que se apresentarem.

A alteridade docente de que a nova escola não pode prescindir se circunscreve à esfera da busca de uma educação inovada, consubstanciada em um plano pedagógico emancipatório e em constante construção.

Mediante os desafios vigentes, o sonho que esta dissertação encerra é o de se fazer instrumento instigador de um processo coletivo de reconstrução interpares do estágio supervisionado do Curso de Direito da PUCPR.

Assim, os elementos aqui contidos não comportam a intenção de postular respostas finitas e fechadas. Antes de tudo, são o testemunho do início de uma caminhada pessoal que reafirma a opção pela docência, pela formação emancipatória, pelo coletivo, pelo diálogo crítico e criativo e pela multicontextualidade. É uma exaltação à vida, é um ato de amor ao Direito que se quer exsurgir de uma prática social sedimentada por indivíduos verdadeiramente lúcidos e libertos (WARAT, 1991).

Para tanto, guarda-se o desejo de um ensino que alie, pela pesquisa como atitude cotidiana, os conteúdos trabalhados no estágio supervisionado e as vivências de alunos e professores que ali interagem, sugerindo e provocando cada vez mais experiências (individuais e coletivas), motivando a postura crítica, criativa.

Esse processo de reconstrução espera contribuir para a consecução de um plano pedagógico que instigue a transformação social, alicerçada na busca da

competência e na produção do conhecimento diferenciado, que provoque a formação de profissionais do Direito e atendam à sociedade atual.

Muito há que ser questionado, posto em dúvida, discordado e criticado, pois só assim este trabalho passará a cumprir a função de acreditar no dinamismo da busca e do encontro intermitentes de caminhos.

Estagnar, sob a ótica posta, nada mais é que morrer.

*A Criança Nova que habita onde vivo
Dá-me uma mão a mim
E a outra a tudo que existe
E assim vamos os três pelo caminho que
houver,
Saltando e cantando e rindo
E gozando o nosso segredo comum
(...)
...vale a pena.*

Alberto Caeiro

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, N. **A sabedoria da vida**. Petrópolis: Vozes, 1989.
- ALENCAR, Ana Valdevez Ayres Neves de. **O poder legislativo e a criação dos cursos jurídicos**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1977.
- ARRUDA JR., Edmundo Lima de. **Ensino jurídico e sociedade**. São Paulo: Acadêmica, 1989.
- BACHELARD, G. **Conhecimento comum e conhecimento científico. Epistemologia: a teoria das ciências questionada por Bachelard, Miller, Cangilhem, Foucault**. *In*: Tempo Brasileiro, 28: 27-46, 1972.
- BARRETO, Plínio. A cultura jurídica no Brasil. *In*: VENÂNCIO FILHO, Alberto. **A educação jurídica e a crise brasileira**. ENCONTROS DA UnB - ENSINO JURÍDICO. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1979.
- BASTOS, Cleverson Leite. KELLER, Vicente. **Aprendendo a aprender**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **A prática pedagógica dos professores universitários: perspectivas e desafios frente ao novo século**. São Paulo, 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- _____. **O estágio supervisionado de prática de ensino: uma proposta coletiva de reconstrução**. São Paulo, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- BEVILACQUA, Clóvis. **História da Faculdade de Direito do Recife (1827-1977)**. Brasília: Instituto Nacional do Livro-Conselho Federal de Cultura, 1977.
- BOBBIO, Norberto. **O positivismo jurídico: lições de filosofia do direito**. MELLO, Morra (Comp). PUGLIESI, Márcio (Trad.). São Paulo: Icone, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n.º 1886, de 30 de dezembro de 1994. Fixa as Diretrizes Curriculares e Mínimo de conteúdo do curso de Direito. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 04 jan., 1995. Sec. I, p. 238.

_____. Câmara dos Deputados. Governo do Estado de Minas Gerais. **Autos da devassa da inconfidência mineira**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, v.1, p. 12-124, 1976.

_____. Lei n.º 6.494, de 07 de dezembro de 1977. Estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante de 2.º Grau e Supletivo e outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 09 dez., 1977. Sec. I, p. 16.870.

_____. Decreto n.º 87.497, de 18 de agosto de 1982. Regulamenta a Lei n.º 6.494, de 07 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimento de ensino superior e de 2.º grau regular e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 ago., 1982. Sec. I, p. 15.142.

_____. Câmara dos Deputados - Congresso Nacional. Lei de 11 de agosto de 1827. Cria dois cursos de ciências jurídicas e sociais, um na cidade de São Paulo e outro na de Olinda. *In: Documentos Parlamentares 122*, Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1977, p. 581-582.

_____. Decreto de 9 de janeiro de 1825. *In: BEVILACQUA, Clovis. História da Faculdade de Direito do Recife (1827-1977)*. Brasília: Instituto Nacional do Livro-Conselho Federal de Cultura, 1977, p. 13.

CAPPELETTI, Isabel Franchi. A docência no ensino de 3.º grau. *In: D'ANTOLLA, Arlete. A prática docente na Universidade*. São Paulo: EPU, 1992.

CARRAHER, D. W. **Senso crítico - do dia-a-dia às ciências humanas**. São Paulo: Pioneira, 1983.

CARVALHO, Maria Cecília Maringoni de (Org.). **Construindo o saber. Metodologia científica: fundamentos e técnicas**. 4.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

CASSIMIRO, Maria do Rosário; GONÇALVES, Oliveira Leite; ZICA, Ronaldo Fonseca et al. **Universidade oportuna: reflexão sobre a universidade e seu envolvimento com a comunidade**. Publicação n.º 75/83. Goiania: Editora da Universidade Federal de Goiás, 1983.

CONSELHO FEDERAL DA OAB - COMISSÃO DE CIÊNCIA E ENSINO JURÍDICO. **Ensino jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas**. Brasília: OAB, 1992.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n.º 215, de 15 de setembro de 1962. Fixa o currículo mínimo e determina a duração do curso de Direito. Relator: Péricles Madureira de Pinho. 15 set., 1962. Documenta, Rio de Janeiro (10): 16, dez. 1962.

_____. Resolução n.º 3, de 25 de fevereiro de 1972. Fixa o currículo mínimo do curso de Direito. Relator: Roberto Figueira Santos. 25 de fev. de 1972. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 jul. 1972, p. 6.623.

_____. Resolução n.º 15 de 02 de março de 1973. Fixa normas para o Estágio do curso de Direito. Relator: Roberto Figueira Santos. 02 mar. 1973. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 02 abr. 1973, p. 2.221.

COSTA, Pereira da. A faculdade de Direito dos Anais Pernambucanos, *In: Revista Acadêmica da Faculdade de Direito do Recife*: Imprensa Industrial, Recife, 1923. Ano XXX.

CUNHA, Rosa Maria Cardoso. *In: WARAT, Luís Alberto. Ensino e saber jurídico*. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, 1977.

DEMO, Pedro. **Ciências sociais e qualidade**. São Paulo: Almed, 1985.

_____. **Participação é conquista: noções de política social participativa**. São Paulo: Autores Associados, 1988.

_____. Formação de formadores básicos. Revista Em Aberto. **Tendências na formação de professores**. Brasília, n.º 54, ano 12, abr./junh. 1992.

_____. **Pesquisa. Princípios científicos e educativos**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Desafios modernos da educação**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. **Crise dos paradigmas da educação superior**. In: Educação Brasileira. Brasília, 1994.

_____. **Educar pela pesquisa**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996.

_____. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. 2.ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

DRUCKER, Peter. **As novas realidades no governo e na política, na economia e nas empresas, na sociedade e na visão do mundo**. São Paulo: Pioneira, 1989.

_____. **Sociedade pós-capitalista**. Trad. MONTIGELLI, Nivaldo, São Paulo: Pioneira, 1993.

ENCONTROS DA UNB - ENSINO JURÍDICO, Brasília: Ed. Univ. de Brasília, 1979.

FALCÃO, Joaquim; MIRALLES, Tereza. Atitudes de professores e alunos do Rio de Janeiro e São Paulo em face do ensino jurídico. In: SOUTO, Cláudio e FALCÃO, Joaquim. **Sociologia e Direito: leituras básicas de sociologia jurídica**. São Paulo: Pioneira, 1980.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes et al.; PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

_____. Palestra realizada na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. **Interdisciplinaridade**. Curitiba, 1993.

FERGUSON, Marilyn. Voar e ver: Novo caminhos para o aprendizado. In: **Conspiração aquariana**. Trad. Carlos Evaristo Costa, 7.ed., Rio de Janeiro: Record, 1992.

FERREIRA, Luís Pinto. A Faculdade de Direito e a Escola do Recife. In: **Direito, Ciência Política e Administração**; palestras. FÓRUM BRASILEIRO DE ESTUDOS SOCIAIS, 1., Fortaleza: Instituto Clóvis Bevilacqua - Banco do Nordeste do Brasil S.A., 1977.

FUNDAÇÃO LEGIÃO BRASILEIRA DE ASSISTÊNCIA. Convênio de cooperação técnico-financeira para prestação de serviços que entre si celebram a LBA e a Sociedade Paranaense de Cultura. Curitiba, 1.º ago., 1987.

GANDIN, Danilo. **Crise e respostas: planejamento estratégico, qualidade total e planejamento participativo**. In: Revista de Educação - AEC/BR. Brasília: 23(92) : 9-22; jul./set., 1994.

GARCIA, Walter Esteves. **Educação: visão teórica e prática pedagógica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1977.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA JUSTIÇA - DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO DO ESTADO DO PARANÁ. Convênio para assistência jurídico-social à família do apenado, que resida na comarca de Curitiba que entre si celebram o GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ e a PUC-PR. Curitiba, 12 nov., 1987.

ILUSTRE COLEGIO DE ABOGADOS DE MADRID - ESPAÑA. Informações, 1996

KÖBLER, Gerhard. **Wie Werde ich jurist?: Eine Einführung in das Studium des Rechts**. 4.Auflage. Innsbruck: Verlag Vahlen, 1988.

KURZ, R. 1991. *In*: DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996, p. 10.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LIBÂNEO, J. C. Saber, saber ser, saber fazer, o conteúdo do fazer pedagógico. **Revista Ande**, Ano 1, n. 4, 1982.

MELO FILHO, Álvaro. **Reflexão sobre o ensino jurídico**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

NÓVOA, Antonio. Diz-me como ensinar. Dir-te-ei quem és e vice-versa. *In*: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1995.

PEREIRA, Nilo. **A Faculdade de Direito do Recife (1927-1977) - Ensino Biográfico**. Recife: Editora Universitária da Universidade Federal de Pernambuco, 1977.

PICONEZ, Estela C. (Org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papyrus, 1991.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. Escritório Modelo de Aplicação. **Conteúdos programáticos e ementas das disciplinas de Estágio Supervisionado do Curso de Direito**. Curitiba: Secretaria do EMA, 1972-1996.

_____. Convênio para concessão de bolsas de treinamento aos estudantes do Curso de Direito que entre si celebram a PUCPR e a Secretaria de Estado da Justiça do Paraná. Curitiba, 25 mar., 1987.

_____. Resolução n.º 01 de 19 de março de 1985. Criação do Escritório Modelo de Aplicação. Presidente: Osvaldo Arns. **Conselho Universitário**, Curitiba: Secretaria Geral, 19 mar. 1985.

_____. Resolução n.º 10 de 21 de novembro de 1988. Aprova o Regimento Interno do Escritório Modelo de Aplicação - EMA. Presidente: Osvaldo Arns. **Conselho Universitário**, Curitiba: Secretaria Geral, 21 nov. 1988.

_____. Parecer n.º 16 de 25 de maio de 1995. Aprova o Regimento Interno do Escritório Modelo de Aplicação - EMA. Presidente: Euro Brandão. **Conselho Universitário**, Curitiba: Secretaria Geral, 25 maio, 1995.

_____. Vice-Reitoria Acadêmica. Análise prévia de proposta de Regimento Interno para o Escritório Modelo de Aplicação - EMA. Curitiba (mimeo), 1987.

RELATÓRIO DA FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ, 1965. Arquivos do Setor de Legislação e Normas da Coordenadoria de Cursos de Graduação da PUCPR.

REZENDE, Antonio Muniz de (Org.). **Iniciação teórica e prática às ciências da educação**. Petrópolis: Vozes, 1979.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1995.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 1980.

SANDRINI, Marcos. Paradigmas de qualidade. Revista de Educação - AEC/BR. Brasília, v. 23, n.92, p.25-39, jul./set. 1994.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. Trad: Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SECRETARIA DE ESTADO DA CULTURA E DO ESPORTE DO PARANÁ. **História do poder judiciário no Paraná**. Curitiba: Indústria Gráfica Serena, 1982.

SILVEIRA, Maria José. A evolução da concepção de universidade no Brasil. *In*: TUBINO, Manoel José Gomes (org.). **A universidade ontem e hoje**. São Paulo: Ibrasa, 1984.

SOCIEDADE PARANAENSE DE CULTURA. Convênio de cooperação técnico-financeira para prestação de serviços que celebram entre si a Sociedade Paranaense de Cultura e a Fundação Legião Brasileira de Assistência. Curitiba, 1987.

SODRÉ, Nelson W. **Formação histórica do Brasil**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1973.

TUBINO, Manoel José Gomes (org.). **A Universidade ontem e hoje**. São Paulo: IBRASA, 1984.

USTRA, José Augusto B. Prólogo. *In*: WARAT. Luís Alberto. CUNHA, Rosa Maria Cardoso da. **Ensino e saber jurídico**. Rio de Janeiro: Editora Eldorado, 1977.

VAMPRÉ, Spencer. **Memórias para a história da Academia de São Paulo (1827-1977)**. Brasília: Instituto Nacional do Livro - Conselho Federal de Cultrua, 1977, vol. II.

VASCONCELOS, Maria Lucia. **O profissional na docência de 3.º grau: uma proposta de atualização pedagógica**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1994.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. Análise histórica do ensino jurídico no Brasil. **Encontros da UnB**, Brasília 1978-1979, p. 11-35.

WARAT, Luís Alberto. **Manifestos para uma ecologia do desejo**. São Paulo: Editora Acadêmica, 1990.

YANG, Michael. **Depoimento na ANPED**, 1995. Mimeo.