

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**UNIVERSIDADE, ENSINO DE GRADUAÇÃO E ESTÁGIO
CURRICULAR NO CURSO DE DIREITO**

SIMONE DIAS MOREIRA

GOIANIA
2008

SIMONE DIAS MOREIRA

**UNIVERSIDADE, ENSINO DE GRADUAÇÃO E ESTÁGIO
CURRICULAR NO CURSO DE DIREITO**

Dissertação apresentada à Banca examinadora do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Cultura e processos educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Ildeu Moreira Coêlho

GOIANIA
2008

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Ildeu Moreira Coêlho
(UFG / Presidente)

Prof^a Dr^a Maria de Araújo Nepomuceno
(FE / UCG)

Prof^a Dr^a Ana Maria Gonçalves
(FE / UFG)

Goiânia, 02/12/ 2009

Dedico aos meus pais, Antônio Lourenço Dias Sobrinho e Vilma Lúcia da Silva Dias, meu marido Geovane Moreira Fernandes e aos meus amados filhos Isabella Moreira Dias, Isadora Moreira Dias e Antônio Vítor Moreira Dias pelo apoio incondicional.

AGRADECIMENTOS

Ao professor, Dr. Ildeu Moreira Coêlho, por ter aceitado o desafio de orientar um tema polêmico e de incansáveis debates. Também pelo brilhantismo de suas aulas, inesquecíveis e angustiantes.

À banca de qualificação e defesa, composta pela Dr.^a Maria de Araújo Nepomuceno e Dr.^a Ana Maria Gonçalves, pelas valorosas orientações.

Às professoras, Dr.^a Maria Herminia e Dr.^a Arlene, pelas inesquecíveis aulas, e pelo exemplo de mulheres fortes, qualificadas profissionalmente, sem perder a ternura e amizade para com seus alunos.

Aos coordenadores do mestrado, Dr.^a Valderez e Dr. João, pela dedicação e preocupação demonstrada durante todo o curso.

Ao meu marido, Geovane, pela força, paciência, compreensão infinita e sua crença na capacidade de elaboração dessa dissertação a mim atribuída.

Aos meus filhos Isabella, Isadora e Antonio Vítor por compreenderem com tanta naturalidade os dias e noites que não pude estar presente.

Aos meus pais pelas orações e os pedidos de bênçãos a Deus durante minhas viagens de Rio Verde para Goiânia.

Às minhas companheiras de viagem Aparecida Maira M. Rezende, Valéria Cristina Garcia Cabral e Eli Coêlho Guimarães Carneiro.

Por fim e principalmente a Deus, que me concedeu a força e a fé para superar os desafios e não desistir do meu sonho.

“Nós não somos o que gostaríamos de ser.
Nós não somos o que ainda iremos ser.
Mas, graças a Deus,
Não somos mais quem nós éramos.”

Martin Luther King

RESUMO

MOREIRA, Simone Dias. **Universidade, ensino de graduação e estágio curricular no curso de direito**. 2008. 101f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008¹.

O presente estudo intitulado: “Universidade, ensino de graduação e estágio curricular no curso de direito” resulta de uma pesquisa bibliográfica e documental vinculada à Linha de Pesquisa Cultura e Processos Educacionais. Tem por objeto o estudo da formação universitária, em especial o sentido do estágio curricular no curso de direito. Para a compreensão desse processo buscou o sentido da universidade nascente na Europa medieval no século XI e nos anos 20 e 30 do século passado no Brasil. Mostra que com o passar do tempo essa instituição por excelência do pensamento e da formação vem estreitando seus horizontes no rumo da profissionalização, do preparo para o mundo do trabalho e, portanto, do aprender a fazer. E assim se perde a dimensão instituinte e interrogante do processo formativo. Daí a necessidade e o sentido de interrogar a universidade em suas raízes, o que em seu início a fazia cheia de vida, provocante do intelecto, da imaginação e da sensibilidade de mestres e discípulos. Esse percurso levou-nos a interrogar o sentido do ensino de graduação e a recolocar em outros termos a questão do estágio, da teoria e da prática e sua relação, não no plano da exterioridade, como se fosse um acréscimo, um adendo, quem sabe muito importante, mas como realidades ao mesmo tempo distintas, diferentes e intrinsecamente ligadas. Esta investigação indagou: qual o sentido da universidade nascente na Idade Média? Qual o sentido da universidade implantada no Brasil? Qual a gênese do ensino de graduação? Qual o sentido do estágio curricular no curso de direito? Buscando desvendar essas questões, discutimos com alguns autores o contexto sociocultural que propiciou o nascimento da universidade na Idade Média como uma instituição por excelência do pensamento, o processo de implantação da universidade brasileira pela justaposição de faculdades, buscando elementos teóricos para fundamentar o entendimento do ensino de graduação e do estágio curricular no curso de Direito. Com base em Coêlho (1987, 1994, 1998, 1999, 2003, 2004), Chauí (1980, 1996, 1999), Cunha (1980, 1988, 1989, 2000) e outros foi possível discutir o sentido da universidade, do ensino de graduação, a articulação entre teoria e prática, o sentido do estágio e compreender que a universidade não é *locus* exclusivo de formação para o trabalho, tampouco é papel do estágio efetivar essa formação.

Palavras-Chave: Universidade; Ensino de Graduação; Estágio Curricular; Direito.

¹ Orientador: Prof. Dr. Ildeu Moreira Coêlho.

ABSTRACT

MOREIRA, Simone Dias. **University, teaching graduate and traineeship in the course of law**. 2008. 101f. Dissertation (the Postgraduate Program in Education) - School of Education, Federal University of Goiás, Goiania, 2008².

This study entitled: "University, teaching graduate and traineeship in the course of law" results from a literature search and document linked to the Line of Culture Research and Educational Process. Its object the study of university education, especially the sense of the traineeship in the course of law. To understand this process sought the meaning of the university source in the Medieval Europe in the XI century and in years 20 and 30 of the last century in Brazil. It shows that as time goes by that institution par excellence of thought and training has been narrowing its horizons in the direction of professionalization, the preparation for the world of work and therefore of learning to do. And so you lose the size of the mark and instituting training process. Hence the need and to interrogate its roots in the university, which was in its infancy to full of life, provoking the intellect, imagination and sensitivity of masters and disciples. That journey led us to question the meaning of education for graduation and put in other words the issue of the stage, the theory and practice and their relationship, not in terms of appearance, as if it were an addition, an addendum, who knows a lot important, but as realities while distinct, different and intrinsically linked. This research asked: what direction the university source in the Middle Ages? What is the meaning of the university located in Brazil? What is the genesis of education for graduation? What is the meaning of the traineeship in the course of law? Seeking unravel these issues, discussion was held with some authors that the sociocultural context facilitated the birth of the university in the Middle Ages as an institution par excellence of thought, the process of implementation of the juxtaposition of Brazilian university faculties, seeking evidence to support the theoretical understanding of education for graduation and the traineeship in the course of law. On the basis of: Coêlho (1987, 1994, 1998, 1999, 2003, 2004), Chauí (1980, 1996, 1999), Cunha (1980, 1988, 1989, 2000) and others could discuss the meaning of the university, the teaching of graduation, the relationship between theory and practice, the direction of the stage and realize that the university is not exclusive locus of training for work, nor is effective probation role of such training.

Words-Key: University; Graduate Teaching; Stage Curriculum; law.

² Advisor: Prof. Dr. Ildeu Moreira Coêlho.

SUMÁRIO

RESUMO.....	6
ABSTRACT.....	7
INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I UNIVERSIDADE E O CONTEXTO SOCIOCULTURAL DE SEU NASCIMENTO	12
1.1 Renascimento urbano e surgimento da universidade medieval	12
CAPÍTULO II O SURGIMENTO DA UNIVERSIDADE NO BRASIL	22
CAPÍTULO III O SENTIDO DO ENSINO DE GRADUAÇÃO	39
CAPÍTULO IV TEORIA, PRÁTICA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO JURÍDICO	54
4.1 Teoria e prática	55
4.2 O sentido do estágio	59
RETOMANDO O SENTIDO DA UNIVERSIDADE, DO ENSINO DE GRADUAÇÃO E DO ESTÁGIO CURRICULAR NO CURSO DE DIREITO	75
REFERÊNCIAS.....	96

INTRODUÇÃO

Este trabalho surgiu das preocupações e de certo modo da angustia da pesquisadora em sua jornada de trabalho, como docente e coordenadora do Setor de Prática Processual Simulada da Faculdade de Direito da Universidade de Rio Verde-GO, ao se deparar com as inúmeras críticas sobre a qualidade do ensino jurídico no Brasil. A literatura sobre essa questão é ampla e muitos são os autores que trabalham com essa temática, referindo-se com frequência à chamada crise do ensino jurídico. Todavia, não se discute o sentido da universidade, do ensino de graduação, tampouco do estágio. Ou então essa discussão é eivada de distorções e simplificações grosseiras que não contribuem para uma compreensão rigorosa e crítica do problema, a começar por uma idéia estreita e pobre da instituição universitária como locus exclusivo de preparação para o trabalho e pela supervalorização da prática no ensino de graduação. Assim, faz-se necessário e oportuno uma pesquisa que vá além do simples estudo da instrumentalização do ensino no sentido do aprender a fazer, da adequação ao mercado de trabalho, da eficiência, bem como do discurso da crise do ensino.

Sem perder de vista a importância da universidade na formação para o trabalho, dispomo-nos a repensar o surgimento da instituição universitária e ver em suas raízes seu real sentido, bem como o sentido do ensino de graduação e do estágio. E o que justifica o ponto de partida, isto é, irmos primeiramente às raízes da universidade é o entendimento de que a universidade é a instituição do pensamento, cabendo à graduação ensinar os alunos a pensar, a criar, a buscar o novo, e que a prática não se sobrepõe à teoria, nem esta àquela. Pelo contrário, entre elas há relações intrínsecas e por isso são radicalmente distintas e inseparáveis. Para a realização do trabalho fizemos uma pesquisa bibliográfica e documental, pois também analisamos alguns textos normativos referentes à criação da universidade no Brasil e ao estágio supervisionado.

A dissertação foi dividida em quatro capítulos. No primeiro capítulo trabalhamos as raízes da universidade e o contexto sociocultural que possibilitou o nascimento e o desenvolvimento desta instituição na Idade Média. Assim, vimos que a universidade nascente na Idade Média é uma ocorrência natural do meio, o

crescimento demográfico, o ressurgimento das cidades, o desenvolvimento do comércio, a ruptura com as estruturas feudais e o surgimento de uma massa estudantil imbuída por uma aventura intelectual que seguia os mestres mais renomados de cidade em cidade, sem nenhum controle fez com que mestres e estudantes se organizassem em forma de corporações para resguardar o direito de permanecerem nas cidades de forma digna e se prevenirem contra algumas espécies de exploração.

Assim, vemos o surgimento da universidade como uma instituição por excelência do pensamento, da busca, do estudo, do debate dos conceitos e das idéias, por meio da argumentação, das *disputationes*, uma instituição firme, real, formada por mestres e estudantes preocupados com a busca do novo e a formação do ser humano.

No segundo capítulo estudamos a implantação das primeiras universidades no Brasil, analisando os principais textos normativos atinentes à universidade, em especial a Universidade do Rio de Janeiro, Universidade de São Paulo e a Universidade do Distrito Federal. A Universidade do Rio de Janeiro, primeira universidade brasileira, foi criada em 1920 de forma distinta do sentido originário da instituição universitária, tinha por finalidade a formação dos quadros profissionais e satisfação dos interesses particulares, políticos e financeiros da classe dominante, desta forma a preocupação principal não era a cultura e a formação do homem. Vimos nos textos normativos, bem como na fala de alguns educadores e estudiosos da história da educação dentre eles Freitag (1984), Cunha (1988), Germano (2005) o ajuste do sistema educacional para atender os múltiplos interesses do capitalismo, uma vez que a educação era considerada um bem de consumo de luxo.

No terceiro capítulo estabelecemos uma relação entre o sentido da educação na Idade Antiga e Idade Média e o sentido instrumental que o ensino de graduação incorporou com o passar dos anos, perdendo sua razão de ser e contribuindo para que a universidade seja reconhecida *lócus*, simplesmente, de formação profissional, deixando de lado a formação do ser humano. Desta forma, reduz o ensino de graduação aos interesses do capitalismo negando sua própria natureza, valorizando o imediato, a fragmentação, o pronto e acabado, a superficialidade, por fim temos a negação da formação humana para a vida religiosa, amorosa, social e também profissional. Nesse contexto vimos também a formação

do currículo determinando conteúdos úteis e necessários para o pronto atendimento do mercado e a relevância da realização da pesquisa no processo ensino e aprendizagem na medida que a pesquisa direciona o ensino para o caminho do pensamento, da reflexão, da dúvida, do rigor.

No quarto e último capítulo tratamos do estágio supervisionado, buscando primeiramente ver a natureza da articulação entre teoria e prática na educação, tendo como subsidio principal o pensamento de Marilena Chauí e Ildeu Moreira Coêlho. Ainda, no quarto capítulo, pensamos a relação entre teoria e prática na história do ensino jurídico, começando pela exigência da Prática Forense, sob a forma de estágio supervisionado pela Resolução n. 03/72 do extinto Conselho Federal de Educação e, depois, pelas alterações advindas da portaria 1.886/94 do Ministério da Educação, em que o estágio de prática jurídica passa a integralizar o currículo e ser obrigatório para a obtenção do grau de bacharel em direito, finalizando com o estudo da Resolução n. 9/2004, do Conselho Nacional de Educação que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em direito.

Buscamos com o presente estudo, recuperar o verdadeiro sentido da universidade, do ensino de graduação e do estágio supervisionado, mostrando a universidade como uma instituição por excelência do pensamento, da busca, do estudo, instituição viva em termos de cultura, saber e estudo e o estágio como uma das disciplinas na formação do ser humano.

CAPÍTULO I

UNIVERSIDADE E O CONTEXTO SOCIOCULTURAL DE SEU NASCIMENTO

1.1 Renascimento urbano e surgimento da universidade medieval

Este capítulo visa repensar o surgimento da instituição universitária na Idade Média e ver em suas raízes seu real sentido, bem como, ver o contexto sociocultural que possibilitou o nascimento da universidade. E se justifica por entender ser a universidade o elemento central do ensino superior, do ensino de graduação, mesmo que no caso brasileiro falte essa concretização.

Díficeis anos foram aqueles vividos na Europa, entre o fim do Império Romano, século IV, e meados da Idade Média, século IX, marcados pelas constantes invasões dos povos bárbaros que se estabeleceram nas áreas abandonadas, anexaram territórios, e ampliaram seu poder e riquezas. No contexto dessas invasões ocorreram a queda do Império Romano e um acentuado recuo populacional no início da Idade Média, devido às “mortes diretamente provocadas pelos invasores, [...] mortes indiretas, resultantes da destruição das aldeias e campos, e a perda populacional ocasionada pela escravização de cristãos, vendidos em regiões distantes” (FRANCO JÚNIOR, 2005, p.21).

A educação escolar foi, então, praticamente esquecida e as escolas destruídas. A organização social e o progresso intelectual presente na Europa cederam lugar à barbárie e à estagnação. A tradição cultural do Ocidente se viu ameaçada e a escola foi a instituição que mais prejuízos sofreu.

A Igreja cristã, herdeira cultural do Império Romano, foi a única instituição que sobreviveu e conseguiu promover a continuidade da cultura clássica. Ela criou as condições básicas para que o conhecimento pudesse renascer, preservando livros e documentos que foram transcritos, traduzidos e estudados à medida que as invasões foram perdendo força, até desaparecerem. A reprodução e a ilustração de

textos preciosos foram possíveis graças ao trabalho desenvolvido pelos monges, copistas e tradutores que dedicavam horas do dia e da noite a esse ofício, em seus mosteiros.

A recuperação demográfica somente começou na segunda metade do século VIII, graças à reorganização promovida pelos imperadores carolíngios. Todavia, as invasões decorrentes da expansão muçulmana, século VIII, que resultaram no domínio árabe sobre a Península Ibérica e a dos *vikings*, século IX, que conquistaram a ilha da Grã-Bretanha (Inglaterra), e até mesmo os problemas advindos do fracasso do Império Carolíngio acabaram por absorver esse crescimento (FRANCO JÚNIOR, 2005).

Um crescimento demográfico significativo somente ocorre, então, entre os séculos X e XIII, ligado ao cessar das invasões bárbaras, à redução das guerras, à amenização do clima na Europa, ao desenvolvimento de novas técnicas agrícolas como o emprego do arado puxado por cavalo, ao uso do machado de corte que favoreceu a agricultura com o substancial aumento da produtividade e a redução da fome e da miséria. Com o avanço das forças produtivas há um aumento significativo na produção agrícola, em especial do trigo e da aveia, a ponto de ultrapassar o necessário para o próprio consumo, gerando o chamado excedente. Essa situação possibilita o revigoramento do comércio romano, que passava por um período de decadência, graças às expulsões oriundas das invasões bárbaras no território romano.

Com o desenvolvimento da agricultura e o renascer da atividade comercial os camponeses foram deixando os feudos e migrando-se para as cidades. Essa nova condição do século XI propiciou o crescimento das cidades antigas e o nascimento de novos núcleos urbanos, que foram transformados em centros de distribuição agrícola, lojas e oficinas dos artesões e também local do tráfego comercial. A população urbana estava constituída principalmente pelos burgueses³ e artesãos.

O ressurgimento das cidades e o desenvolvimento do comércio entre os séculos XII e XIII contribuíram para o êxodo rural e conseqüente declínio do feudalismo. Os imigrantes, formados na sua maioria por colonos e acostumados ao

³ O termo burguesia, na Idade Média, identificava uma “classe” pobre que não desejava o poder, e por não ter outra alternativa dedicavam-se ao comércio, essas pessoas viviam nos burgos, lugar fortemente protegido por muralhas e eram totalmente desprezados pelos nobres e artesãos daquela época.

trato e plantio da terra, encontram nas cidades um terreno fecundo aos ideais de produção, industrialização e comércio. As relações mercantis estimularam a desagregação do feudalismo e sua transição para o capitalismo, e a Revolução Industrial, século XVII. A crise do sistema feudal e a migração da população do campo para as cidades, com seu contexto de pobreza e miséria na Europa, aumentaram a criminalidade e exigiu a construção das primeiras prisões.

Martins (2006) ao escrever sobre o contexto e ocorrências que propiciaram o surgimento do mundo social diz que no século XVIII as cidades

passavam por um vertiginoso crescimento demográfico, sem possuir, no entanto, uma estrutura de moradias, de serviços sanitários, de saúde, capaz de acolher a população que se deslocava do campo. Manchester, que constitui um ponto de referencia indicativo desses tempos, por volta do início do século XIX era habitada por setenta mil habitantes; cinquenta anos depois, possuía trezentas mil pessoas. As consequências da rápida industrialização e urbanização levadas a cabo pelo sistema capitalista foram tão visíveis quanto trágicas: aumento assustador da prostituição, do suicídio, do alcoolismo, do infanticídio, da criminalidade, da violência, de surtos de epidemia de tifo e cólera que dizimaram parte da população etc. (MARTINS, 2006, p.12).

Assim, as cidades, ferramentas do capitalismo, despreparadas para o crescimento demográfico, promoveu, concomitantemente, a transformação das antigas oficinas em manufaturas, da nobreza em uma burguesia enriquecida detentora do trabalho e dos meios de produção e de trabalhadores em regime de semi-escavidão pelos baixos salários e jornadas excessivas.

Com o desenvolvimento das relações mercantis, no final do século XV, a burguesia em ascensão se voltou para as atividades financeiras ocupando gradativamente o lugar da nobreza. O excesso da população, a falta de planejamento urbano e o desemprego propiciaram uma série de problemas sociais, proliferando-se a mendicância, a prostituição e uma conseqüente mudança na ocorrência e no perfil da criminalidade.

Segundo Franco Júnior (2005, p.43) na Idade Média havia a organização corporativa da produção, que era formada especialmente por artesãos e comerciantes, as chamadas corporações de ofício, isto é, associações profissionais, e que apesar de origens controvertidas apresentavam razões claras, quais sejam, religiosa, econômica e político-social, esta formada por artesãos empobrecidos, das cidades, em busca de organização frente ao patriciado mercador que exercia o poder nos núcleos urbanos.

Essas corporações controlavam o mercado, estabeleciam o preço da matéria-prima e do trabalho dos artesãos; estabeleciam normas visando garantir produtores e consumidores contra as possíveis falsificações e fraudes; e lógico, defendiam os direitos e os interesses dos membros da corporação diante do senhor feudal.

A maior parte da nobreza que vivia na atual região da Itália, sul da Europa, principalmente Gênova e Veneza, cidades formada por um território relativamente pequeno, sem possibilidades de produção agrícola e localizadas em pontos estratégicos, favorecidas pelo acesso ao Mar Mediterrâneo, dedicavam-se às atividades mercantis. Para tanto, conseguiam por meio de troca de privilégios e até mesmo algumas manobras políticas, obter do Oriente as mercadorias que necessitavam para realizar a comercialização no Ocidente. “Eles conseguiam, além dos produtos vindos do Extremo Oriente (especiarias, seda, perfumes), algumas matérias-primas básicas para a indústria têxtil que se desenvolvia nos países ocidentais” (FRANCO JUNIOR, 2005, p.41).

Por outro lado, no território francês, região norte da Europa, mesmo na época em que os árabes controlavam o Mediterrâneo dificultando o comércio entre o Oriente e Ocidente, os normandos garantiam a troca por meio do mar do Norte e do mar Báltico. Com isso a França medieval se tornou grande centro de comercialização.

O desenvolvimento urbano foi fundamental para o fortalecimento do comércio que recebeu um novo impulso com as Cruzadas, ao ampliarem as relações do Ocidente com o Oriente, em especial com os árabes e o Império Bizantino. A comercialização das mercadorias era realizada nas feiras que aconteciam nos cruzamentos de rotas importantes, no sul e no norte da Europa. A partir do final do século XI, essas feiras foram sendo ampliadas gradativamente, recebendo um número crescente de mercadorias e pessoas. Inseparáveis de relações de domínio, de interesses econômicos e religiosos, essas trocas envolviam diferentes povos e interferiram no processo cultural do Ocidente.

Com o aumento populacional, a reorganização das atividades econômicas e sociopolíticas, as escolas, que até o século XI eram exclusivamente eclesiásticas, sob a dependência da Igreja católica, passam por uma verdadeira revolução e uma grande expansão. As escolas episcopais ou catedralícias ampliam e aprofundam seus estudos, oferecendo seus ensinamentos nas cidades mais importantes. A

formação intelectual, de forma lenta, foi se abrindo à comunidade, retomando o estudo de textos de autores pagãos, dos Padres da Igreja, em especial de Santo Agostinho.

No século XII, o ensino ainda continuava na dependência da Igreja, ligado às influências eclesiásticas, formando servidores de melhor nível para a Igreja e o Império. Mas, a burguesia em ascensão começava a se movimentar e a abrir suas próprias escolas. Situação que vai trazer uma nova idéia de escola, além dos mosteiros e da dependência do bispo.

A Igreja sentia a inevitabilidade dos novos rumos. O Terceiro Concílio Ecumênico de Latrão, de 1179, revelava isso ao determinar que se concedesse gratuitamente a licença docente a todos que provassem aptidão para exercê-la. Reconhecia-se que as escolas clericais não eram suficientes e aceitava-se a existência de escolas privadas. Por outro lado, é claro, a Igreja reafirmava assim que o monopólio do ensino era seu: se concedia a *licentia docendi* era porque ela lhe pertencia. De qualquer forma, as escolas urbanas do século XII, eclesiásticas ou não, viviam muito dependentes do renome de um ou outro mestre, que atraía estudantes de toda a redondeza (FRANCO JÚNIOR, 2005, p.117).

Como afirma Franco Junior, os alunos não se ligavam a uma escola, mas a um professor de renome. E à medida que os mestres iam se deslocando de uma cidade para outra, à procura de melhores condições, os alunos partiam em busca de seus ensinamentos e se estabeleciam onde aqueles se encontravam. E esses alunos

de origem urbana, camponesa, e até mesmo nobre, são antes de tudo errantes, representantes típicos de uma época em que o surto demográfico, o desenvolvimento do comércio e a construção de cidades rompem com as estruturas feudais, lançando pelos caminhos e reunindo em suas encruzilhadas, que são as cidades, os desclassificados, os audaciosos e os infelizes [...]. Esses estudantes pobres, que não se prendem a nenhum domicílio fixo, nem a qualquer prebenda ou benefício, se lançam assim à aventura intelectual, seguindo o mestre que lhes tivesse agradado, procurando os mais comentados, indo catar, de cidade em cidade, os ensinamentos dados ali. Formam o corpo de uma vadiagem escolar, ela mesma tão característica do século XII, e contribuem para lhe dar um aspecto aventureiro, espontâneo e ousado (LE GOFF, 1995, p.32 e 33).

Essa situação, apresentada por Le Goff traz desconforto e rejeição para os moradores das cidades, pois os estudantes, em sua grande maioria sem disciplina, causam muitas confusões, tumultos e desordem nas cidades.

Mestres e estudantes começam a se organizar em forma de corporações para resguardar o direito de permanecerem nas cidades de forma digna e se prevenirem contra algumas espécies de exploração. Surge, então, a *universitas*, termo que significava qualquer associação corporativa.

Assim, temos o surgimento das primeiras universidades, criadas nos principais pontos de realização do comércio, ou seja, na França e Itália. Diferentemente da universidade de Paris, que nasce da associação de mestres, a universidade de Bolonha vem da associação de alunos, diante da necessidade de proteção, principalmente, dos alunos estrangeiros, que viam seus mestres satisfazendo às exigências do poder local, para que não tivessem que abandonar a comuna. Situação que poderia enfraquecer a liberdade do ensino e até mesmo a própria segurança destes alunos estrangeiros. Segundo Verger (1990, p.40), os mestres reagem diante da associação dos alunos, todavia pelo fato de nem todos os professores estar vinculados financeiramente à comuna, mesmo que houvesse boicote por parte dos mestres seria insignificante. E por ser uma associação forte, os alunos bolonhenses, assim como a associação de mestres de Paris, puderam contar com o apoio do papado.

Com efeito, a universidade nasce a partir da segunda metade do século XII como uma instituição por excelência do pensamento, da busca, do estudo, do debate dos conceitos e das idéias, por meio da argumentação, das *disputationes*, como uma espécie de fruto amadurecido, uma instituição viva, formada por professores e alunos preocupados com a busca do novo sem desprezar o passado, em termos de cultura, saber e estudo.

A vida intelectual e científica da Europa se expande e se afirma com o nascimento e desenvolvimento das universidades do século XII e XIII, inseparável do processo de urbanização, da organização social dos centros urbanos, do contato estreito do Ocidente com a civilização árabe, da ampliação da atividade comercial, do aparecimento do intelectual dos séculos XII e XIII.

As origens das corporações universitárias são freqüentemente tão obscuras como as de outras corporações de ofício. Organizaram-se lentamente, mediante conquistas sucessivas, ao acaso dos incidentes que são outras tantas circunstâncias [...]. Nas cidades onde se formam, as universidades, devido ao número e qualidade de seus membros, manifestam um poder que inquieta os outros poderes. É lutando, às vezes contra os poderes eclesiásticos, outras vezes contra os poderes laicos, que elas adquirem sua autonomia (LE GOFF, 1995, p.60).

Mas, qual era o ofício dessa corporação de mestres e estudantes? Diferentemente das demais corporações que se formaram no medievo, a corporação universitária⁴, constituída por pessoas leigas e eclesiásticas, e dependentes do poder clerical, não possuía domínio sobre o mercado local, mas buscava a formação ética do ser humano, tendo em vista, a Cristandade. Seu ofício consistia em pensar e ensinar seu pensamento, o que exige a busca da permanente superação de si mesma, e sua auto-afirmação como instituição por excelência do pensamento. Assim, a universidade estabelece sua própria organização administrativa e profissional, cria normas reguladoras dos estudos, apresenta seu programa e as exigências para a obtenção dos graus.

Segundo Verger (1990, p.48-49) a administração da universidade estava nas mãos dos mestres e às vezes dos estudantes. E também havia o tipo misto, em que reitor, professores e alunos estavam lado a lado. Tudo isso para com o auxílio mútuo defender mestres e estudantes, além de garantir às pessoas da mesma pátria a acolhida, ajuda e fraternidade. A situação de vínculo de mestres e estudantes com a Igreja dava-lhes segurança pessoal e material, mas também limitava sua autonomia e liberdade.

as possibilidades de intervenção das autoridades exteriores eram muito limitadas. Bispos e chanceleres, privados da maior parte de suas prerrogativas, contentavam-se em presidir certas cerimônias. Os Estados não possuíam ainda funcionários especialmente encarregados dos assuntos universitários (VERGER, 1990, p.50/51).

A forma de composição em corporação de ofício que congregava mestres e alunos numa organização específica com seus programas e métodos de ensino

⁴ Segundo Nunes (1979, p. 211) a Universidade é uma criação original da Idade Média, portanto, não existia no mundo antigo entre os povos muçulmanos e Bizantino durante o Medievo. Desta forma, “é preciso estar atento para o uso do termo, quando se lê, por exemplo, em algum livro que houve universidade em Atenas ou em Bizantino. Primeiramente, observe-se que o termo universidades só começou a ser usado em latim e a ser aplicado às escolas de certo tipo durante o século XIII. [...] o termo *universitas* foi usado com o sentido de associação ou corporação de ofício. No século XIII, nessa mesma acepção, ele passou a ser empregado para designar as corporações de mestres e estudantes que se consagravam de modo organizado ao estudo das artes liberais, do direito, da medicina e da teologia. No Egito e na Babilônia, na Índia e na China, na Grécia e em Roma, no império bizantino e nos sultanatos muçulmanos, nunca houve universidade, mas, sim escolas superiores. [...] Entre os romanos o termo *universitas* designava um colégio, uma associação, Na Idade Média aplicou-se a um conjunto de pessoas, usou-se como fórmula de tratamento no início das cartas, *universitas vestra*, ‘a todos vós’, que soava como a nossa fórmula ‘prezados senhores’, e também serviu para designar uma pessoa jurídica tal como *universitas mercatorum*, a corporação dos comerciantes. Desde o fim do século XII, à imitação das guildas dos mercadores, passou-se a falar das corporações de mestres e estudantes, *universitas magistrorum et scholarium*, que eram, com efeito, autênticos trabalhadores intelectuais” (NUNES, 1979, p. 211-212).

era uma característica importante da universidade. Segundo Verger (1990, p.54) esses programas se realizavam, sobretudo sob a forma de leitura e do debate dos textos, *lectio* e *disputio*, de textos e questões dos antigos, além de glosas e obras de alguns professores, complementando a leitura dos livros fundamentais de cada programa. Primeiramente realizava-se a leitura com alguns comentários, depois o tema era aberto para o debate. E por tratar-se de uma sociedade teocêntrica o trabalho desenvolvido pelo professor estava voltado para a religião.

Desde os primeiros séculos da Era Cristã, em busca de uma melhor compreensão da fé, os cristãos começam a procurar um ponto de equilíbrio entre o cristianismo e a filosofia, dando origem às questões sobre a criação do mundo e do homem, a fé e a razão, a revelação e a ciência. Neste contexto, a cultura grega se faz presente na constituição da filosofia medieval e na formação dos homens da Idade Média. E da necessidade de responder às exigências da “fé” surge a escolástica, que foi a principal escola de pensamento filosófico a partir do século IX, que buscava compatibilizar os valores defendidos pelos cristãos e o pensamento de Platão. No século XIII a filosofia de Aristóteles foi incorporada ao pensamento escolástico, por São Tomás de Aquino. De modos diferentes, na Idade Antiga e na Idade Média é por meio do pensamento filosófico que as questões do Ser, do conhecimento, da ética e da política são demonstradas. O desenvolvimento da Escolástica na Idade Média, sobretudo nos séculos XI a XIII, é inseparável do aumento populacional, da criação e ampliação das cidades, do ressurgimento do comércio, do surgimento da universidade como uma das corporações de ofício.

Essa matriz teórica foi a base para a elaboração do sentido, da razão de ser e de existir das instituições universitárias na Idade Média. A Escolástica elaborou uma nova visão do homem, da natureza, da educação e, sobretudo, da escola, completamente desconhecida na Idade Antiga. A escola tal como conhecemos hoje foi criação da Idade Média (NUNES, 1979, p.169).

A escola no início da Idade Média, afirma Durkheim, constitui grande e influente novidade que se distingue da antiga por traços nitidamente recortados. Sem dúvida, ela herdou da civilização pagã a matéria do ensino que foi, por sua vez, elaborada de modo todo novo com resultados nunca vistos. [...] foi nesse momento, no começo da Idade Média, que a Escola, no sentido próprio da palavra, apareceu, pois a Antiguidade teve mestres, mas não teve verdadeiras escolas, já que ‘a escola não é apenas o lugar onde um professor ensina, mas é um ser moral e impregnado de certas idéias, de certos sentimentos, um meio que envolve tanto o mestre quanto os alunos. Por isso, a Idade Média em pedagogia foi inovadora’ (NUNES, 1979, p.169).

Assim, tem-se que a escola é o local de busca primeiramente do ser do homem, seu sentido. Desta forma, quando se falava em escola, na Idade Média, havia uma certa equivalência com formação do ser humano⁵. A Escolástica vem para legitimar a universidade e demais instituições do medievo, uma vez que expressava o modo de ser do homem e da sociedade, isto é, como vivem e se relacionam os homens na terra. Ela se fundamenta nas duas grandes forças de formação do homem da Idade Média, a fé dos cristãos e a razão de Aristóteles. Nunes (1979, p.244-245) explica o sentido da Escolástica:

quando se considera o conjunto de doutrinas que o termo escolástica abrange e quando se observa que a filosofia é a disciplina que exprime os seus aspectos mais salientes, pode afirmar-se com Grabmann que a escolástica é um modo de pensar e um sistema de concepções em que se valoriza a vida terrena como dom admirável de que usufruímos para o nosso bem e para o nosso desenvolvimento pessoal e em que se admite que o ser do homem não se esgota no breve tempo da sua existência terrena, uma vez que o homem tem um fim supraterrâneo e eterno e o destino de uma vida interminável, sobre poder crescer ainda neste mundo na vida sobrenatural que ele obtém através do batismo. Portanto, num primeiro momento, casam-se na escolástica e concepção filosófica da vida terrena, da sua transcendência às limitações deste mundo e a mundivivência cristã em que a revelação de Cristo assegura que a vida continua além da morte, que um destino feliz ou infeliz aguarda o homem conforme o seu modo de viver na terra, e que neste mundo já é possível ao homem nascer para a vida sobrenatural e nela crescer até que possa, após a morte, fixar-se num estado definitivo de completa beatitude ou de felicidade eterna.

A escolástica, segundo Ullmann (2000, p.63), no início, possuía semelhança com o método adotado pelas primeiras escolas, com a interpretação dos textos próprios dos programas de cada faculdade (medicina, teologia, direito ou filosofia), precedida da leitura realizada pelo mestre ou um discípulo. No método escolástico, entretanto, após as explicações do mestre eram postas as *questiones*, e logo realizadas as *disputationes*, que consistiam no confronto de conceitos e argumentos entre mestres e discípulos.

Após freqüentarem as faculdades, estudarem os textos previstos no programa, e serem aprovados nos exames, os estudantes recebiam a outorga de grau. Essa outorga dava-lhes direito de exercer seu ofício de mestres, médicos ou

⁵ Segundo Severino (2006, p. 621) “essa formação significa a própria humanização do homem, que sempre foi concebido como um ente que não nasce pronto, que tem necessidade de cuidar de si mesmo como que buscando um estágio de maior humanidade, uma condição de maior perfeição em seu modo de ser humano. [...]. A idéia de formação é pois aquela do alcance de um modo de ser, mediante um devir, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo”.

juristas. No final do século XII os candidatos passam a ser avaliados por uma comissão de doutores, que se considerasse o aluno apto, encaminhava-o ao chanceler para lhe conferir a licença. Mais tarde, o bacharelado vai se fixando e o estudante passa a ser avaliado por um doutor quanto aos textos apresentados no programa e, se fosse aprovado, ministrava uma aula a uma comissão julgadora. Ao ser aprovado se tornava auxiliar de seu mestre. O requisito para aprovação era a demonstração do poder argumentativo durante o desenvolvimento da aula quanto às questões advindas dos textos relacionados no programa (VERGER, 1990, p.59).

Assim, temos o nascimento da universidade na Idade Média como uma instituição espontânea, viva, espaço de realização e cultura, preocupada com a formação do ser humano para viver uma vida excelente. Criação da civilização ocidental, que teve papel unificador da cultura medieval e ao longo do século XIX exerceu “papel significativo no processo de consolidação dos Estados nacionais”. (MENDONÇA, 2000).

CAPÍTULO II

O SURGIMENTO DA UNIVERSIDADE NO BRASIL

Alguns estudiosos, como Cunha (2000), Romanelli (2001), Fávero (1997), Mendonça (2000) afirmam que comparando com outros países a universidade é implantada no Brasil tardiamente. Assim, o objetivo deste capítulo é ver a forma, o modo de constituição das principais universidades no Brasil, quais sejam, a Universidade do Rio de Janeiro, a Universidade de São Paulo e a Universidade do Distrito Federal, bem como o contexto sociocultural em que essas universidades nasceram, tudo isso, para entender os rumos seguidos na implantação da universidade brasileira.

No período colonial a coroa portuguesa resistiu à implantação da universidade no Brasil e quem pretendia freqüentar uma universidade ia para a Europa. A condição de colonizada deixava apenas a alguns a possibilidade de estudar fora.

Segundo Cunha (2000) um dos motivos que dificultou a implantação da universidade no Brasil foi o fato de Portugal temer que estudantes universitários operassem como coadjuvantes de movimentos pró independência.

Com a chegada da Corte portuguesa ao Rio de Janeiro, em 1808, o ensino superior começou a ser ministrado em cadeiras e cursos isolados, com o objetivo de formar os quadros necessários para ocupação dos cargos públicos. Logo, o ensino, deixa de ser clerical, tornando-se estatal até a proclamação da República, em 1889 (Cunha, 2000). Todavia, nessa época, não havia universidade no Brasil.

A previsão legal para criação da universidade vem com o decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, que dava autonomia ao governo federal para implantá-la, quando achasse necessário. A idéia de criação do ensino universitário no Brasil não foi um consenso dos grupos dominantes⁶, pois cada um defendia seus interesses. A Igreja buscava com a implantação da universidade a hegemonia

⁶ Pode-se destacar a atuação de três grupos: o dos positivistas, o da Igreja Católica e o dos civis liberais.

religiosa, os liberais por sua vez pretendiam assegurar as formas de pensamento e autoridade. Já os positivistas eram radicalmente contra a criação da universidade, pois acreditavam que o Brasil necessitava de escolas técnicas e científicas.

Os positivistas foram adversários ferrenhos dos projetos de criação da universidade no Brasil, principalmente Miguel Lemos e Teixeira Mendes. Segundo eles, a universidade seria uma iniciativa contrária à liberdade de ensino que pregavam, ainda mais porque, sob o controle direto do imperador, seria previsível o predomínio das doutrinas católicas (CUNHA, 1980, p.123).

Foi a visita do rei Alberto I da Bélgica, em comemoração aos cem anos de independência do Brasil, a quem deveria ser conferido o título de *doutor honoris causa*, o motivo de criação da universidade em 1920, pois o título não poderia ser conferido por uma faculdade isolada.

Diferentemente da idéia e do espírito da universidade medieval o processo de constituição da universidade no Brasil não decorre do momento e de exigências da realidade sociocultural, mas nasce por decreto do governo federal, estabelecendo a estrutura universitária pela agregação de escolas isoladas já existentes, voltadas para a formação profissional.

Cunha (1980) ressalta que apesar de existir instituições de ensino superior no Brasil Colônia, somente em 7 de setembro de 1920, na presidência de Epitácio Pessoa, por meio do Decreto nº 14.343, foi criada a universidade, pelo agrupamento da Escola Politécnica, da Faculdade de Medicina e da Faculdade de Direito, todas profissionais e sediadas na cidade do Rio de Janeiro, oficializando-se, assim, a criação da Universidade do Rio de Janeiro, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Sabemos que a França exercia forte influência sobre Portugal talvez pelo fato de D. João VI ter escolhido uma missão francesa para participar da criação da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios. Assim, ao tratar da criação da universidade brasileira, Cunha (1980, p.123) faz algumas considerações sobre a não implantação da universidade antes de 1920:

talvez a primeira e principal idéia francesa adotada no ensino superior, desde a estada da Corte portuguesa no Rio de Janeiro, tenha sido a recusa de criação de uma universidade, fundando-se escolas isoladas. Anísio Teixeira sugeriu que essa recusa se deveu à luta dos enciclopedistas contra a Universidade de Paris, controlada pelos agentes das ideologias reacionárias. Essa posição teria sido assumida por muitos dirigentes do Estado, no Brasil, fazendo com que a Assembléia Geral Legislativa não aprovasse 42 projetos de criação de uma universidade em todo o período imperial. Ainda em 1882, no Congresso de Educação, o Conselheiro Almeida investiu contra a idéia de se criar a universidade armado com os seguintes argumentos: ‘a universidade é uma coisa obsoleta e o Brasil, como país novo, não pode querer voltar atrás para construir a universidade; deve manter suas escolas especiais, porque o ensino tem de entrar em fase de especialização profunda; a velha universidade não pode ser restabelecida’.

Baseado no modelo cultural francês o ensino superior brasileiro estava voltado para a formação do quadro profissional do Estado, sem se preocupar com a atividade científica, com a leitura de textos fundamentais para a formação do homem como ser humano e dos debates. A pesquisa não foi sequer mencionada no decreto de criação da Universidade do Rio de Janeiro. Outra falha do modelo universitário de 1920, segundo Carvalho (1991, p.193) reside “no fato de se organizar uma universidade pela reunião de três escolas profissionais e sem nenhuma preocupação que visasse à criação de um centro de pesquisa e ensino de ciências fundamentais não aplicadas e de Filosofia, Letras e Artes.”

Com efeito, a recém-criada universidade não atendia ao verdadeiro espírito universitário. Mantida e controlada pelo Estado, a universidade tinha a função de formar os quadros dirigentes.

A solução encontrada para a criação da universidade – uma solução chamada ‘de fachada’ – não teve fácil aceitação. Não demorou muito e surgiram críticas incidindo sobre a falsidade do título pomposo atribuído a um mero conglomerado de escolas que continuavam a ser tão isoladas quanto antes, mantendo o mesmo currículo de quando eram apenas faculdades sem nenhum vínculo. A Universidade do Rio de Janeiro e a de Minas Gerais, feita à sua imagem, não correspondiam ao modelo de universidade que se esperava (CUNHA, 1980, p.193).

Segundo Nagle (2001, p.173) foi nos meados da década de 1920 que ocorreram as principais iniciativas e realizações do Governo Federal na área do ensino superior, podendo destacar além da criação da Universidade do Rio de Janeiro a concessão de instalação de universidades para os estados de Pernambuco, Bahia, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Essa autorização estava condicionada ao preenchimento de alguns requisitos como

organização conforme o molde da Universidade do Rio de Janeiro, exigências de ordem patrimonial e física, compra de títulos da dívida pública, e de subvenção da União.

O caminho seguido pelos estados, desde a criação da Universidade do Rio de Janeiro, tem estreita relação com a presença oligárquica e sua preocupação com o aumento do prestígio político e criação de oportunidades de emprego para as pessoas protegidas, ou seja, o interesse principal não era a cultura e a formação, mas a satisfação dos interesses particulares, políticos e financeiros.

Se a história mostra que a evolução se faz no sentido de substituir a universidade profissional pela universidade científica, é imperdoável que no caso brasileiro, a construção universitária se faça num sentido oposto, a partir de um sistema de escolas isoladas e autônomas (NAGLE, 2001, 174).

As deficiências apresentadas na Universidade do Rio de Janeiro, das quais pode-se destacar a ausência de unidade e a justaposição de escolas profissionais, acabaram por suscitar a necessidade de debater o problema universitário brasileiro. Desta forma, em 1926, o jornal O Estado de São Paulo realizou um *Inquérito* sobre a educação pública no Estado de São Paulo, sob a direção de Fernando de Azevedo. Em conclusão ao *Inquérito* Azevedo (1960, p.267) afirma que

não haverá quem não sinta a falta, no Brasil, de uma cultura verdadeiramente superior, livre e desinteressada, desenvolvida em tôdas as direções e capaz de contribuir, pela sua força orientadora e pelo seu poder criador, não só para o progresso da nacionalidade em formação, como para o enriquecimento do saber humano. Mas, se todos sentem e proclamam a ausência dessa cultura, nem todos reconhecem, na criação das Universidades, o único meio de sairmos da situação de inferioridade em que o descaso secular desse problema nos colocou.

Com esse Inquérito inicia-se a campanha pela implantação de uma nova política educacional no território brasileiro. Assim, em busca de um novo modelo de universidade, em 11 de abril de 1931, por meio do Decreto nº 19.851 foi aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras, no qual ficou estabelecido que o ensino superior, preferencialmente, seria ministrado nas universidades, devendo dos cursos superiores ministrados nas instituições privadas ser credenciados pelo Ministério da Educação. A universidade tinha como finalidade, entre outras, a elevação do nível da cultura geral, o desenvolvimento de habilidades para o exercício de atividades

que requerem preparo técnico e científico superior. Na mesma data, por meio do Decreto nº 19.852, foi reorganizada a Universidade do Rio de Janeiro e criada a Faculdade de Educação, Ciências e Letras.

Apesar das críticas que possam ser feitas, só a partir de 1931, com o Estatuto das Universidades Brasileiras, é que a idéia de Universidade entre nós começa a tomar forma. Em seu conjunto, as Reformas Francisco Campos e em particular a Reforma do Ensino Superior, refletem as ambigüidades do momento histórico; o caráter dúbio de certas afirmações, o reforço a um tipo de educação humanista e elitizante, entre outros, são sinais que refletem uma época. Entretanto, não se pode negar que essa Reforma tem seu mérito, desde que, além de abrir perspectivas, enfatiza aspectos essenciais no que tange ao ensino superior. Há mesmo quem afirme que a Reforma Campos, em muitos aspectos, persistiu até nossos dias (FÁVERO, 1977, p.36).

Deve ficar claro que “a remodelação do ensino superior não constituiu, no entanto, a principal preocupação da Reforma Francisco Campos. A reforma do ensino secundário [...], pode ser considerada a parte substancial desta Reforma” (NEPOMUCENO, 1994, p.58). Todavia, ela causou efeitos no ensino superior, uma vez que os cursos jurídicos passaram a ser divididos em doutorado e bacharelado. O primeiro visava uma formação mais teórica e acadêmica, voltada para a pesquisa, o segundo, voltado para a profissionalização.

A fragmentação e o caráter profissionalizante do ensino superior desde o período imperial, em especial o modelo desenvolvido pela Universidade do Rio de Janeiro, era alvo de várias críticas, sobretudo dos que pretendiam não somente a reforma, mas a criação de uma universidade diferente da já existente, uma vez que defendiam a necessidade de integração da universidade⁷. Para tanto, propunham a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, pois acreditava ser esse o caminho para o crescimento educacional, o desenvolvimento de um saber desinteressado da mera produtividade, da simples informação. Assim, em busca da superação do tipo de organização de universidade existente foram criadas, em 1934, a Universidade de São Paulo (USP) e, em 1935, a Universidade do Distrito Federal.

O ideal de integração do saber inerente à idéia de universidade estava presente no nascimento da Universidade de São Paulo, uma vez que a “Comunhão

⁷ Dentre estes estudiosos podemos citar Fernando Azevedo que redigiu o Projeto de criação da USP a pedido do Interventor no Estado de São Paulo Armando Sales de Oliveira e com apoio de Júlio de Mesquita Filho e Almeida Júnior.

Paulista”⁸ desejava ver a formação dos quadros dirigentes independente dos interesses partidários, isto é, um projeto cultural desvincilhado da prática política imediata, o que significava relativa autonomia da universidade em face do Estado, além de uma formação humanística, e não pragmática.

Desta forma, a superação do modelo que representava a Universidade do Rio de Janeiro, que deveria ser reproduzido, era algo necessário. A universidade não estava restrita à função de ensino e difusão de conhecimentos, cabendo-lhe também renovar, pensar, criar, recriar e abrir trilhas em busca do saber, esse era o espírito da Universidade de São Paulo.

Assim, foi criada a Universidade de São Paulo, pelo Decreto n° 6.283 de 1934, com as funções de ensino, pesquisa e extensão, conforme definido no texto do artigo 2° do mencionado Decreto:

São fins da Universidade:

- a) Promover, pela pesquisa, o progresso da ciência;
- b) Transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito e sejam úteis à vida;
- c) Formar especialistas em todos os ramos de cultura e técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística;
- d) Realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências, palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres.

À primeira vista, muitos apostaram na prosperidade desse novo modelo universitário. A idéia de centralização das disciplinas do chamado “núcleo comum” ou disciplinas básicas das demais faculdades sob a responsabilidade da Faculdade de Filosofia era algo que contribuiria significativamente para o aumento do espírito universitário. Todavia,

apesar dos objetivos e da função integradora da Faculdade de Filosofia na Universidade de São Paulo, ela nasceu – como assinala Fernando de Azevedo, um de seus fundadores – numa atmosfera desfavorável e cheia de contradições, num ambiente em que os problemas suscitados continuavam sendo tratados por práticos sem nenhuma formação técnica e por técnicos sem uma formação científica, dominando um interesse pragmatista e utilitário do profissionalismo (FÁVERO, 1977, p.39).

Na realidade a idéia de integração não foi bem-vista e as escolas profissionalizantes, após muita discussão, assumiram as disciplinas básicas em suas unidades, retirando-as da Faculdade de Filosofia. Não existiu ainda a afirmação do

⁸ O termo “Comunhão Paulista” refere-se aos intelectuais paulistas.

ideal universitário, em sua dimensão acadêmica e administrativa (SOUZA, 1991).

Em 1935, houve nova tentativa de se criar uma instituição verdadeiramente universitária no país, surgindo, então, a Universidade do Distrito Federal. Anísio Teixeira, na época Secretário da Educação, implanta a proposta de uma instituição universitária integrada. Ele via a universidade como um *lócus* de produção do conhecimento, de criação e difusão da cultura e dos saberes, de formação.

A Universidade do Distrito Federal teve vida curta, pois uma instituição desta estirpe, livre e autônoma, em pleno Estado Novo [1937-1945] período de turbulências diante do estado de guerra decretado, dificilmente poderia conseguir sobreviver. Sufocada pela ditadura Vargas foi extinta em 1938, e parte de seus professores e cursos foram transferidos para a Universidade do Brasil⁹.

Mas, por que essas tentativas de implantação de uma universidade, na acepção requerida pela própria palavra, foram frustradas? Certamente, não há uma causa específica, mas várias causas. Interesses econômicos e políticos, o aprofundamento do processo de industrialização após o término da Segunda Guerra Mundial e a falta de um sólido e amplo processo de criação e disseminação da cultura, dos saberes e do processo de escolarização, fez com que a escola em geral e a universidade em particular assumisse o caminho da instrumentalidade, da formação profissional para o pronto atendimento do mercado de trabalho, conseqüentemente visavam o aumento da produção, atendendo aos fins meramente econômicos. Segundo Mendonça (2000, p.140),

há uma intenção explícita do governo federal, principalmente após 37, de assumir o controle das iniciativas no campo cultural. A idéia comum aos projetos da USP e da UDF, de formar na universidade as elites que, com base na autoridade do saber, iriam orientar a nação (colocando-se, de certa forma, acima do Estado), seria, no contexto do Estado Novo, considerada perigosa. O governo federal interessava ter o monopólio de formação dessas elites e por isso impunha sua tutela sobre a universidade.

Mais uma vez vê-se o desprezo pelo que realmente deveria ser o sentido da educação, a formação do homem como ser humano e social. Todavia, Fávero (1977, p.42) afirma que:

⁹ Em 1937 a Universidade do Rio de Janeiro passou a chamar Universidade do Brasil, modelo a ser seguido pelas demais universidades.

embora tenha havido uma tentativa frustrada, em 1935/38, com a Universidade do Distrito Federal e uma não aceitação da Faculdade de Filosofia da USP como fora planejado e sua conversão alguns anos depois em escola normal superior, mesmo assim elas constituiriam marco importante na história da Universidade brasileira.

Mesmo sem atingir o objetivo principal, a constituição de um *lócus* de investigação e de produção do conhecimento, essas tentativas tiveram efeitos positivos, uma vez que se discutia o problema da universidade. Apesar de tudo, ficaram as idéias, o debate, as gerações formadas num outro sentido, sobretudo, na USP. No caso da UDF, especialmente, a ditadura Vargas foi marcante no desfecho de fechamento. E em virtude das discussões existentes, várias medidas foram tomadas no pós-45, com o fim do Estado Novo, em busca da “redemocratização”, incluindo a autonomia universitária legalmente reconhecida.

Os anseios por uma educação verdadeira fizeram com que intelectuais como Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e outros, continuassem lutando por mudanças educacionais, conforme se pode constatar com o manifesto de 1959¹⁰. E em 1961, foi criada a Universidade de Brasília, com o objetivo de formação de uma instituição integrada. Para alguns

educadores e cientistas brasileiros, esta Universidade seria para nós o que esse tipo de instituição era em alguns países: uma resposta à necessidade de renovação do ensino como forma de integrar nos seus cursos universitários a ciência moderna e a tecnologia. Esse empenho de renovação, no pensar de seus fundadores, seria reforçado por uma contingência feliz: os cientistas brasileiros, descontentes com as Universidades onde atuavam, encontrariam condições de trabalho nesta Universidade, onde se tentou instaurar uma metodologia interdisciplinar (FÁVERO, 1977, p.42).

Todavia, para atender aos anseios imediatos da população estudantil pelo ensino superior, houve um desvio do interesse em construir a pós-graduação e, com a ruptura política de 1964, veio a demissão sumária ou forçada de grande parte dos professores. Mais uma vez não se consegue levar adiante o projeto de implantação da verdadeira instituição universitária no Brasil.

Em todas as tentativas de implantação da universidade no Brasil, desde a do Rio de Janeiro até a Universidade de Brasília, houve uma gradativa tomada de consciência por parte do meio universitário, uma vez que essas tentativas e

¹⁰ O “Manifesto dos Educadores” de 1959, redigido por Fernando de Azevedo e inspirado no “Manifesto dos Pioneiros” vem congregar o pensamento dos educadores e intelectuais daquela época, procurando destacar as questões da política educacional de forma geral.

frustrações oportunizaram a discussão do ensino superior em geral e em especial o universitário. E com o passar do tempo e o acúmulo de experiências não se discutiam a organização e a estrutura da universidade, mas expansão com qualidade e o sentido da universidade.

Nesse contexto, as frustrações de implantação da verdadeira universidade no Brasil tem estreita relação com sua própria história, pois inicialmente não havia a preocupação de construir uma instituição investigativa voltada para a produção de um conhecimento ligado às necessidades sociais e à formação do ser humano, mas atender às necessidades daquele momento, quais sejam a formação dos quadros dirigentes.

Não só as frustrações de implantação da universidade brasileira são decorrentes do momento histórico vivido, mas também as lutas por mudanças na educação. O desenvolvimento do país, em especial a aceleração originária do processo de industrialização, trouxe um avanço no campo sócio-cultural e em especial a partir dos anos 1950 ocorre discussão sobre a universidade no Brasil. As reivindicações universitárias passaram, então, a interessar não só ao meio universitário, mas também à população em geral. A universidade passou a ser *lócus* de discussão sobre a sociedade.

Com efeito, nos anos 60 do século XX, há um grande aumento por mais educação e escolarização, sobretudo em decorrência da implantação da indústria de base na década de 50, do século passado, criando possibilidades de novos empregos e de mudança dos mecanismos tradicionais de ascensão da classe média que passou a buscar sua ascensão socioeconômica via uma educação que lhe garantisse a ocupação de postos mais elevados no mundo do trabalho, nos setores públicos e privados, em vez de investir na poupança ou abertura de pequenos negócios, como ocorria antes.

Diante da crise pela qual passava a educação brasileira, a União Nacional dos Estudantes – UNE, no início dos anos 60 levanta a bandeira de reforma universitária: democratização do acesso à universidade, autonomia universitária, extinção da cátedra vitalícia, compromisso social e participação na direção dos órgãos colegiados. A discussão da reforma universitária toma corpo no país, satisfazendo os “anseios de superação do modelo napoleônico de ensino superior” que vigorava desde a implantação do ensino superior neste país (CUNHA, 1988, p.17). A discussão da reforma teve apoio institucional no Conselho Federal de

Educação e, político, no regime autoritário advindo do Golpe Militar.

Com o Golpe Militar de 1964 a educação também assume um viés profundamente autoritário, anti-democrático. Universidades foram invadidas, a UNE fechada, seus bens transferidos para instituições do Estado, professores e alunos presos e alguns mortos; qualquer expressão popular que fosse contra os interesses do governo era abafada. A Universidade de Brasília (UnB), por exemplo, sofreu intervenção militar por três vezes entre 1964 e 1968. A sede da União Nacional dos Estudantes também foi invadida e destruída, enfraquecendo e, logo, suspendendo a bandeira de reforma universitária iniciada pelos estudantes nos anos de 1960.

A escalada repressiva desencadeada depois do golpe de 1964 atingiu duramente a educação. Os denominados movimentos de educação e cultura popular – CPC (Centro Popular de Cultura/UNE), MCP (Movimento de Cultura Popular), MEB, Ceplar (Centro de Educação Popular), Pé no Chão... – foram todos fechados ou mutilados e muitos de seus participantes foram presos e cassados (GERMANO, 2005, p.106).

Os debates estudantis sobre a situação e a necessidade de mudança na universidade brasileira se intensificaram a partir de 1960, com a realização de três seminários nacionais de reforma universitária, promovidos pela União Nacional dos Estudantes (UNE), em Salvador, 1961, em Curitiba, no ano de 1962 e Belo Horizonte, em 1963.

É interessante observar que nos debates nesses Seminários e, de forma mais explícita, nas declarações deles emanadas sobre a reforma do ensino superior, os estudantes colocam sempre o problema da reforma da sociedade e as questões políticas mais globais. Isto se torna bastante evidente quando após 1960, integra-se a reforma universitária nas reformas de base (FÁVERO, 1977, p.50).

Os estudantes tinham, pois, a consciência da necessidade de uma reforma do ensino superior, mas essa deveria estar ligada a outras mais amplas e profundas. Insatisfeitos com a situação do país, em particular do ensino superior, expressavam seu descontentamento pelas passeatas realizadas em algumas cidades do país.

Apesar das barbáries praticadas pelo Governo Militar havia uma “preocupação” dos militares e de seus aliados com os problemas enfrentados pela educação brasileira. A modernização das universidades estava presente no Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG), elaborado entre os anos de

1964 e 1966, no contexto de sua pretensão de transformar o Brasil em uma “grande potência”. Para tanto, era necessário ampliar a oferta de vagas no nível superior, qualificar mais pessoas para o mercado de trabalho.

Diante da insatisfação dos estudantes, o Governo, em 1968, constituiu um grupo de trabalho sob a presidência do deputado federal do Rio Grande do Sul e Ministro da Educação, Tarso Dutra. Desse grupo de trabalho veio o anteprojeto de lei tratando da reforma universitária, cujos princípios e normas iniciais foram postos pelos Decretos Leis nº 53/1966 e 252/67 que abriram o caminho para a Lei n. 5.540/68. As estruturas definidas pela nova lei, especialmente

em termos da gestão da universidade, foram não só incapazes de atenuar a ação dos tentáculos da ditadura como, também, foram de grande comodidade para sua ação, quando era deliberada a conveniência dos dirigentes universitários com os órgãos repressivos (CUNHA, 1988, p.323).

Assim, pode-se afirmar que a Lei 5.540/68 vem de certa forma engessar, amarrar a universidade aos interesses do Governo, uma vez que houve o aumento do controle governamental sobre a universidade, pois a espionagem dos funcionários, corpo docente e discente da instituição de ensino era real. Além de ser tarefa do chefe do Poder Executivo a escolha dos reitores da universidade e diretores das faculdades.

A reforma, entendida não somente nos estritos limites da Lei nº 5.540/68 e do Decreto-lei nº 464/69, mas abrangendo também o conjunto de discursos e práticas adotados pelo Estado para redirecionar o sistema educacional, implicou a incorporação de duas dimensões essenciais à preservação da dominação política existente: *restauração* e, ao mesmo tempo, *renovação* (GERMANO, 2005, p.133).

Segundo Cunha (1983) a lei da reforma universitária de 1968 é resultado de uma consolidação de pareceres, resoluções e indicações que tornou obrigatório o que antes era sugerido, como a extinção da cátedra vitalícia, o regime departamental, os cursos semestrais e outros pontos que deram base ao ensino superior definiram os caminhos para sua modernização.

A Lei, 5.540 de 1968, de forma inovadora vem fornecer princípios estruturadores, e regulamentar o funcionamento das universidades e demais instituições de ensino superior no Brasil, estabelecendo a associação entre ensino e pesquisa, conforme pretendia os governantes do regime militar. Mas,

é preciso chamar a atenção para uma questão: se a *doutrina* da reforma universitária de 1968 foi elaborada com base no idealismo alemão, *modelo organizacional* proposto para o ensino superior brasileiro era norte-americano. Não se tratava de fazer *tabula rasa* do ensino superior existente no Brasil, mas de promover sua modernização na direção do modelo norte-americano, pelo menos na direção de certos aspectos desse modelo, devidamente selecionados pelos dirigentes do aparelho educacional (CUNHA, 1988, p.18).

Tendo em vista o modelo universitário americano o ensino superior foi estruturado em básico e profissional com dois níveis de pós-graduação, mestrado e doutorado, sendo adotados o sistema de créditos e o regime de matrícula por disciplina, o ano escolar dividido em semestres ou trimestres. Desta forma, houve uma ampliação da possibilidade de ingresso de novas turmas durante o ano, com o conseqüente aumento da rentabilidade financeira no ensino privado. Segundo o Relatório Meira Matos (1969, p.226), publicado em 8 de abril de 1968

os alunos entrariam na Universidade através do vestibular unificado, para o campo de conhecimento, possibilitando o aproveitamento de todas as vagas existentes por parte dos aprovados [...]. A partir do ciclo básico, comum para cada área de saber, os alunos se orientam para os cursos-especializados, podendo receber diploma de 2º ciclo (professores secundários, técnicos laboratoristas, engenheiros operacionais, cursos pra especializações médicas, etc.) ou seguir o curso mais prolongado do 2º ciclo, para carreiras que exijam nível mais alto de especialização (médicos, engenheiros, advogados, etc.). Os mais capacitados, se o quiserem, ingressarão nas faixas de pós-graduação (mestrado e doutoramento).

Com a reforma universitária de 1968, os governantes do Regime Militar objetivavam a renovação do ensino superior e a restauração da ordem, controlar as mobilizações dos estudantes que voltaram a todo vapor e os focos de resistência existentes nas universidades.

Após 1964 a atuação do Governo, em relação à Universidade passou por duas fases:

em uma primeira fase, ela absorveu os interesses, ansiedade e as frustrações dos professores catedráticos, lançando a pressão policial e a violência na defesa de suas posições. Em seguida, porém, ela percebeu que se precipitara e que a extinção do antigo padrão de escola superior não ameaçava o *status quo* (FERNANDES, 1979, p.62).

Segundo Romanelli,

a modernização da universidade ocorreu menos por pressão da rebelião estudantil do que pela descoberta de que a inovação poderá ser manipulada sem ameaças à estrutura de poder, ao mesmo tempo em que se ajustaria mais a um certo padrão de desenvolvimento econômico, apontado este aspecto pelas forças interna e externas interessadas nessa modernização. Assim, o Governo não só cedeu às pressões, como também assumiu a responsabilidade da inovação (ROMANELLI, 2001, p.231).

A penetração do capitalismo no campo, intensificada pela política econômica adotada pelo Governo Militar, fez com que muitos dos pequenos proprietários perdessem suas terras e se mudassem para a cidade. Com o crescimento da população urbana e aumento da mão de obra, a exigência de maior nível de instrução para ocupação dos cargos burocráticos, públicos e privados, resulta no aumento da procura pela educação superior. As vagas disponíveis para o ensino superior tornam-se insuficientes.

As lutas dos estudantes contra a universidade arcaica e a empresarial, no interior das universidades, não foram abandonadas. Pretendiam a implantação da universidade crítica, mas “a Política Educacional do Governo visava transformar todas as universidades em complemento das empresas capitalistas, em organismos regidos basicamente pelas necessidades imediatas e a longo prazo, das empresas” (CUNHA, 1988, p.111).

A organização do ensino superior sob a forma prioritária de universidade e o fim das escolas isoladas era um dos princípios mais importantes contido na reforma educacional proposta pelo Governo Militar. Contudo, não foi efetivado, pois as verbas destinadas à educação durante o período, 1964-1985, foram gradativamente diminuídas.

O Estado se desobrigou gradativamente de investir na educação pública, bem como em outras políticas sociais. Diga-se de passagem que essa foi uma das continuidades da política educacional ao longo de todo o período ditatorial. Na verdade, buscava-se evitar a subtração de recursos destinados diretamente ao capital e à ‘Segurança Nacional’. Assim, a rede escolar pública foi golpeada de morte, na medida em que a valorização da educação expressa no discurso oficial correspondia, na prática, à sua desqualificação (GERMANO, 2005, p.195).

No Governo Militar, também foram estabelecidas as condições para ingresso na Universidade pelo Decreto nº 68.908, de 13 de junho de 1971.

Esse decreto, depois regulamentado por portarias ministeriais, previa o vestibular classificatório, que eliminava, de uma vez por todas, o problema jurídico dos excedentes e determinava que a sua execução fosse realizada ao mesmo tempo, em todo o Território Nacional ou, pelo menos, para diferentes regiões (ROMANELLI, 2001, p.229).

Em 1975 o Conselho Nacional de Pós-Graduação criou o Plano Nacional de Pós-Graduação que

parte de duas hipóteses de trabalho: a necessidade da integração em todos os níveis, de ensino e pesquisa; e da tese de que o 'ensino superior é um setor de formação de recursos humanos para os demais níveis de ensino e para a sociedade; os cursos de pós-graduação no sentido estrito – mestrado e doutorado – devem ser regularmente dirigidos para a formação de recursos humanos para o próprio ensino superior" (FREITAG, 1984, p.104).

O Plano Nacional de Pós-Graduação, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação em 1974, definiu as diretrizes básicas para a política educacional do ensino de pós-graduação dos cinco anos seguintes, estabelecendo metas a serem atingidas pelas universidades na formação de mestres e doutores para trabalharem no ensino superior. Assim, cuidava da formação dos professores para atuarem no magistério universitário, tendo em vista, a expansão quantitativa e a necessidade de elevação da qualidade do ensino superior. Desta forma, procurou-se ajustar o sistema educacional para atender os múltiplos interesses do capitalismo brasileiro, redirecionando a política educacional e trazendo uma mudança substancial no conceito de educação, conforme afirma Freitag (1984, p.107):

se no Brasil era concebida até então como um bem de consumo de luxo, ao qual somente uma minoria tinha acesso fácil, a educação agora precisa ser consumida por todos para que se torne um **capital** que, devidamente investido, produzirá **lucro** social e individual. O Estado brasileiro, que se torna o mediador do processo de internacionalização do mercado interno, passa a investir em educação assumindo parte dos gastos da qualificação do trabalhador em benefício das empresas privadas nacionais e multinacionais.

Durante a Ditadura, de 1964 a 1985, houve a expansão dos estabelecimentos privados de ensino, em todos os níveis, com subsidio do Estado, à sombra da renúncia fiscal concedida pelo governo que esperava a ampliação das oportunidades de acesso à educação, especialmente no ensino superior, vista então como investimento prioritário. Essa política de expansão, juntamente com o modelo de crescimento na década de 70 é tido pela maioria dos estudiosos da educação

como o responsável pela atual situação da educação superior. Não se priorizou a realização do ensino superior nas universidades, mas a criação de inúmeras faculdades isoladas.

O avanço da escola isolada representou, assim, a prevalência, no sistema, da função de ensino, dissociada da pesquisa, visando tão-somente à formação profissional e/ou à concessão do diploma, de preferência em áreas de conhecimento, cujos programas e cursos exigissem menor custo operacional (SOUZA, 1991, p.162).

Houve então, um crescimento quantitativo da universidade, sem a devida observância da qualidade, e uma verdadeira liberalização da educação como mercadoria. A década de 80 do século XX foi a década da universidade de resultados (CHAUI, 2001, p.189), com poucas novidades da década anterior, podendo destacar a expansão do ensino superior e introdução da parceria entre as universidades públicas e as privadas. Nessa época os brasileiros se voltaram para o retorno da democracia, a anistia dos presos políticos, o movimento das “diretas-já”, sem esquecerem-se dos debates para a implantação de uma nova constituição.

Em 1996, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, na busca de uma reforma na educação surge outra Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, com novas propostas de mudanças organizacionais e de funcionamento do ensino superior brasileiro. Esta lei introduz medidas para resgatar a melhoria do nível de qualidade das instituições de ensino e dos cursos oferecidos, perdidos pela política de expansão dos estabelecimentos de ensino particular durante o Regime Militar.

Em 9 de janeiro de 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação, Lei n. 10.172, que, na parte B, tratou da educação superior e reforçou os desafios da instituição universitária. Neste Plano está escrito:

no mundo contemporâneo, as rápidas transformações destinam às universidades o desafio de reunir em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, os requisitos de relevância, incluindo a superação das desigualdades sociais e regionais, qualidade e cooperação internacional. As universidades constituem, a partir da reflexão e da pesquisa, o principal instrumento de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade. Nessas instituições apropria-se do patrimônio do saber humano que deve ser aplicado ao conhecimento e desenvolvimento do País e da sociedade brasileira. A universidade é, simultaneamente, depositária e criadora de conhecimentos.

Segundo Chauí (2001, p.189), sob os efeitos do capital, a universidade passou da condição de instituição à de organização, e isso se deu em três etapas:

numa primeira etapa, tornou-se *universidade funcional*; na segunda, *universidade de resultados*, e na terceira, *operacional*. No caso do Brasil, essa sucessão correspondeu ao “milagre econômico”, dos anos 70, ao processo conservador de abertura política dos anos 80 e ao neoliberalismo dos anos 90. Em outras palavras, correspondeu às várias reformas do ensino destinadas a adequar a universidade ao mercado.

Dourado, Catani e Oliveira (2003, p.18) insistem que

o processo de reestruturação produtiva do capitalismo global impõe uma nova realidade para o século XXI, qual seja, o conhecimento como elemento basilar da produção e do acúmulo de vantagens diferenciais em um cenário capitalista de competição globalizada.”

Nesse sentido segundo Coêlho (2003, p.122):

O que mais interessa nessa perspectiva é a adequação da universidade ao mercado, os efeitos que dela se espera o que efetivamente tem realizado, a medida de sua eficiência, os resultados e os produtos que ela oferece à sociedade.

Com efeito, o capital de forma direta ou indireta dita as regras, as diretrizes, os meios e os modos no processo de escolarização do ser humano, definindo como, e o que deve ser ensinado e aprendido.

Junto com a expansão numérica da universidade caminhou também a atribuição de novas funções que atualmente ela não tem conseguido cumprir, pois além de ser uma instituição responsável pela pesquisa científica, na maioria das vezes para atender às necessidades do capital, é também responsável pela formação profissional de um grande contingente de pessoas oriundas de diferente composição social.

Além do que, para a universidade ser reconhecida, faz-se necessário atender ao jogo do mercado. A instituição universitária, então precisa se recriar como instituição da busca do saber. O filósofo Coêlho (1999, p.126), ao discutir sua concepção de universidade, diz que

em vez de uma estrutura formal e burocrática, ou de uma instituição que existiria como coisa, realidade pronta e atualmente existente em algum lugar, a universidade é não só uma instituição essencialmente acadêmica, mas em processo de fazer-se universidade, uma realidade em construção. O Estado e, de forma diferenciada, os vários grupos e instituições da sociedade civil, participam desta construção, mas seus agentes primeiros são os professores, os alunos e os servidores técnico-administrativos.

Finalmente, para que não perca seu sentido de existir, sua legitimidade e atinja os objetivos a que se propõe, a universidade deve se fazer, se construir como instituição da busca do saber, sem se deixar levar pela produção de resultados para atender os requisitos avaliativos, mas comprometendo-se com a formação de homens capazes de pensar, refletir, associar e produzir.

Somente a universidade é capaz de submeter o mundo, a sociedade e a si mesma a uma crítica radical, sem se abalar, pois o exercício da dúvida, do questionamento e da crítica a constitui como tal. Nesse sentido, ela não só se mantém viva como a todo momento surge como um chamamento à liberdade, à justiça, à ética, à razão, ao pensar, à renovação, à construção de novas formas de existência social. E por isso também é merecedora de nosso respeito, espaço de nosso trabalho e depositária de nossas esperanças (COELHO, 1999, p.129).

A instituição universitária, então, deve ser recriada em todos os sentidos, pois não basta recuperar sua razão de existir, seu sentido, sua essência. O trabalho a ser realizado é realmente de restauração, de recuperação de um sentido perdido e esquecido por grande parte dos que se ocupam do trabalho acadêmico.

CAPÍTULO III

O SENTIDO DO ENSINO DE GRADUAÇÃO

A educação é indispensável à existência dos seres humanos, desde os primeiros anos de sua vida. O reconhecimento da educação dos homens como sujeitos sociais, éticos, políticos, culturais e históricos vem desde a Antiguidade, quando o homem já se preocupava com a educação de seus semelhantes.

Na Grécia antiga, a educação tinha o sentido de formar igualmente o homem para viver na *pólis*, com pleno desenvolvimento da alma e do corpo. Visava formar na criança, no jovem e no adulto, o ser vivo, o homem participante da *pólis* e feliz. Na Idade Antiga ela possuía um sentido muito diferente do atual, cabendo-lhe desenvolver a faculdade de reflexão em geral, formar o ser humano, não para exercer um ou outro ofício, uma *tékne*, mas para aprender a ser homem e cidadão perfeito, vivendo de forma plena, a dimensão pública e particular da existência.

Segundo Severino (2006, p.622) no contexto do desenvolvimento da cultura no ocidente, no âmbito da história da filosofia, vislumbramos que:

num primeiro momento histórico-teórico, identificável com os períodos da Antiguidade grega e da Medievalidade latina – que a ética prevaleceu como matriz paradigmática da formação humana, ou seja, o ideal humano era o aprimoramento ético-pessoal e esta era a finalidade essencial da educação. Já num segundo momento, historicamente situado na Era Moderna, esse ideal se delineava como uma adequada inserção da pessoa na sociedade. A política era a grande matriz. E agora, no momento histórico recente da contemporaneidade, a reflexão filosófica passa por uma inflexão nesse modo de se conceber a própria idéia da formação humana e, conseqüentemente, também transforma o modo de se ver a educação.

Desta forma, o objetivo deste capítulo é mostrar que com o passar dos anos, das décadas, o ensino de graduação incorporou um sentido instrumental, perdendo sua razão de ser e contribuindo para que a universidade seja reconhecida como *lócus* de formação profissional e não de formação do ser humano.

A universidade como instituição autônoma, criadora e transmissora do saber desinteressado começa a perder forças no final da Idade Média, diante da ideologia do progresso advindo das transformações do modo de produção e do

desenvolvimento da própria ciência. Desta forma, deixa de ser prioridade a busca da essência, do real¹¹, da verdade, para se curvar aos interesses do Estado e atender o sistema de produção. A formação aos poucos vai se voltando para os aspectos práticos que deságuam na instrumentalidade que hoje se fez dominante, estreitando e quase eliminando a dimensão teórica da formação.

Desta forma, a educação como formação cultural de homens autônomos e livres foi perdendo seu sentido, sua razão de ser. A escola em geral, sobretudo a universidade e o ensino de graduação não-universitário, de um modo especial a partir do início da Idade Moderna, vem tomando o caminho da prática e se reduzindo à preparação para o trabalho, requisito para inserção no mercado de trabalho, meio para se ascender profissionalmente. Assim, o ensino de graduação é reduzido à profissionalização dos alunos para atender ao mundo dos negócios, que a cada dia restringe mais o campo de atuação que se apresenta dividido em áreas, setores, enfim, nas especializações de cada esfera do conhecimento. No mesmo sentido a universidade é considerada *lócus* de produção desse conhecimento fragmentado, devendo estar pronta para atender às correntes e inevitáveis transformações tecnológicas, sociais e econômicas.

Reduzir a universidade e a graduação a *lócus* de produção tecnológica e profissionalização dos indivíduos, no sentido usual e utilitário do termo, é sem dúvida se deixar levar por uma compreensão pobre e estreita de sua função econômica, social, política e cultural, enfim, silenciar sua dimensão essencialmente humana. especialmente num mercado de trabalho fluido e imprevisível e que às vezes assume formas jamais imaginadas, seria ingênuo pensar uma vinculação linear entre universidade, ensino de graduação e mercado (COELHO, 1998, p.9).

Entretanto, tratar o ensino de graduação como meio para satisfação do mercado, reduzi-lo ao interesse do capitalismo, é negar sua própria natureza, é atribuir-lhe algo impossível de se cumprir, valorizar o imediatismo, a fragmentação, o pronto e acabado, a superficialidade, trabalhar para retirar do ser humano e da sociedade as possibilidades da verdadeira educação, enfim, negar a formação humana.

¹¹ Santos (2007, p.44) diz que “o desvendamento do real é um processo permanente e inacabado que se manifesta ininterruptamente no campo do conhecimento, bem como no campo educacional em que o ensinar e o aprender exigem rigorosa reflexão. Sendo sistematizado, um instrumento de desvendamento do real, o saber não pode ser reduzido ao simples ato de ensinar conteúdos, sem o exercício da reflexão, sem que sejam trabalhados, ao mesmo tempo, os conceitos e fundamentos que sustentam tais conteúdos. Nessa perspectiva, pode-se exercer o sentido da educação, e da escola, como espaço de socialização, de apropriação do conhecimento e de formação humana”.

Se é difícil pensar e aceitar a instituição universitária advinda da reunião de alguns cursos, antes isolados, como se afirmou nos capítulos anteriores, mais complicado é ver o currículo do ensino de graduação sendo fracionado em disciplinas autônomas e individuais, sem o comprometimento com o todo, com a formação do homem. E quando se diz formação do homem queremos referir a uma totalidade concreta e ampla que abrange a educação da mente, do espírito e do corpo, voltada para o cultivo da criação, do respeito ao próximo, da dignidade humana, da fraternidade, da felicidade, da “vida boa”, como dizia Aristóteles¹². Assim, faz-se necessário delinear um caminho para uma formação, não em áreas isoladas e fracionadas, mas em dimensões mais amplas, que privilegie o homem sem esquecer a dimensão do trabalho. Não pode ser objeto do ensino de graduação a formação profissional simplesmente, mas sim a construção do ser humano, completo, capaz de compreender outras áreas a partir da formação advinda da reflexão, do pensamento, da razão, tudo isso pautado na ética, na política e na cultura¹³.

Platão compreende a educação como algo necessário para a formação do espírito humano, visando a vida correta, virtuosa e boa, essencial aos indivíduos e à *pólis*. Para ele educação pressupõe formação humana, a perfeição, ver o ainda não visto, e esta somente se alcança quando se busca, por toda a vida, o mais perfeito.

A educação não é o que muitos indevidamente proclamam, quando se dizem capazes de enfiar na alma o conhecimento que nela não existe, como poderiam dotar de vista os olhos privados da visão. [...], a educação não será mais do que a arte de fazer essa conversão, de encontrar a maneira mais fácil e eficiente de consegui-la; não é a arte de conferir vista à alma, pois vista ela já possui; mas, por estar mal dirigida e olhar para o que não deve, a educação promove aquela mudança de direção (PLATÃO, *República*, 518 c - d).

O sentido geral da educação e especial do ensino de graduação, na sociedade atual, encontra-se voltado para a tecnologia na ilusão de que ela proporcionará aos homens uma vida com todas as condições de conforto, prosperidade e felicidade, que o sucesso profissional trará, a boa vida, sem nenhuma preocupação com a vida boa da qual Aristóteles fala. O homem, às vezes

¹² ARISTÓTELES. Política, 1253 a; 1281a; 1323 a

¹³ No contexto ora em questão, o termo cultura, não significa apenas ilustração, erudição literária, performance artística etc, mas tudo isso articulado com a experiência vivenciada da auto-reflexão crítica, na autonomia do ser humano racional.

parece acreditar em um milagre, em uma transformação mágica ao término da graduação, como se o ensino de graduação fosse o caminho para que todos os homens se tornassem doutores, indivíduos prontos para atender ao mercado de trabalho e satisfazer os interesses sociais e individuais.

Imbuído dessa visão pobre, desvirtuada, de educação, escola, universidade, o homem perde o sentido do ensino de graduação, pois vê e crê em algo que não existe, e que faz parte do plano da imaginação, do irreal, como se freqüentar um curso de graduação por alguns anos lhe garantisse um trabalho com bons resultados financeiros. Como disse Platão, nas linhas acima, falta um direcionamento para o que realmente é.

Entretanto, é comum ver pessoas sacrificando o direito à saúde, à moradia, ao lazer, à alimentação e outros direitos básicos e fundamentais em prol de chegar na reta final e concluir uma graduação. Todo esse sacrifício se justificaria porque vê no ensino de graduação uma luz, uma possibilidade concreta de trabalho. Todavia, ao se depararem com a realidade, ao verem que seus desejos e expectativas não se passaram de verdadeiros sonhos, vem as frustrações, o desespero, a sensação de traição.

O ensino de graduação hoje se preocupa em tornar as pessoas úteis para a sociedade, atendendo à demanda do mercado de trabalho cada vez mais competitivo, sem a preocupação com a formação acadêmica voltada para a discussão, debates, isto é, com o que é próprio da academia. Com isso educar significa ensinar algo que faça do homem um ser útil, produtivo, atendendo aos anseios da sociedade e às necessidades do mercado. O ser humano parece esquecer que a verdadeira educação, a formação, é o alicerce, a base que sustenta o homem e as sociedades. É por meio dela que o homem conseguirá realizar a humanização, atribuir significado ao mundo que vive, humanizá-lo, e o sucesso profissional é uma consequência de tudo isso.

A graduação deve propiciar aos homens o amadurecimento pessoal, o cultivo e o aprendizado do pensamento, da criação, da autonomia, da liberdade, da responsabilidade, formando-o, não para atender às expectativas do capitalismo, mas para compreender o passado, viver o presente e interrogá-los como abertura ao futuro. É nesse processo de busca, de reflexão, de inquietação que a universidade forma e se forma em uma instituição acadêmica e o ensino de graduação exerce seu papel de formação, o que se contrapõe a informar, moldar. O sentido de formar aqui

é o da “constituição do sujeito que não tem molde onde se encaixar, para se enquadrar, medidas para se medir” (SEVERINO, 2006, p.631).

Tudo isso num movimento contínuo do pensar e do agir, construindo-se, na historicidade em permanente possibilidade de vir-a-ser. Esse ser é dependente da autoconstrução, da ciência, do conhecimento. E não se pode esquecer que a ciência é teoria, ainda que o aprendizado, as constatações e as comprovações, muitas vezes, tenham conseqüências práticas. Mas, mesmo assim, a ciência continua sendo teoria, pois “*não há ciência (conhecimento) sem theoria*” (TERNES, 2000, p.81). E também não há universidade sem o homem, pois ela é uma criação do ser humano.

Mesmo num mundo em que tudo parece se tornar superado e rapidamente, a tecnologia apresenta a cada dia avanços consideráveis, o modo de viver e conviver passa por constantes mudanças, o ensino de graduação não pode se contentar em preparar indivíduos para solucionar os problemas imediatos, mas deve formar homens que pensem, criem e se mostrem capazes de atuar hoje, amanhã e por toda sua vida. Um ser dessa estirpe, maduro, consciente de seu papel na vida particular, social ou política certamente não apresentará grandes dificuldades para viver o amanhã.

Desta forma, a escola, a universidade e o ensino de graduação não são entrepostos de transmissão de informações e de desenvolvimento de competências, o saber não é algo passado de um homem para outro, o professor não é o dono do saber, não possui condições de dividi-lo ou entregá-lo a seus alunos, se ele sabe é buscar o saber. O saber não é uma coisa pronta e acabada, mas está à disposição de quem deseja buscá-lo. O saber é algo que se cultiva no mundo do questionamento, da busca, do desejo, da felicidade.

O saber não é uma coisa que se pode tocar e consumir, uma mercadoria qualquer que se adquire em um supermercado. O saber é uma das faces de um processo que se completa numa relação imbricada que envolve o professor e aluno. Desta forma, o professor deve ensinar, isto é, conduzir o aluno para que ele possa pensar por si mesmo, se fazer autônomo e livre no pensar e no agir. É importante que o aluno tenha autonomia para se formar, buscar o saber, apreender os métodos e as teorias.

O processo de formação se faz na relação estabelecida entre o saber, o professor e o estudante, pois é no processo de busca do saber, por meio do estudo,

da leitura, que o professor aprende a ensinar, o estudante aprende a pensar, a refletir, a interrogar, a questionar o porquê do ser e do existir, do que é e do fazer. A verdadeira formação pressupõe a existência de um ser humano capaz, não de requestrar o que já foi falado ou pensado, mas de buscar o saber.

A formação graduada não é uma instrumentalidade, uma mercadoria que se adquire nas faculdades. O graduando deve estar aberto ao saber, ao ser, ao questionamento do novo advindo das constantes transformações, saber pensar e interrogar o sentido da educação, da escola, da universidade e do ensino de graduação para que não se perca por completo, sua verdadeira natureza, a formação humana.

A sociedade, o ser humano e a educação não têm como ficar estagnada, pois, a ocorrência de novas necessidades, de novos conflitos, de novas realizações é algo inevitável. A educação deve contribuir para que o homem se torne um ser novo, humanizado, pois a educação possui um sentido social, político e ético incontestável em sua vida, privada e pública, além de ser uma realidade viva e inerente à existência mesma do homem, da humanidade.

Reduzir a graduação e a universidade a sua dimensão de eficiência, de empreendedorismo, de ensinar os alunos a operarem o mundo e a sociedade, é fazer do homem um servo, retirar-lhe a liberdade de pensar, de refletir, de viver. Isto não é formação. A razão de ser da graduação é tornar o homem sujeito da cultura e não ensiná-lo apenas a fazer algo.

Na era da mundialização urge uma mudança na forma de pensar e realizar a educação oferecida aos jovens e adultos, sob pena da educação em geral, em particular o ensino de graduação, perder seu sentido, sua razão de ser, sua *arkhé*.

A única maneira de formar a mente é oferecendo-lhe coisas particulares para serem pensadas, ensinando-a a apreendê-las, apresentando-as pelo lado que lhe permita apreendê-las, mostrando-lhe como deve fazer para formar idéias distintas e corretas. Quando eu digo, portanto, que é preciso cultivar as faculdades de reflexão, não quero dizer, em absoluto, que seja preciso submetê-las a qualquer cultura formal, a qual seria vã; o que é preciso é encontrar as realidades sobre as quais a mente deve exercitar-se; pois, sobre essas realidades é que deve formar-se. A cultura intelectual não pode ter outro objeto a não ser que não fazer com que a mente adquira um certo número de hábitos, de atitudes, que lhe permita elaborar uma representação adequada das mais importantes categorias das coisas (DURKHEIM, 1995, p.299).

Para tanto, o professor deve pensar, criar e realizar seu plano de ensino. Mas, o que ele deve conter? Certamente, deve conter o que aluno e professor pretendem realizar, a direção do caminhar e o ponto ao qual se deseja chegar. Assim, o plano de ensino traz a trajetória, o caminho que professor e alunos irão percorrer na busca da superação, ou quem sabe, da confirmação do existente, da solução da dúvida que os angustia. Esse plano de ensino é uma criação histórica e sociocultural e, portanto, pode mudar, buscar novos rumos e horizontes, mas sem se perder nesse caminhar. A busca do saber, do sentido da educação, do ensino de graduação, bem como o ensinar a pensar, a formação do homem e de todos os estudantes deve permanecer e sobreviver à ação do tempo e aos interesses de classe.

A nosso ver o que realmente importa na construção de um plano de ensino não é a diversidade de matérias ou conteúdos a ser estudados, mas estudá-los e aprende-los com solidez, segurança, primazia, dedicação, lucidez, rompendo com o senso comum e, simultaneamente, buscando atingir a essência dos saberes. A fragmentação e a diversidade, associadas a um curto período de tempo, nos leva à superficialidade e à simplificação. Haroche (2005, p.360) mostra que:

fortalecido, aumentado pela falta de tempo, pelo descompromisso, pela aceleração e pelos fluxos sensoriais e informacionais contínuos, pela fluidez das sociedades contemporâneas, o exercício da consciência é reduzido pelas exigências contemporâneas da produtividade intensa, intensificando a descontinuidade, a fragmentação, e aí a superficialidade, a ausência de discernimento.

A superficialidade e a simplificação são entrepostos que impedem a formação verdadeira. Elas não oferecem espaço para que ocorram os questionamentos, os debates, a reflexão, enfim, a construção do saber, objeto do ensino de graduação.

Mais uma vez insistimos que o ensino de graduação não é uma mercadoria pronta e acabada, de fácil acesso, ofertada à população como produto para ingresso no mercado de trabalho. Dentro desse entendimento equivocado, desvirtuado do verdadeiro sentido da graduação, é comum ver a frustração de graduados ao se verem simplesmente ignorados pelo mercado de trabalho. Em geral se esquece que

mesmo se desejasse, a graduação não tem condições de entregar à sociedade um profissional acabado e de atender a todos os interesses individuais e coletivos. Sem se deixar reduzir a instituição concedente de diplomas que garantam privilégios no exercício profissional, o que seria destruí-la como academia, nem pretender dar a última palavra, a universidade deve oferecer aos alunos sobretudo uma formação básica, crítica e rigorosa, tornando-os capazes de assumir, ao longo da vida, várias funções e atividades. A partir dessa etapa de um processo mais amplo de formação, eles poderão enfrentar o mundo do trabalho e a própria educação continuada, hoje muito discutida e valorizada, mas que de modo algum prescinde ou substitui uma sólida formação na área. A preparação específica para as várias tarefas ao longo da vida profissional será feita em grande parte pelas empresas (COELHO, 1998, p.10).

Com efeito, não é tarefa do ensino de graduação, simplesmente, formar advogados, médicos, professores, engenheiros, sociólogos, um ser para exercer determinada profissão, mas formar o ser humano para a vida, num movimento de reflexão, de crítica, de compreensão do homem, da sociedade, de mundo; para tanto torna-se imprescindível uma formação básica estruturada na razão, no rigor, na ética. E embora a universidade esteja organizada como uma empresa pública ou privada ela não é uma fábrica, uma confecção de algo pronto e acabado, a ser consumido por quem puder ou quiser adquirir.

Envolvidos diretamente no processo de formação, no ensino e aprendizagem professores e alunos devem procurar se afirmar como sujeitos, os que, em seu pensar e em seu fazer, criam, realizam o ensino de graduação, a partir de sua área de conhecimento, sem perder de vista o essencial, o todo, a realidade mais ampla e rica. Convivemos hoje com a incapacidade de pensar, o que nos faz seres brutalizados, submissos, dependentes, o que reforça a exigência de professores e estudantes desenvolverem e cultivarem a capacidade de pensar.

Para que a escola em geral e em especial a universidade se constitua, se faça, uma instituição por excelência do pensamento e da criação, pressupõe leitura, estudo, trabalho, dedicação, ruptura com o pré-estabelecido, libertação da preguiça e do comodismo, enfim, faz-se necessário trilhar o caminho da dúvida, da interrogação, do saber.

A formação de um intelectual, uma pessoa com predisposição para ver o ainda não visto e pensar com a própria cabeça nos vários momentos da vida religiosa, amorosa, social, política, um ser verdadeiramente racional, capaz de agir com a razão, construindo e preparando-se para a arte da prudência é algo que depende de muita dedicação e persistência na busca do saber.

Para tanto, a educação deve ir além de introdução de conteúdos nas mentes das pessoas, de ações imediatistas, da transmissão de informações, de explicações superficiais, de permanente atualização, de busca das novidades, como se tem presenciado no mundo atual. Uma verdadeira formação, sem dúvida, ajuda o ser humano a realizar sua conversão ao mundo do espírito, da cultura, da formação, a girar o olhar, as idéias e a ver o mundo, a sociedade e o homem não com os olhos do corpo, com os sentidos, mas com a razão. E a aprendizagem viria de um movimento que faz aflorar idéias e conhecimentos verdadeiros, inseparáveis de uma outra compreensão do homem e da natureza, da busca e afirmação da igualdade, da autonomia, da justiça para todos.

Assim, faz-se necessário que professor e aluno assumam o sentido de seu trabalho, não de transmissor e receptor de conhecimentos, mas de busca da verdade, e principalmente da humanização do homem e de toda sociedade. Esses sujeitos devem aprender a questionar teorias, métodos e conceitos, e abandonar o “pré-conceito”, o preexistente em busca da verdade, diante de uma compreensão de infinitude do conhecimento.

Isto não quer dizer que o passado deva ser abandonado, mas assumido como experiência, abertura de horizontes, de possibilidades, de questionar, de superar o pronto e acabado. A partir da iniciativa de repensar, de interrogar o existente há a possibilidade de superação e construção do novo, que não surge de um desdobramento da apreensão paulatina de saberes preestabelecidos e programados, mas de um processo historicamente construído. Daí que

o ensino de graduação precisa constituir-se como *lócus* em que professores e alunos livremente se exercitem no pensamento e, portanto, possam vir a pensar de modo diferente e mesmo contra o convencional e o instituído, as verdades, métodos e padrões estabelecidos (COELHO, 1998, p.11).

Para que o ensino de graduação tenha verdadeiramente uma razão de ser o educador e o educando, o professor e o estudante devem assumir o trabalho de busca incessante do real, do verdadeiro, e não se prenderem ao aparente, ao empírico, ao visível, ao lembrado, ao dito. E então será possível compreender, com rigor e radicalidade, o que já existe e construir o novo. Mas, qual a definição do termo educador e educando? Segundo Coelho (1999, p.128):

a educação, o educador e o educando não são coisas passíveis de serem 'definidas', no sentido etimológico do termo, por uma reflexão completa. O educador não possui um saber prévio e total de sua prática, de modo que o essencial do fazer educativo é a relação que se estabelece entre o educador e o educando e entre ambos e o saber, cuja evolução depende do que construirão nesse fazer que é de cada um e, acima de tudo, é nosso, é social.

Cabe ao professor orientar o aluno na vida acadêmica, criar condições e possibilidades para que a dúvida possa emergir por meio da leitura de bons textos, do estudo, das discussões na sala de aula que se faz momento privilegiado de questionamento, de aprimoramento, enfim, verdadeira academia, em que professores e alunos buscam juntos, o saber e realizam a formação. E então a aula se faz momento de interrogação, de pensamento, de contestação, de criação, o que a diferencia da troca de informações e da exposição exaustiva do professor sobre um determinado assunto, em que os alunos só dizem "amém" memorizam as anotações, ouvem as gravações realizadas durante a exposição do professor, acreditando serem as informações ali contidas algo pronto e acabado, a verdade incontestável.

Nesse contexto o que se vê é a ausência de preparação e às vezes de conhecimento do professor que diante do "medo" de não conseguir, não ser capaz de satisfazer aos questionamentos apresentados pelos alunos não se abre ao debate, à reflexão.

O professor esperado para a realização do processo ensino e aprendizagem, de um verdadeiro projeto de formação humana, é aquele que leva o aluno a pensar metodicamente os principais conceitos e teorias em cada área e as situações do dia-a-dia. A aprendizagem deve ter significado para o aluno, provocar-lhe a inteligência, a sensibilidade e a imaginação, fazendo com que ele se sinta parte integrante de um contexto sociocultural.

Tudo isso não é simples, nem fácil. O caminho para a busca do saber é árduo, às vezes sofrido e angustiante, e exige dedicação, renúncia, comprometimento, rigor, respeito, ética. Trata de superar a si mesmo, vencer as limitações, deixar de lado o senso comum, a superficialidade e o aparente, além de livrar-se do "pré-conceito", do pré-concebido em busca do saber desinteressado, além das necessidades e interesses dos grupos e indivíduos.

Com efeito, para a formação do ser humano não há caminho simplificado, passe de mágica, segunda via. Faz-se necessário o aprender a pensar, a desejar, a

buscar novos caminhos, pois somente as máquinas podem ser programadas para a repetição. O ser humano, enquanto espécie, não é superado, mas ele próprio deve se superar continuamente, na visão crítica da realidade, no reconhecimento da inexistência do pronto e acabado e no trabalho de criação do novo, do radicalmente outro.

A universidade como necessidade humana não foi e não é algo pronto e acabado, mas se faz, se constrói na busca, na dúvida, no pensamento, na imaginação, na contestação, enfim, no cultivo da vida intelectual. Desta forma,

é concretamente possível a invenção e a existência de uma outra universidade que não se deixe obcecar pela *prestação de serviços* ao Estado e às empresas, pela formação de mão-de-obra, de indivíduos que sabem fazer e se contentam em desembulhar pacotes tecnológicos e executar políticas e tarefas, por mais complexas e sofisticadas que sejam do ponto de vista científico e tecnológico. Refiro-me à universidade que não se deixa abastardar, não se entrega à lógica do mercado e da qualidade total, não encontra seu sentido e razão de ser na pesquisa e no ensino para o *aumento da produção* de bens e serviços e o bom *funcionamento* da sociedade e das instituições existentes (COELHO, 2004, p.47).

A natureza do ensino de graduação não está em atender às necessidades do mercado de trabalho, na profissionalização do homem, no ensinar a fazer uma ou outra coisa, mas em formar homens e mulheres, jovens e adultos na e para a descoberta e o cultivo do pensamento, do raciocínio, da razão, da reflexão, da autonomia, da liberdade, da fraternidade. Desta forma, faz-se necessário a existência de uma sólida base teórica, fundamentada no rigor, no compromisso e na busca de solução dos problemas, dos desafios da existência coletiva e pessoal.

Tudo isso supõe uma outra concepção e prática do currículo como caminho para a construção de projetos de formação do ser humano, como cidadão e profissional. Imaginado e realizado para atender às necessidades do mercado, entretanto, ele perde seu sentido, sua razão de ser, pois é posto, não a serviço da busca da humanização do ser humano, mas formulado exclusivamente, para atender o sistema capitalista.

Mais uma vez vê-se a universidade, o ensino de graduação e em especial o currículo dominado pelos interesses do mercado de trabalho. Assim, é a necessidade do mercado que dita as regras, determina conteúdo e a forma a serem efetivados e afirmados no currículo, as disciplinas que integrarão a matriz curricular, a carga horária de cada uma, os créditos, os pré-requisitos. Desse modo, a base, a

espinha dorsal do ensino de graduação fica à mercê dos interesses e das necessidades do sistema.

Daí a multiplicidade, a diversidade de disciplinas, e de conteúdos que deverão ser ministradas durante o semestre¹⁴. Essa fragmentação facilita o predomínio da superficialidade, da simplificação dos conteúdos que na grande maioria são reduzidos a informações, a revelação das últimas descobertas em cada área do saber. Desta forma,

no lugar de um saber vivo e borbulhante, no campo das ciências, da filosofia, das letras e das artes, de um saber que se repensa, se interroga, se questiona e se supera, o que freqüentemente se vê é a transmissão aos alunos de 'verdades' assimiladas pelos professores (COÊLHO, 1994, p.59).

O que se vê, então, é a reprodução do que já existe, do que já foi feito, lembrado, enfim, o velho com novas roupagens. Assim, a universidade é vista como *lôcus* de transmissão de conhecimento, de capacitação para o trabalho, de preparação de recursos humanos para atenderem às necessidades do mercado de trabalho. E se essa preparação, não ocorre, a culpa recai na falta de preparação do aluno que chega ao ensino de graduação, na deficiência da educação básica que não prepara o aluno para a graduação, no desinteresse dos alunos.

Nesse processo de fragmentação da universidade, do ensino de graduação, do currículo, das disciplinas e dos planos de ensino, faz-se necessário repensar e reconstruir o sentido de tudo isso e as práticas de professores e alunos. Considerados estes peças fundamentais na construção da universidade, como criação humana em termos de pensamento, de cultura, de questionamento, de crítica, de busca, enfim, de ações que devem permear a realidade acadêmica. Ações essas fundamentais para que a universidade seja reconhecida pelo Estado e pela sociedade como instituição social por excelência do pensamento em busca da verdade, o que muito se distancia das funções de capacitação atribuídas às empresas e desejada por muitas pessoas da sociedade.

Mas qual é o sentido da universidade? Segundo Ildeu Moreira Coêlho (2004, p.47),

¹⁴ A semestralização do curso de graduação é criticada por alguns educadores (Coêlho, 1994), pois caracteriza meio de duplicação de informações.

na verdade, o ser, o sentido mesmo da universidade se impõe à multiplicidade e à diversidade das formas empíricas de sua existência espaço-temporal como *norma modelo ideal*, somente alcançável à medida que se transcendem o empírico, o aqui e agora, o imediato, o aparente, e se compreende e se afirma o ser, o que é, o uno.

Algo que apresente outro sentido não é universidade, pois além de possuir uma forma especial, peculiar de ensinar, ela é uma instituição social que cultiva o saber, a razão, e se constrói a todo tempo.

A pesquisa¹⁵ associada ao sentido da graduação e da universidade¹⁶ é fundamental para que ela se construa de forma acadêmica, universitária. O trabalho de interrogar o múltiplo e o uno exige do corpo docente e discente o convívio com o estudo e a leitura, a busca da verdade. Todavia, a pesquisa que deve ocorrer na universidade não possui as mesmas características das que são desenvolvidas por empresas públicas ou privadas e alguns órgãos específicos do Estado. Na universidade ela deve estar voltada para o compromisso com a verdade, o cultivo da dúvida, do questionamento das certezas, das teorias, dos métodos investigativos, das práticas. Para que a pesquisa tenha sentido acadêmico faz-se necessário que professor e aluno reconheçam suas dúvidas e trabalhem para superá-las por meio da investigação autônoma, livre dos interesses do mercado.

Todavia, no desenvolvimento de uma pesquisa alguns cuidados básicos devem ser tomados, pois sabemos que atualmente há uma forte tendência em aproximar senso comum¹⁷ e conhecimento sistematizado¹⁸. Desta forma, Miranda (2004, p.18) afirma que o não delineamento de senso comum e conhecimento sistematizado pode levar ao “descrédito da teoria, pois graças a essa aproximação

¹⁵ Miranda (2004, p.17) diz que “pesquisar significa identificar situações-problemas, formular questões, buscar estratégias para resolvê-las, efetivar tais ações, enfim, solucionar os problemas.”

¹⁶ O artigo 207 da Constituição Federal de 1988 diz que: “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Desta forma, a lei maior traz a necessidade de realização de pesquisa no ensino de graduação. Neste sentido Cury (2004, p. 791) observa que “a pesquisa, componente específico da pós-graduação, e o ensino, componente específico da graduação, devem caminhar juntos e articulados com o fim de permitir a mútua criatividade. De suas diferenças, de ser entrelaçamento planejado e dos respectivos produtos, a universidade poderá ganhar maior legitimidade e se beneficiar da socialização desses níveis de ensino, estendendo-os para o conjunto da sociedade”.

¹⁷ O senso comum pode ser definido como o conjunto de conhecimentos não sistematizados, despidos de análise profunda, fragmentado e parcial, resultante das experiências da vida cotidiana e que orienta as ações dos indivíduos, sendo transmitido de geração para geração. O senso comum é evidenciado nas experiências, costumes, crenças, superstições, mitos, fábulas, alegorias etc.

¹⁸ O conhecimento sistematizado é fruto de investigação, nasce da vontade ou da necessidade de explicar, testar, descobrir, criticar o objeto, mantendo sempre um distanciamento sujeito/objeto. Esse conhecimento visa a produção de saberes universais.

assimiladora tudo parece se converter em senso comum” e também pode levar à “perda do sentido da crítica, porque, [...], só o conhecimento sistematizado pode se distanciar e efetuar a crítica da realidade estudada.”

Com efeito, deve ficar claro que no processo ensino-aprendizagem é o conhecimento sistematizado que deve dar suporte às discussões existentes entre professor e aluno.

A pesquisa e o ensino são atividades distintas e dependentes entre si à medida que a pesquisa direciona o ensino de graduação para o caminho do rigor, do pensamento, da reflexão, da dúvida, do questionamento. E esse ensino rigoroso, crítico e questionador fecunda a pesquisa para que a universidade se constitua como instituição por excelência do pensamento, da recriação do que está posto, da formação do ser humano para viver e conviver em sociedade, a humanização do homem. Estamos falando, então, da pesquisa como “desejo investigativo”, onde o professor questiona sua prática, repensa sua ação como docente, realiza estudos na busca do que realmente é, distanciando-se do senso comum, do pré-conceito.

Miranda (2004) alerta sobre o problema de transformar a pesquisa em mais uma obrigação, uma atividade a mais para os tão sobrecarregados professores. Neste contexto devemos repensar o sentido da pesquisa na escola, uma vez que o objeto da pesquisa docente não é a busca de novos conhecimentos, mas caminho para pensar, repensar, refletir, questionar e quem sabe transformar a realidade, por isso dissemos que embora a pesquisa e o ensino sejam atividades distintas são dependentes.

Ao irmos às raízes da universidade, buscando ver seu real sentido, pretendemos realçar a necessidade latente e o nosso desejo por um ensino de graduação que não atenda tão somente às necessidades do mercado, à transmissão de verdades prontas, ao domínio do conhecimento técnico, mas atenda a outros interesses, que forme o ser humano para viver com dignidade e liberdade a vida pública e privada. A nossa preocupação é mostrar que as necessidades do mercado não podem desvirtuar o sentido da universidade, conceder a ela o ofício de capacitação do ser humano para o desenvolvimento de uma ou outra atividade.

Traçando uma perspectiva para o futuro da universidade, Cunha (2004, p.199) diz que:

o caráter essencialmente profissional dos cursos de graduação deve persistir, embora mais flexibilizados. Os currículos mínimos, compreendendo listagem de disciplinas e carga horária, estabelecidos pelo conselho máximo de educação, deverão dar lugar à indicação de conteúdos gerais (unidades de estudo), mas de modo tal que não ocupem mais do que a metade do tempo previsto para a realização de cada curso de graduação. Com isso, será possível a cada instituição de ensino superior adaptar os respectivos currículos às condições dos alunos e do mercado local de trabalho, assim como reduzir a duração de certos cursos, considerados excessivamente longos. Uma formação geral mais sólida deverá ser incentivada, de modo a propiciar a superação dos desafios das condições de exercício profissional em constante mudança. Além dos trabalhos desenvolvidos na própria instituição de ensino superior, a tendência é que sejam reconhecidos conhecimentos, habilidades e competências adquiridos fora dela, assim como estudo independente, visando desenvolver a autonomia profissional e intelectual.

Todavia vemos que a universidade está longe de ser um local privilegiado de produção do conhecimento, de formação humana, de formação profissional distanciada dos interesses do capital. Reconhecemos, também, a relevância da formação profissional empreendida pelo ensino de graduação, e não desconhecemos essa realidade. Simplesmente desejamos outro ensino de graduação, quem sabe mais preocupado com a ética, com a moral, com a dignidade do ser humano, com a formação verdadeira, pura, rígida e honesta, sem ilusões e desencantos, que tenha uma base sólida. Tudo isso para que a universidade se recomponha e se restabeleça como uma instituição viva, borbulhante, *lócus* de exercício do pensamento.

CAPÍTULO IV

TEORIA, PRÁTICA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO JURÍDICO

Como vimos nos capítulos anteriores a universidade se justifica à medida que se faz *lócus* de formação do homem que procura, na vida pública e privada, orientar-se, pautar-se nos princípios da razão, da lucidez, da dignidade, da igualdade, da fraternidade, do respeito, enfim, tornar real, realizar a “vida boa”. Esse é o sentido, a razão de ser do ensino de graduação e da formação que aí deve acontecer, por meio da reflexão, do pensamento, do questionamento, da dúvida, enfim, da não aceitação do pronto e acabado.

Ao resgatarmos o sentido originário da universidade, na Idade Média, voltada para o saber desinteressado, o cultivo do intelecto, a formação de indivíduos capazes de pensar e agir, não se pode esquecer que ao privilegiar a busca do saber instrumental, na Idade Moderna, a universidade se deixa reduzir a um *lócus* de preparo dos alunos para o mundo do trabalho, no rumo das transformações ocorridas no modo de produção e dos avanços das ciências em geral. No Brasil a universidade é implantada tardiamente, de forma desvirtuada de seu sentido originário, voltada sobretudo para a formação profissional.

Dessa forma, ganha cada vez mais força e instrumentalidade a influência do capital na educação, conferindo um novo rumo à formação do ser humano, não mais no sentido do saber que a vida em sociedade requer, o bem comum, mas da capacitação para o mercado de trabalho. Parece que a educação não perde de vista a produção, as necessidades impostas pelo capital e vai se adequando em cada momento histórico a esse padrão de preparo do corpo e da mente para o desenvolvimento das atividades básicas de produção, passando aos poucos a exigir indivíduos portadores das mais variadas habilidades e conhecimentos.

Para explorar o trabalhador, o capital necessita educá-lo um mínimo que seja. Enquanto este mínimo significou a quase inexistência de instrução, o capital não teve necessidade de instruir o trabalhador, o aumento da escolaridade sempre foi uma batalha das forças progressistas. O capital sempre procurou sonegar instrução, no entanto, o novo padrão de exploração com uso de tecnologia sofisticada – que altera a composição orgânica do capital fixo – exige que a “torneira da instrução” seja aberta um pouco mais, para formar o novo trabalhador que está sendo aguardado na produção. A questão que se coloca para o capital é: como instruir um pouco mais sem aumentar o grau de conscientização das classes populares? Nossa hipótese é que, uma vez que não pode deixar de instruir um pouco mais, o capital vai querer controlar um pouco mais a agência escola, de forma a garantir a veiculação de seu projeto político. Mais ainda, sendo a escola um local de preparação dos futuros trabalhadores, ela não pode estar fora de sintonia com as novas habilidades exigidas no interior da produção: isto implica maior “participação” e “democracia” no interior da escola (FREITAS, 2002, p.93/94).

Com o desenvolvimento tecnológico e o avanço das ciências a partir da Idade Moderna e, mais recentemente, o processo de globalização da economia, o mercado de trabalho torna-se cada vez mais seletivo, passando a exigir do trabalhador novos conhecimentos e habilidades para o desenvolvimento de suas atividades. À escola de modo geral atribui a tarefa e a responsabilidade de ensinar o que é útil, prático. E então temos o estágio supervisionado como um componente curricular, disciplina obrigatória e muito valorizada no ensino de graduação.

Desta forma, esse capítulo possui dois objetivos básicos: o primeiro é ver a natureza da articulação entre teoria e prática na educação; o segundo pensar a relação entre teoria e prática na história do ensino jurídico por meio do estágio supervisionado, iniciando pela Resolução n. 3/72 do Conselho Federal de Educação indo até a Resolução n. 9/2004 do Conselho Nacional de Educação.

4.1 Teoria e prática

As questões sobre teoria e prática foram e são muito debatidas entre os estudiosos da educação e de outras áreas do conhecimento. Porém, ao realizar uma leitura mais atenta, cuidadosa da legislação sobre estágio e até mesmo ao ouvir a fala de professores, alunos, coordenadores observamos a ausência do real entendimento de teoria e prática. Alguns afirmam ser a prática a aplicação ou

complementação da teoria; que a teoria deveria vir antes da prática, pois cabe à teoria explicar e orientar a prática; há quem também estabelece uma relação de mando e obediência entre teoria e prática¹⁹. Na tentativa de explicar a teoria e a prática e a relação entre ambas, muitos são os equívocos cometidos.

Miranda (2004) apresenta duas perspectivas da relação existente entre teoria e prática. Uma afirma que “teoria é teoria” e “prática é prática”, isto é, elas encontram-se em pólos extremos, são distintas, apesar de se relacionarem. A outra perspectiva é que esse extremismo entre teoria e prática possa ser sanado por meio da articulação. Assim, afirma que “teoria e prática são polaridades que, antes distintas, ao final, se resolvem no campo da ação, nem sempre como prática efetiva, mas certamente como perspectiva” (MIRANDA, 2004, p.19).

Segundo Coêlho (1987) o mais importante não é definir as posições da teoria e da prática, pois elas não são coisas suscetíveis de serem localizadas aqui ou ali, medidas, pesadas ou dosadas. O essencial é assumir teoria e prática em sua natureza.

Teoria é reflexão, trabalho do pensamento, busca incessante da compreensão, do próprio trabalho do real. Real que é histórico, real que é contraditório, que está sendo produzido contraditoriamente, superado e negado a cada instante do processo histórico. Então, a teoria é justamente esse trabalho do pensamento, que procura compreender o trabalho do real, procura compreender o sentido e a gênese do existente, seja esse existente a natureza física, a sociedade, a cultura, a economia e a educação. [...]. E a prática é negação de todo saber que se pretenda autônomo, independente das condições materiais da existência, é revelação da teoria como conhecimento das reais condições de produção da prática, de sua alienação e de sua superação. É produção do novo, do antes não existente, do que está sendo construído. [...]. Teoria e prática são momentos do trabalho de produção, negação e superação do real. Embora diferentes são inseparáveis. A prática, ao recriar o real exige a teoria, justamente pra pensar esse algo de novo que surge (COÊLHO, 1987, p.64/65)

No mesmo sentido, Marilena Chauí (1980, p.50) afirma que teoria

¹⁹ Marilena Chauí (1996, p. 27 e 28) apresenta as três principais conseqüências da concepção positivista da ideologia como conjunto de conhecimentos teóricos: “1) define a teoria de tal modo que a reduz à simples organização sistemática e hierárquica de idéias, sem jamais fazer da teoria a tentativa de explicação e de interpretação dos fenômenos naturais e humanos a partir de sua origem real. [...]; 2) estabelece entre a teoria e a prática uma relação autoritária de mando e de obediência, isto é, a teoria manda porque possui as idéias e a prática obedece porque é ignorante. Os teóricos comandam e os demais se submetem; 3) concebe a prática como simples instrumento ou como mera técnica que amplia automaticamente regras, normas e princípios vindos da teoria. A prática não é ação propriamente dita, pois não inventa, não cria, não introduz situações novas que suscitem o esforço do pensamento pra compreende-las.”

é trabalho do pensamento, esforço para apreender, compreender e interpretar o trabalho real, buscando conservar e superar a diferença entre ele e o trabalho de pensá-lo, pondo, desde o início, a diferença de seus pontos de partida, e de chegada, pois o trabalho do pensamento termina ali onde se inicia o trabalho da prática. Esta [...] é negação do dado e posição de um sistema de relações dotadas de sentido, razão pela qual, embora diferentes, teoria e prática se articulam, constituindo, juntas, momentos do trabalho da realidade, isto é, da criação social.

Assim, podemos dizer que a prática é negação da teoria e a teoria é a negação da prática e essa contradição possibilita que elas se articulem, sem que uma sobreponha a outra, evitando assim o praticismo e a instrumentalização. Marilena Chauí (1996, p.81) afirma que

a relação teoria e prática é revolucionária porque é dialética. [...]. A relação entre teoria e prática é uma relação simultânea e recíproca por meio da qual a teoria nega a prática enquanto prática imediata, isto é, nega a prática como um fato dado para revelá-la em suas mediações e como práxis social, ou seja, como atividade socialmente produzida e produtora da existência social. A teoria nega a prática como comportamento e ação dados, mostrando que se trata de processos históricos determinados pela ação dos homens que, depois, passam a determinar suas ações. Revela o modo pelo qual criam suas condições de vida e são, depois, submetidos por essas próprias condições.

Marilena Chauí (1980, p.51) pontua, ainda, que não se deve confundir o imediato com o mediato, empírico com o concreto e o diverso com o diferente. E é por essa razão, isto é, colocar cada coisa em seu devido lugar, que é possível afirmar a diferença entre teoria e prática sem, contudo, separá-las ou estabelecer uma relação de mando e obediência, “pois ambas são momentos do trabalho do real, constituintes dele e por ele constituídas.”

Vê-se, então, que entre teoria e prática não há uma relação de subordinação, de pronto e acabado, de complementaridade, uma não guia a outra, mas uma relação que possibilita o exercício do pensamento em busca da compreensão do real, da gênese, da natureza, do sentido, do real²⁰.

Assim, temos a concepção de práxis como um fazer teórico-prático, inseparável do trabalho de transformação da natureza e da sociedade.

Teoria e prática têm diferenças específicas, possuem autonomia própria. Uma não absorve a outra, muito menos a prática segue mecanicamente as

²⁰ “real é o movimento incessante pelo qual os homens, em condições que nem sempre foram escolhidas por eles, instauram um modo de sociabilidade e procuram fixá-lo em instituições determinadas (CHAUÍ, 1996, p. 20 e 21)”.

exigências da teoria. São as contradições da teoria e da prática que as justificam, e propicia, diante de um desenvolvimento histórico e cultural, o pensar, o recriar e refletir o novo.

É ilusão dizer que a prática ou a teoria sozinhas, isoladas, sejam capazes de mudar o mundo, as coisas, e descobrir o novo, e que a prática sobrepõe-se à teoria ou vice versa. Não há a sobreposição de uma em relação à outra, mas uma estreita relação. Coêlho (1999, p.119) explica que:

a prática, [...], não se reduz a algo pronto, dado, a um exemplo a ser seguido, a uma multiplicidade de ações e comportamentos a serem organizados e sistematizados num conjunto coerente de idéias, nem a uma técnica de manipulado do real, no sentido definido pela teoria. Pelo contrário, a prática é a negação do dado, um momento do trabalho de produção social, aquilo que 'faz com que a teoria se descubra como conhecimento das condições reais da prática existente, de sua alienação e de sua transformação'; numa palavra, ela é *práxis* social, isto é, 'atividade socialmente produzida e produtora da existência social'. Se a realidade não é completamente transparente e se a prática é incapaz de compreender a si mesma, ela necessariamente exige a elaboração teórica, sendo o novo a ser pensado pela teoria.

Assim, a prática não se constitui no desenvolvimento de uma fórmula em busca de produzir algo, mas como uma produção social, pede a teoria, a reflexão, que a pense, e assim possa desaguar, ou não, numa prática verdadeiramente transformadora.

Teoria e prática não são causa ou efeito uma da outra, nem estão ligadas entre si por uma relação direta, imediata, linear e mecânica, mas são criações temporais, históricas, momentos do trabalho do real e, como tais, ao mesmo tempo o produzem e são por ele produzidas. Contra a lógica da identidade que imagina a teoria e a prática, a teoria e o real como diversos, mas não diferentes, é preciso reafirmar que, embora intimamente ligados, articulados, como momentos do trabalho da produção social, eles são essencialmente diferentes (COÊLHO, 1999, p.119/120).

Com efeito, no ensino de graduação, não basta transmitir o conhecimento aos alunos, fazendo-se necessário torná-los sujeito do pensamento e da ação, das idéias e da prática, por meio do questionamento, da dúvida, da reflexão, do entendimento e da contestação do que está posto. Enfim, é preciso despertar no aluno a necessidade de pensar além do visto, do dito, do feito, de interrogar as idéias, os conceitos, as teorias, a prática, a ação, para que possamos superar a mera reprodução do que já foi pensado, visto e feito, do que está sendo pensado e feito e, assim, criar o novo. O sentido do ensino de graduação, nos cursos de

licenciatura e nos bacharelados, não pode conviver com concepções ingênuas, lineares e autoritárias da relação entre a teoria e a prática.

Temos consciência dos inúmeros problemas e dificuldades existentes para a realização de um trabalho nessa dimensão, como: a falta de preparação do corpo docente; alunos que trabalham durante o dia e freqüentam curso noturno; alunos que se deslocam todos os dias de suas cidades para estudarem na cidade vizinha; falta de maturidade do corpo discente; a chegada à universidade de alunos sem domínio da leitura e escrita, muitas vezes provenientes de cursos de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EJA), e de programas similares. Mas, nós, professores e alunos não podemos desistir ou deixar passar despercebido a necessidade de mudanças, de desejar algo de novo, de recriar o real, de buscar novos cominhos, e quem sabe retornar à origem.

4.2 O sentido do estágio

Nas últimas décadas do século XX vimos nas falas de muitos estudiosos e nos textos legais, em especial no meio jurídico, a relevância da prática na formação do profissional. O estágio supervisionado é, então, visto como um dos componentes curriculares responsáveis pela articulação entre teoria e prática.

Para evitar a superficialidade e tratar do estágio de forma geral, optamos em acompanhar o caminhar do estágio supervisionado do curso de direito, na legislação brasileira a partir da Resolução 3/72²¹ do Conselho Federal de Educação, que traz a exigência do estágio supervisionado e ver o tratamento dispensado à articulação entre teoria e prática nas legislações que disciplinaram e disciplinam o estágio curricular do curso de direito.

Como sabemos o ensino jurídico foi implantado no Brasil no ano de 1827, em São Paulo e Olinda, e tinha por objetivo formar os quadros da administração pública, atender às necessidades do Império e da atividade política em geral. O curso de direito era, então, um dos mais almejados pelas forças sociais dominantes.

²¹ Iniciamos o estudo do estágio do curso de direito a partir da Resolução 3/72 do extinto Conselho Federal de Educação por ser o marco inicial de exigência da realização do estágio supervisionado.

Especificamente sobre a criação dos cursos jurídicos no Brasil afirma Rodrigues (1993, p.13) que:

foi uma opção política e tinha funções básicas: a) sistematizar a ideologia político-jurídica do liberalismo, com a finalidade de promover a integração ideológica do estado nacional projetado pelas elites; b) a formação da burocracia encarregada de operacionalizar esta ideologia, para a gestão do estado nacional.

A finalidade do ensino jurídico no período imperial (1822-1889) era, então, formar bacharéis para o exercício dos cargos públicos. Com o fim do Império e início do período republicano, sem perder o espírito do período anterior, a profissionalização vai aos poucos tomando corpo e as faculdades de Direito²² passam a se preocupar com a formação específica de advogados, magistrados, promotores e militares.

A partir da década de 1950, o ensino jurídico, foi perdendo espaço e relevância social, o que acabou levando à chamada crise do ensino jurídico no Brasil²³. Com as reformas educacionais implantadas pelo Governo Militar, a partir de 1964, os cursos de especialização ganham força e o bacharelado em Direito aos poucos vai perdendo o sentido de formação, dedicando-se à reprodução de conceitos e idéias pré-concebidas. Os debates, as discussões, o confronto de idéias e a própria oratória vão aos poucos se esfacelando. O regime militar contribuiu ainda

²² No Estado de Goiás o ensino superior foi criado em 1898, com a Academia de Direito de Goyaz, sendo instalada em Vila Boa, hoje Cidade de Goiás, em 1903 com o objetivo de formar bacharéis provenientes da elite dominante para ocuparem os cargos políticos e também do Judiciário. Todavia, essa Academia teve vida curta, fechando em 1909. Em 1916, foi criada a Faculdade Livre de Sciencias Jurídicas e Sociais de Goyaz, que também teve vida curta, formando somente uma turma (Alves, 2000, p. 25). Segundo Baldino (1999, p. 56) em 1921 foi criada a Faculdade de Direito de Goyaz. Alves (2000, p.29) informa que em 1930, já no Governo de Pedro Ludovico Teixeira, a Faculdade de Direito de Goyaz é reconhecida, equiparando-se às demais faculdades de Direito do Brasil.

²³ Segundo Ferraz Jr. (1983, p.42), “antes dos anos cinquenta tínhamos aquela sociedade patrimonialista numa economia de propriedade voltada para o lucro, numa concepção do Direito como objeto ético e, do advogado tradicional, generalista. Nessa sociedade tínhamos um ensino jurídico caracterizadamente humanista e generalizante; a idéia era a formação de um profissional, para usar uma palavra clássica, em termos de uma prudência ética. O bom advogado era ou seria aquele profissional que tivesse uma bagagem cultural em termos brasileiros, uma bagagem cultural, uma erudição sobretudo e, por que não?, literária, de peso. Enfim, era o homem que tivesse sido capaz, em sua juventude e continuasse a fazer isso, de ler grandes clássicos da literatura brasileira, portuguesa, inglesa e se possível grega, latina. É verdade que esse ideal letrado, que deu inclusive a imagem do bacharel, bacharelesca, a imagem desse letrado, nunca correspondia exatamente àquilo que acontecia na prática e houve muita transformação desde 1927 até 1950. [...]. Santiago Dantas começa a perceber que as transformações sociais atingiam o Brasil rapidamente, enquanto o ensino do Direito ficava atrelado àquela visão humanista e generalizante, portanto em descompasso com a nova realidade.” Com efeito inicia-se a crise do ensino jurídico no Brasil.

para a dispersão de juristas e intelectuais, o que comprometeu a qualidade dos cursos de graduação, de forma geral, acentuando a crise do ensino jurídico iniciada nos meados dos anos de 1950.

Segundo Bastos (1998) com a fundação da Universidade do Distrito Federal, em 1935, busca-se vencer a tradicional formação universitária nos limites dos padrões clássicos anteriormente estabelecidos. No ano de 1960, o currículo rígido, imposto pelo Estado, em descompasso com a realidade social, foi duramente criticado por San Tiago Dantas que defendia um currículo mais flexível que preparasse o acadêmico das ciências jurídicas para enfrentar os conflitos sociais.

As idéias contidas no projeto de implantação da UnB e as críticas de San Tiago Dantas²⁴ trouxeram uma nova forma de pensar e de ensinar a ciência jurídica. A necessidade de uma formação teórica básica foi defendida com firmeza e insistência. Fazia-se necessário uma nova forma de pensar essa ciência, além de trilhar novos rumos para ensiná-la aos alunos, enfim, era necessário repensar a formação do bacharel em Direito, voltá-la para o exercício do pensamento.

A ciência jurídica deveria estabelecer relação direta com as demais ciências e as necessidades da sociedade. Pode-se dizer que seria a adoção de uma nova postura, voltada para uma reflexão crítica do Direito em si, do Direito como norma e como ciência. Segundo Wolkmer (1991, p.10), esse “pensamento crítico”

nada mais é do que a formulação “teórico-prática” de se buscar outra direção ou outro referencial epistemológico que atenda à modernidade presente. Esta forma de visualizar o mundo dos valores humanos e o mundo de materialização jurídica é incorporada por um vasto, difuso e fragmentado movimento transnacional, este movimento, que abarca diferentes países da comunidade ocidental, não se reduz a uma única e específica ‘teoria crítica’ do Direito, pois compreende inúmeras ‘concepções epistemológicas’ e uma gama demasiadamente ampla de ‘correntes metodológicas’, representadas tanto por ‘críticos revolucionários’ quanto por ‘antidogmáticos reformistas’.

Em 1972, institui-se, pela Resolução n. 3/72 do extinto Conselho Federal de Educação, um novo currículo dos cursos jurídicos, que apresentava dois eixos

²⁴ No ano de 1955 San Tiago Dantas (1979, p.52-53) em aula inaugural dos cursos da Faculdade Nacional de Direito diz que: “se há problemas novos sem solução técnica adequada; se há problemas antigos, anteriormente resolvidos, cujas soluções se tornaram obsoletas sem serem oportunamente substituídas; se apareceram novas técnicas, que o nosso meio não aprendeu e assimilou, em grande parte isso se deve ao alheamento e à burocratização estéril das nossas escolas, que passaram a ser meros centros de transmissão de conhecimentos tradicionais, desertando o debate dos problemas vivos, o exame das questões permanentes ou momentâneas de que depende a expansão, e mesmo a existência da comunidade.”

básicos: um formado por matérias básicas; e o outro mais profissional. As atividades práticas, no ensino jurídico, eram então desenvolvidas por meio da disciplina Prática Forense, ministrada na sala de aula. A Prática Forense passa, então, a ser disciplina curricular da graduação, exigida sob a forma de estágio supervisionado.

Essa resolução do Conselho Federal de Educação e a própria conjuntura de reabertura política do país, que teve início na passagem dos anos de 1970 para os de 1980, do século XX, colaboraram para a modernização do processo ensino e aprendizagem no Brasil. O estágio, até então, era desenvolvido como uma atividade prática vinculada à disciplina de Direito Processual, conforme mostra Bastos (1998, p.259-260):

embora a questão da Prática Forense seja uma constante acoplada a todos os currículos jurídicos desde sua origem, foi esta Resolução que, definitivamente, lhe deu caráter e natureza disciplinar, evitando a sua natureza de mero apêndice do ensino da Teoria ou do Processo. Na forma, ainda, do Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil que vigeu até 1963, quando foi promulgada a Lei n° 4215, de 27 de abril de 1963, o estudante de Direito ficava na simples obrigação de inscrever-se como “solicitador” na OAB, que não acompanhava necessariamente o desenvolvimento de suas atividades e nem tornava a execução efetiva de atividades práticas requisito para a obtenção da inscrição definitiva como advogado.*

Durante a vigência da Resolução n. 3/72 do Conselho Federal de Educação havia várias divergências de entendimento sobre exigência do estágio supervisionado, como apresenta Rodrigues (1993, p.60/61):

sabe-se das deficiências do atual sistema de estágio dos cursos jurídicos, para o qual a legislação pátria hoje prevê duas espécies diferenciadas: a) o estágio supervisionado (matéria do currículo mínimo, denominada de Prática Forense, sob a forma de estágio supervisionado, prevista pela Resolução 3/72 do CFE), de caráter obrigatório; e b) o estágio de prática forense e organização judiciária (Lei n° 5.842/72 e Resolução 15/73 do CFE), de caráter facultativo e que uma vez cursado pelo aluno com aprovação lhe confere o direito de inscrição na OAB, independentemente de prestação do exame de ordem. Na prática, por diversas razões, o sistema não deu certo. Entre elas uma equivocada interpretação da legislação, que levou a duas anomalias: a) o entendimento de que haveria um único estágio, de caráter optativo, que propiciaria a dispensa do exame de ordem; e b) o entendimento de que haveria um único estágio, de caráter obrigatório, que propiciaria a dispensa do exame de ordem. Ambos os equívocos partem da idéia, falsa de que a Resolução 15/73 é um complemento da Resolução 3/72, regulamentando-a no que se refere ao estágio, fixando a sua forma de oferecimento e carga horária. O Conselho Federal de Educação tem reiteradamente diferenciado-os, conforme pode ser visto nos seus pareceres de números 225/73, 660/74, 136/74, 170/79, 934/79, 450/80, 1082/80, 124/82, 383/83 e 153/86, entre outros.

* Todos os grifos das fontes citadas são da autora desta dissertação.

Então, o Estágio de Prática forense e organização judiciária foi regulamentado pela Lei 5842/72 e a Resolução n. 15/73 do Conselho Federal de Educação. Essa lei dispunha ser o estágio meramente facultativo, no entanto o acadêmico que realizasse o estágio ficava dispensado de aprovação no Exame da Ordem dos Advogados do Brasil²⁵, para se inscrever nos quadros da OAB.

A solução para o impasse, mostrado por Rodrigues sobre a obrigatoriedade ou não do estágio supervisionado, veio com a publicação da Portaria n. 1.886, do Ministério da Educação, em 1994. A sociedade aguardava uma resposta do MEC para a redução da crise pela qual passava o ensino jurídico. Desta forma, foi formada uma Comissão de Especialistas em Ensino Jurídico que teve como fruto a Portaria n. 1.886 que estabeleceu a obrigatoriedade do estágio supervisionado de prática jurídica:

Art. 10. O estágio de prática jurídica, supervisionado pela instituição de ensino superior, será obrigatório e integrante do currículo pleno, em um total de 300 horas de atividades práticas simuladas e reais desenvolvidas pelo aluno sob controle e orientação do núcleo correspondente.

§ 1º O núcleo de prática jurídica, coordenado por professores do curso, disporá instalações adequadas para treinamento das atividades de advocacia, magistratura, Ministério Público, demais profissões jurídicas e para atendimento ao público.

§ 2º As atividades de prática jurídica poderão ser complementadas mediante convênios com a Defensoria Pública outras entidades públicas judiciárias empresariais, comunitárias e sindicais que possibilitem a participação dos alunos na prestação de serviços jurídicos e em assistência jurídica, ou em juizados especiais que venham a ser instalados em dependência da própria instituição de ensino superior.

Rodrigues (1995) enumera alguns avanços trazidos com a publicação da Portaria do 1.886/94 do MEC:

²⁵ À guisa de esclarecimento, cumpre-nos dizer que ao colar grau no curso de Direito, o aluno recebe o título de bacharel em Direito. Todavia, esse título não o habilita profissionalmente para o exercício da advocacia. Para ser advogado o bacharel deve se inscrever nos quadros da OAB – Ordem dos Advogados do Brasil-, e portanto, realizar uma prova dos conteúdos básicos estudados no curso de direito. Essa prova, também conhecida como Exame de Ordem, realizada sob regulamento e responsabilidade da OAB permite evitar que profissionais sem capacidades para o exercício da advocacia - exercício esse disposto no artigo 133 da Constituição Federal, que considera o advogado como auxiliar da Justiça, e que possui relevância para a sociedade e para a democracia-, venham trazer prejuízos para a sociedade em geral. Cabe ressaltar que o Exame de Ordem é regulado em provimento do Conselho Federal da OAB e é reconhecido pela sociedade, tendo servido de exemplo para outras profissões de nível superior, que vêm adotando a mesma prática através de seus respectivos Conselhos.

a) o estágio deixou de denominar-se de prática forense para passar a chamar-se de prática jurídica. Essa troca do adjetivo qualificador traz no seu bojo uma enorme ampliação de horizontes. Os estágios sempre estiveram voltados apenas para a prática do foro, como se aí residisse todo o direito. O mundo contemporâneo tem caminhado muito em outros sentidos. Hoje as assessorias e consultorias, os substitutivos processuais, como a arbitragem, entre outras realidades, todas jurídicas, demonstram a necessidade de uma formação prática bem mais ampla; b) a definição de que o estágio se compõe de atividades práticas, simuladas e reais. No sistema anterior, embora isso estivesse subjacente à expressão estágio supervisionado, na prática as instituições transformam a então prática forense em um espaço limitado à sala de aula, onde se repetiam as aulas de direito processual, apenas em um viés mais preocupado com seus aspectos práticos. Essa possibilidade, frente ao novo texto, fica agora inviabilizada. O estágio deve necessariamente ser composto de atividades práticas; c) a Portaria também avança ao dividir a prática em real e simulada, qualificando-a. Isso significa que, naquilo em que for possível, a prática deve estar vinculada a situações reais da vida profissional, como nos serviços de assistência jurídica, patrocinados por alguns cursos jurídicos nacionais. Mas ao lado dessa prática real, impõe também como necessária uma prática simulada daquelas situações para as quais não é possível uma vivência prática correta durante o estágio supervisionado.

Então, passa ser de responsabilidade do Núcleo de Prática Jurídica controlar e orientar o estágio de prática jurídica, devendo este núcleo possuir instalações adequadas para o desenvolvimento das atividades próprias do estágio sejam elas reais ou simuladas.

Na mesma Portaria, também, evidenciamos o rompimento, o divórcio entre a teoria e a prática, pois as atividades a serem desenvolvidas no estágio foram tratadas como, exclusivamente, práticas. O estágio se limitava à elaboração de peças processuais e acompanhamento de processos, confirmando o que afirmamos em linhas volvidas sobre o desconhecimento do legislador do que realmente é prática, teoria e a relação entre elas, senão vejamos:

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, vistas 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.

A Portaria 1886/94, além de estabelecer o currículo mínimo para o curso de direito, objetivava, também, a “unificação curricular” dos cursos jurídicos no Brasil, sendo revogada pela LDB 9.394/96, conforme podemos observar na redação do Parecer 55/2004 do Conselho Nacional de Educação:

é visível que a Portaria 1.886/94 se direcionou, novamente, como no passado remoto e até pouco distante, em relação aos cursos de Direito, para uma “unificação curricular” no Brasil, fixando uma espécie de núcleo comum nacional, que nada mais significou senão um “currículo único nuclear nacional”, ou, no máximo, um currículo pleno, como no passado, acrescido de uma flexibilização através de atividades complementares, de habilitações específicas e de especializações temáticas, a partir do quarto ano.

A situação de unificação do currículo foi duramente criticada, pois engessava os cursos, retirava da instituição de ensino, dos diretores, dos professores e dos próprios alunos a liberdade de traçar seus caminhos, isto é, por meio de seus currículos plenos contemplar seus anseios, suas necessidades, seus objetivos. Todavia, a revogação da Portaria 1886/94, que dispunha sobre o currículo mínimo, não foi facilmente aceita pela comunidade do ensino jurídico, havendo algumas manifestações contrárias, pois, o meio jurídico considerava essa portaria um incontestável avanço político.

Eis aí o caminho que sabiamente a portaria elegeu para libertar o nosso direito do empirismo, da improvisação, do imobilismo, da ignorância e dos interesses criados em benefício das elites retrógradas, como sua tradicional clientela de bacharéis. Essa lei é uma rara oportunidade de contribuir para a trágica e histórica inércia de uma ‘sociedade nacional’ de desigualdades e injustiças” (PEREIRA, 2005, p.14).

Todavia, o Conselho Nacional de Educação por meio do Parecer n. 146/02 dizia que:

O modelo de currículo mínimo implicava elevado detalhamento de disciplinas e cargas-horárias a serem obrigatoriamente cumpridas, sob pena de não ser reconhecido o curso, ou até não ser autorizado quando de sua proposição, o que proibia as instituições de inovar projetos pedagógicos, na concepção dos cursos existentes, para atenderem às exigências de diferentes ordens.

O currículo mínimo dos cursos jurídicos foi defendido pela OAB, pois ela acreditava ser as Diretrizes curriculares Nacionais²⁶ do curso de Direito (CES/CNE/MEC N. 146/2002) prejudiciais ao ensino jurídico, uma vez que configurava uma política de expansão do ensino superior, orientada para a privatização desse ensino. Em contra partida o MEC considerava a manutenção da portaria n. 1.886/94, portanto, a conservação do currículo mínimo, um atraso, um fracasso em relação às políticas reformistas do ensino superior implantadas pelo Presidente da República, na época, Fernando Henrique Cardoso. A respeito da unificação curricular dispôs o Parecer 55/2004:

não se cogita, pois, de currículo mínimo constituído de matérias ou disciplinas enfileiradas num conjunto obrigatório para todos os cursos em âmbito nacional. Com efeito, outra é a concepção de “diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação”, com a flexibilização, com a liberdade e com a responsabilidade das instituições de ensino para organizarem seus currículos plenos que correspondam aos anseios do mundo contemporâneo e ofereçam formação profissional de qualidade, mas inacabada, suscitando um ininterrupto crescendo no exercício profissional de cada formando.

Retomando o assunto do estágio supervisionado, no ensino jurídico, cabe ressaltar que em 1995, com o advento da Lei n. 8.906, Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, o Exame de Ordem passa a ser obrigatório para o exercício da advocacia, independentemente do bacharel ter ou não cursado o estágio.

Art. 8º - Para inscrição como advogado é necessário:

- I - capacidade civil;
- II - diploma ou certidão de graduação em direito, obtido em instituição de ensino oficialmente autorizada e credenciada;
- III - título de eleitor e quitação do serviço militar, se brasileiro;
- IV - aprovação em Exame de Ordem;
- V - não exercer atividade incompatível com a advocacia;
- VI - idoneidade moral;
- VII - prestar compromisso perante o conselho.

Especificamente sobre o estágio supervisionado em Direito consta no Parecer n. 55/2004 que:

²⁶ O Parecer CES/CNE/MEC n. 146/2002 esclarece as diferenças entre as diretrizes curriculares nacionais e o currículo mínimo.

o Projeto Pedagógico do curso de graduação em Direito deve contemplar objetivamente a realização de estágios curriculares supervisionados, tão importantes para a dinâmica do currículo pleno com vistas à implementação do perfil desejado para o formando, não os confundindo com determinadas práticas realizadas em instituições e empresas, a título de “estágio profissional”, que mais se assemelham a uma prestação de serviço, distanciando-se das características e finalidades específicas dos estágios curriculares supervisionados.

É de ressaltar a importância do ponto levantado no parece sobre o desvio das finalidades específicas do estágio supervisionado, muitas vezes as atividades desenvolvidas se assemelham a uma prestação de serviço. No meio jurídico é comum ver acadêmicos exercendo atividades distantes das de um estagiário, em especial quando o estágio é realizado mediante a celebração de convênio entre empresas e a instituição de ensino. As empresas conveniadas ganham com ingresso de estagiário, uma vez que, entre outras vantagens, têm seus encargos trabalhistas reduzidos. Em consequência, a instituição e o estagiário, perdem, pois, os objetivos do estágio que não são atingidos, uma vez que os estagiários acabam desenvolvendo atividades de secretários, office boy, telefonistas, entre outras.

Diante dessas e outras situações foi publicada a Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008, disciplinando o estágio. A nova lei garante alguns direitos ao estagiário como limitação da carga horária semanal em trinta horas, remuneração, incluindo vale-transporte, férias remuneradas, no caso de estágios não obrigatórios. E dá autonomia para a instituição de ensino por meio de seu núcleo geral de estágio fiscaliza as atividades de estágio desenvolvidas fora da instituição, mediante celebração de convênio. Todavia, essas garantias não são suficiente no processo de formação do homem, o que deve mudar é a forma de realizar e pensar o estágio.

Outra realidade a ser observada, no Estado de Goiás, em virtude da inexistência da defensoria pública, os Núcleos de Prática Jurídica das faculdades de direito acabam por realizar essa “assistência gratuita”. E diante da elevada demanda, o estágio fica de certa forma comprometido, pois torna impossível para o professor orientador, conciliar orientação e atenção a seus estagiários e o exercício da advocacia, uma vez que os prazos processuais devem ser cumpridos.

Todas essas realidades, acima enumeradas, trazem consequências negativas para a formação do futuro profissional, pois lhe tira a oportunidade de conhecer, conviver e aprender a solucionar os problemas atuais e futuros. Desta forma, perde também a sociedade que tem dificuldades para encontrar profissionais

realmente conhecedores do seu ofício e principalmente das necessidades sociais.

O Parecer n. 55, de 18 de fevereiro de 2004, foi unânime no sentido de aprovar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Direito. E em 23 de setembro de 2004 foi homologada, pelo Ministro da Educação, a Resolução n. 9, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Esta Resolução encontra-se em vigência e estabelece: a) a duração de 3.700h/a para os cursos de Direito; b) a obrigatoriedade do projeto pedagógico, com elementos estruturais expressamente definidos; c) perfil do graduando; d) habilidades e competências; e) conteúdos fundamentais e profissionalizantes; f) atividades complementares com duração de até 20% da carga horária do curso; g) trabalho de conclusão de curso obrigatório; e i) estágio supervisionado obrigatório e com duração de até 20% da carga horária do curso²⁷. Em relação ao estágio supervisionado consta na Resolução n. 9 que:

Art. 7º O Estágio Supervisionado é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º O Estágio de que trata este artigo será realizado na própria instituição, através do Núcleo de Prática Jurídica, que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo conselho competente, podendo, em parte, contemplar convênios com outras entidades ou instituições e escritórios de advocacia; em serviços de assistência judiciária implantados na instituição, nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública ou ainda em departamentos jurídicos oficiais, importando, em qualquer caso, na supervisão das atividades e na elaboração de relatórios que deverão ser encaminhados à Coordenação de Estágio das IES, para a avaliação pertinente.

§ 2º As atividades de Estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Prática Jurídica, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.

Vemos, então, que a Resolução n. 9 manteve a obrigatoriedade do estágio supervisionado, considerando-o componente curricular obrigatório. Devendo o estágio ser realizado na instituição de ensino por meio do Núcleo de Prática

²⁷ A carga horária do curso de Direito bem como a limitação de 20% para realização do estágio e das atividades complementares foi dada pelo Parecer 329/2004 do CNE/CES.

Jurídica²⁸ em serviços de assistência à população carente (antigo escritório modelo) ou mediante a celebração de convênios com escritórios de advocacia ou órgãos relacionados à justiça como: Defensoria Pública, Poder Judiciário, Ministério Público, tudo isso em âmbito estadual ou federal.

A Resolução também dá autonomia para que o Núcleo de Prática Jurídica organize e reorganize suas atividades, mas deve resguardar o padrão de qualidade e domínio para o exercício das carreiras abarcadas pela formação jurídica, isto é, habilidades para o trabalho.

Não há dúvida de que o profissional da área do direito deve ter domínio, conhecimento da lei, saber com coerência elaborar petições, pareceres ou decisões, saber expor com precisão e clareza os fatos, pedidos e sua devida fundamentação, saber esses ofícios básicos da profissão. Contudo, a preparação do aluno tão somente para essa prática, não forma um profissional completo. A sociedade evolui diariamente e o direito deve acompanhar essa evolução. Desta forma, não é o sentido do estágio, tampouco do ensino de graduação e da universidade, colocar no mercado de trabalho “operadores do direito”, mas profissionais preparados para pensar e provocar o caminhar da Ciência do Direito.

O sentido da formação do bacharel não foi pensado nem definido, tanto no parecer n. 55/2004 quanto na Resolução n. 9 de 2004. Mais uma vez percebe-se que o ensino de graduação perde seu sentido de ser, seu fundamento, sua *arké*, não se preocupando em formar o homem para viver bem, enfrentar as dificuldades do presente e do futuro. No caso específico do ensino jurídico, o bacharel deve aprender a pensar a norma jurídica e os acontecimentos da vida pública e privada numa dimensão totalizadora e social, a buscar o sentido da norma, visando sempre a harmonia, a paz, a fraternidade, a dignidade, o amor, o respeito, a educação, enfim, princípios basilares para uma convivência pacífica entre os homens.

Não é objetivo da graduação em direito preparar advogados, juízes, promotores, delegados, ou seja, um ser para atuar em área específica do direito e em determinada região do país. A formação é uma só, não importa qual a pretensão profissional do aluno. A base, o alicerce deve ser o mesmo, qual seja, mostrar a necessidade de se buscar a verdade, não viver no mundo do superficial, das ilusões, não ficar presos a “pré-conceitos”, buscando sempre o sentido da realidade, com

²⁸ Devemos ressaltar que as atividades realizadas no Núcleo de Prática Jurídica devem ser reais e simuladas, para a contemplação da realidade social do presente, passado e futuro.

racionalidade, sem perder de vista a sensibilidade, a imaginação, a igualdade e a justiça. Assim, o estágio poderia caminhar em outro sentido, diferente da simples capacitação para o trabalho.

A ciência jurídica deve ser vista de uma nova forma, exigindo dos cientistas, estudiosos do direito uma postura firme diante das realidades sociais, culturais, políticas e também das recentes contribuições das demais ciências humanas, sociais e biológicas, que, ao mesmo tempo, abrem novos horizontes, põem novas questões e trazem novas exigências aos cidadãos e profissionais de todas as áreas de formação e de atuação. E tudo isso sem deixar de lado os princípios básicos da igualdade, da dignidade, da vida, da fraternidade, da justiça, do direito, no sentido amplo e profundo do termo, que não se prende apenas aos aspectos formais e legais das questões, dos julgamentos, das instituições sociais e dos atos dos homens. Enfim, a complexidade das questões relativas à existência humana, na esfera coletiva e pessoal, exige de todos os que estudam e trabalham em qualquer área, inclusive na área do Direito, uma formação rigorosa e crítica, voltada para a afirmação da dimensão autônoma, livre, igualitária, ética e justa da existência coletiva e pessoal. Com efeito, a forma como o saber é construído, posto e ensinado deve ser repensada, o que não é algo novo no meio jurídico, pois desde a década de 50, do século passado, os estudiosos buscam novos caminhos para o ensino da ciência jurídica. Em alguns momentos, repensando os mecanismos de ensino e de aplicação da norma em si, em outros questionando a própria prática. Bastos (1998, p.302) ao discutir a forma de se ensinar o direito lembra que:

esta questão, embora não seja apenas contemporânea, marcou a história do ensino jurídico no Brasil, onde, sempre, se privilegiaram mais os conteúdos memorizativos do que a forma e os meios de aprendê-los ou apreendê-los, o raciocínio jurídico. As condições da sociedade moderna, os processos de reversão da relação currículo jurídico e Estado ou Estado e sociedade indicam que o melhor caminho do aprendizado jurídico, sem que se radicalize o método, é incentivar o ensino a partir do aprofundamento jurídico de estudos analíticos e sistemáticos de problemas – problemas de natureza jurídica. O advogado, pela natureza da sua própria profissão, precisa ser preparado juridicamente, para dirimir conflitos, para resolver e encaminhar a solução de problemas, sempre reconhecidos à luz da legislação, da jurisprudência e da doutrina. Ensinar Direito, a partir do reconhecimento do problema, não é desprezar os códigos, as leis ou a doutrina, mas muito mais que isto, avaliar as questões jurídicas de natureza prática com base nestes referenciais jurídicos ou analisar a dimensão referencial problemática à luz dos limites ou da abrangência legal.

Por outro lado, presenciemos também preocupações e ações das instituições e do Estado em busca de um novo delineamento para a universidade de forma geral e para o ensino jurídico de forma especial, no processo histórico de implantação e consolidação do ensino jurídico.

O estágio, a atividade complementar, o trabalho de conclusão de cursos, as aulas ministradas pelo professor na sala de aula, todos podem pensar e trabalhar a relação intrínseca entre teoria e prática, mas falta discernimento do legislador e da comunidade acadêmica sobre o que realmente é teoria e prática.

Na verdade, a prática não está presente somente no estágio, no exercício de uma profissão, mas ocorre numa dimensão muito mais ampla e significativa do que se imagina, mesmo quando se interroga o sentido, a finalidade dos atos humanos, da atividade profissional. Ensinar o aluno a pensar sua própria ação é uma atividade prática. Mas não de responsabilidade apenas do professor do estágio, mas de todos os professores envolvidos no processo de formação. Pensar e recriar as idéias, os conceitos e a prática, bem como a relação existente entre teoria e prática como realidades diferentes e inseparáveis é um trabalho para todos os professores e estudantes, para todos os envolvidos no trabalho de formação.

Sem dúvida, a legislação apresenta o estágio supervisionado como complementação do processo ensino-aprendizagem²⁹ e revisão de conteúdos³⁰. Todavia, não se pode esquecer que a realização do estágio supõe necessariamente uma sólida formação teórica, e a prática não se reduz à aplicação do que foi aprendido na teoria, uma vez que a prática é algo bem mais amplo e significativo e não se confunde com um simples fazer. Pensar e realizar o estágio como integrante do processo de formação é trabalhar para não reduzi-lo a uma disciplina a mais, isolada de período específico, mesmo que ela seja considerada muito importante.

O estágio supervisionado como um apêndice do ensino de graduação, um exercício isolado do processo de formação não tem sentido. Questionável também é a realização do estágio em momento específico da graduação. Sua realização como disciplina isolada reforça a continuidade da fragmentação de conteúdos e não

²⁹ Esse é o sentido da lei 6.494/1977, que “dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências”, e do decreto 87497/82, que regulamenta a Lei nº 6494, de 07 de dezembro de 1977, e dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências.

³⁰ Parecer 146/2002 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (substituiu os antigos Currículos Mínimos pelas diretrizes Curriculares Nacionais).

contribui para a constituição do currículo como uma totalidade.

Não vemos, pois, o estágio como simples complementação da formação, mas inserido na matriz curricular como uma das disciplinas obrigatórias, e não como disciplina autônoma, independente, isolada do eixo das demais que compõem o currículo.

O estágio supervisionado sozinho não é capaz de formar verdadeiramente o homem, nem mesmo o futuro profissional do direito. Não faz sentido admitir a sobreposição de uma disciplina em relação a outra, muito menos a prática em relação à teoria, pois cada uma possui sua devida importância e todas devem trabalhar para a formação autônoma do ser humano, em todas as dimensões, sendo uma delas a profissional.

Na maioria dos cursos de licenciatura e bacharelado é prática natural, comum, que a matriz curricular estabeleça a fragmentação do curso em dois momentos. Primeiramente o aluno passa alguns anos ou semestres assistindo aulas de conhecimentos de formação teórica ou específica, começando depois o estágio em que deverá aplicar os conhecimentos recebidos, tendo então contato direto com ofício escolhido. Santos (2007, p.58) diz que:

o conhecimento fracionado que prioriza determinadas disciplinas em detrimento de outras, associado ao trabalho individualizado [...] dificulta a possibilidade de os professores enxergarem a totalidade do processo da formação humana, pois o impede de perceber a totalidade do social, do conhecimento, da cultura.

Na maioria das faculdades de direito, entre elas a Faculdade de Direito da Universidade Federal de Goiás, a Faculdade de Direito da Universidade Católica de Goiás, os acadêmicos cursam as disciplinas do eixo teórico até o 6º período e a partir do 7º iniciam as atividades práticas que atualmente são desenvolvidas por meio do estágio supervisionado. Algumas poucas faculdades dão início às atividades de estágio a partir do 3º período, sendo que do 3º ao 6º períodos são oferecidos problemas simulados para serem pensados e resolvidos na própria instituição acompanhados por professores orientadores e visitas a órgão relacionados à justiça e do 7º ao 10º, essas faculdades trabalham com as atividades desenvolvidas nos Núcleo de Prática Jurídica ou, mediante celebração de convênios, em empresas ou órgãos do poder público na área direito. A exemplo dessa última situação, no Estado de Goiás, temos conhecimento somente da

Faculdade de Direito da Universidade de Rio Verde-GO.

Outro ponto que traz prejuízos para o processo de ensino e aprendizagem é a questão da especialidade, pois

à medida que cada um se coloca como especialista em determinado assunto, dono de uma certa área do saber na qual ninguém entra sem sua permissão e sem submeter-se a sua autoridade e controle. Essa divisão do saber em especialidades e sub-especialidades assume hoje, muitas vezes, uma forma patológica extremamente prejudicial à formação intelectual e profissional de nossos alunos de graduação (COELHO, 1987, p.5).

Essa fragmentação prejudica a relação entre as disciplinas, entre os professores e alunos e entre os integrantes dessas categorias, com o agravante do distanciamento físico dos campos de estágio e das salas de aula. Acresce-se a isso a falta de preparação das pessoas, órgãos ou empresas que recebem os estagiários em suas unidades.

Mais uma vez lembramos que o grande problema na relação entre teoria e prática é a ausência da compreensão de que teoria e prática, apesar de radicalmente distintas, formam uma unidade, na qual a teoria supõe existência a da prática social a ser pensada pela teoria que, por sua vez, faz ver o que é, abre horizontes ao mundo da prática e, ao mesmo tempo traz-lhe implicações e impõe exigências à ação, na esfera pública e particular. Não tem sentido, portanto, se trabalhar em um momento a teoria e, em outro, a prática.

A maior preocupação dos cursos de graduação é cumprir as determinações legais como carga horária mínima, duração dos cursos, atividades de estágio, trabalho de conclusão de curso e atividades complementares, oferecer ao aluno um número variado de disciplinas e conteúdos, não vendo o ensino como objeto de reflexão, de formação humana.

Acreditamos que o estágio deveria ser realizado desde o início do curso e não somente nos últimos anos, possibilitando uma atuação conjunta e simultânea dos professores das disciplinas teóricas e da prática, atuando juntos no processo de formação.

A cumplicidade do corpo docente de uma universidade em geral e de uma faculdade em especial é fundamental no processo ensino e aprendizagem, interagindo, realizando estudos, participando de grupos de pesquisas junto com o corpo discente. Por esse e outros motivos a profissão de professor não pode ser

vista como um “bico”. Professor em tempo integral faz-se necessário, para tornar possível uma maior dedicação à busca do saber e à formação dos estudantes.

Falta na universidade e no ensino de graduação em particular um projeto de formação do ser humano, algo que dê sentido e consistência, existência real, enfim, sentido ao currículo, ao programa de ensino, às disciplinas, às aulas em particular.

As questões postas e a reflexão em curso levam-nos a insistir na necessidade e na importância de se

recuperar a universidade como o local por excelência do pensamento, da reflexão, do trabalho de compreensão do real em sua gênese e sentido historicamente determinados, como espaço privilegiado da dúvida, do questionamento, da negação dos esquemas prévios de ação, das certezas e dos mitos que nos dispensam e impedem de buscar, de investigar, de descobrir o novo. Ora, tudo isso não passará de um sonho, de um desejo piedoso, jamais se tornando realidade em nossa universidade, se continuarmos reduzindo o saber à condição de coisa, algo que pode ser retalhado em vários fragmentos justapostos ou hierarquizados e ministrados aos pedaços por algumas dezenas de supostos especialistas. Se a coisa poder ser dividida e subdividida e novamente rearticulada e reagrupada, sem perder a identidade, o mesmo não se dá com as totalidades histórico-sociais, com o saber (COELHO, 1987, p.7).

Com efeito,

o estágio não pode e não deve ser momento de aplicação dos conhecimentos adquiridos na teoria, a hora da adequação dos alunos às exigências do mercado de trabalho, mas ser um momento de estudo, de reflexão do fazer e pensamento da prática social, e pensamento da realidade do capital e do trabalho, da tecnologia, da produção e da apropriação dos bens (COELHO, 1987, p.65).

Esse trabalho de reflexão, de busca e de realização do sentido mesmo da universidade, do ensino de graduação, dos currículos, dos planos de ensino, dos estágios e das próprias aulas ali realizadas, deve ser levado a sério, pensado e repensado pelos professores, coordenadores, diretores, reitores, funcionários e alunos. A universidade não é uma coisa pronta e acabada, mas se constrói a cada dia, cabendo a cada um de nós contribuirmos para esse processo de construção da universidade como *lócus* de pensamento e de formação do ser humano e do estágio como um momento de exercício desse pensamento. Desta forma, acreditamos que o estágio pode ser considerado um dos componentes articuladores de teoria e prática.

RETOMANDO O SENTIDO DA UNIVERSIDADE, DO ENSINO DE GRADUAÇÃO E DO ESTÁGIO CURRICULAR NO CURSO DE DIREITO

“Não basta ensinar ao homem uma especialidade, porque se tornará assim uma máquina utilizável e não uma personalidade. É necessário que adquira um sentimento, um senso prático daquilo que vale a pena ser empreendido, daquilo que é belo, do que é moralmente correto.” (Albert Einstein)

É nosso propósito ver o sentido da universidade, do ensino de graduação e do estágio curricular no curso de Direito. Para isso, buscamos, primeiramente, ver como e quando surgiram as primeiras universidades no mundo e no Brasil para compreender o sentido da universidade, do ensino de graduação e do estágio curricular no curso de Direito. Esse trabalho se justifica por entendermos que o ensino de graduação deve acontecer na universidade e que o estágio por si só não forma o ser humano.

As primeiras universidades nasceram na Idade Média, século XII, diante de uma série de acontecimentos e consequência desses acontecimentos como o cessar das invasões bárbaras, redução das guerras, amenização do clima na Europa, desenvolvimento de novas técnicas agrícolas, aumento significativo na produção agrícola, a ponto de ultrapassar o necessário para o próprio consumo, gerando o chamado excedente. Essa situação possibilita o revigoramento do comércio romano, que passava por um período de decadência, graças às expulsões oriundas das invasões bárbaras no território romano.

Segundo Franco Júnior (2005, p.43) na Idade Média havia a organização corporativa da produção, que era formada especialmente por artesãos e comerciantes, as chamadas corporações de ofício, isto é, associações profissionais, e que apesar de origens controvertidas apresentavam razões claras, quais sejam, religiosa, econômica e político-social, esta formada por artesãos empobrecidos, das cidades, em busca de organização frente ao patriciado mercador que exercia o poder nos núcleos urbanos.

No século XII, o ensino ainda continuava na dependência da Igreja, ligado às influências eclesiásticas, formando servidores de melhor nível para a Igreja e o

Império. Mas, a burguesia em ascensão começava a se movimentar e a abrir suas próprias escolas. Situação que vai trazer uma nova idéia de escola, além dos mosteiros e da dependência do bispo.

A Igreja sentia a inevitabilidade dos novos rumos. O Terceiro Concílio Ecumênico de Latrão, de 1179, revelava isso ao determinar que se concedesse gratuitamente a licença docente a todos que provassem aptidão para exercê-la. Reconhecia-se que as escolas clericais não eram suficientes e aceitava-se a existência de escolas privadas. Por outro lado, é claro, a Igreja reafirmava assim que o monopólio do ensino era seu: se concedia a *licentia docendi* era porque ela lhe pertencia. De qualquer forma, as escolas urbanas do século XII, eclesiásticas ou não, viviam muito dependentes do renome de um ou outro mestre, que atraía estudantes de toda a redondeza (FRANCO JÚNIOR, 2005, p.117).

Como afirma Franco Junior, os alunos não se ligavam a uma escola, mas a um professor de renome. E à medida que os mestres iam se deslocando de uma cidade para outra, à procura de melhores condições, os alunos partiam em busca de seus ensinamentos e se estabeleciam onde aqueles se encontravam. E esses alunos

de origem urbana, camponesa, e até mesmo nobre, são antes de tudo errantes, representantes típicos de uma época em que o surto demográfico, o desenvolvimento do comércio e a construção de cidades rompem com as estruturas feudais, lançando pelos caminhos e reunindo em suas encruzilhadas, que são as cidades, os desclassificados, os audaciosos e os infelizes [...]. Esses estudantes pobres, que não se prendem a nenhum domicílio fixo, nem a qualquer prebenda ou benefício, se lançam assim à aventura intelectual, seguindo o mestre que lhes tivesse agradado, procurando os mais comentados, indo catar, de cidade em cidade, os ensinamentos dados ali. Formam o corpo de uma vadiagem escolar, ela mesma tão característica do século XII, e contribuem para lhe dar um aspecto aventureiro, espontâneo e ousado (LE GOFF, 1995, p.32 e 33).

Essa situação, apresentada por Le Goff traz desconforto e rejeição para os moradores das cidades, pois os estudantes, em sua grande maioria sem disciplina, causam muitas confusões, tumultos e desordem nas cidades.

Mestres e estudantes começam a se organizar em forma de corporações para resguardar o direito de permanecerem nas cidades de forma digna e se prevenirem contra algumas espécies de exploração. Surge, então, a *universitas*, termo que significava qualquer associação corporativa.

Assim, temos o surgimento das primeiras universidades, criadas nos principais pontos de realização do comércio, ou seja, na França e Itália.

Diferentemente da universidade de Paris, que nasce da associação de mestres, a universidade de Bolonha vem da associação de alunos, diante da necessidade de proteção, principalmente, dos alunos estrangeiros, que viam seus mestres satisfazendo às exigências do poder local, para que não tivessem que abandonar a comuna. Situação que poderia enfraquecer a liberdade do ensino e até mesmo a própria segurança destes alunos estrangeiros.

Com efeito, a universidade nasce a partir da segunda metade do século XII como uma instituição por excelência do pensamento, da busca, do estudo, do debate dos conceitos e das idéias, por meio da argumentação, das *disputationes*, como uma espécie de fruto amadurecido, uma instituição viva, formada por professores e alunos preocupados com a busca do novo sem desprezar o passado, em termos de cultura, saber e estudo.

Alguns estudiosos, como Cunha (2000), Romanelli (2001), Fávero (1997), Mendonça (2000) afirmam que comparando com outros países a universidade é implantada no Brasil tardiamente. E no período colonial a coroa portuguesa resistiu à implantação da universidade no Brasil e quem pretendia freqüentar uma universidade ia para a Europa.

A previsão legal para criação da universidade vem com o decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, que dava autonomia ao governo federal para implantá-la, quando achasse necessário. A idéia de criação do ensino universitário no Brasil não foi um consenso dos grupos dominantes, pois cada um defendia seus interesses. A Igreja buscava com a implantação da universidade a hegemonia religiosa, os liberais por sua vez pretendiam assegurar as formas de pensamento e autoridade. Já os positivistas eram radicalmente contra a criação da universidade, pois acreditavam que o Brasil necessitava de escolas técnicas e científicas.

Cunha (1980) ressalta que apesar de existir instituições de ensino superior no Brasil Colônia, somente em 7 de setembro de 1920, na presidência de Epitácio Pessoa, por meio do Decreto nº 14.343, foi criada a universidade, pelo agrupamento da Escola Politécnica, da Faculdade de Medicina e da Faculdade de Direito, todas profissionais e sediadas na cidade do Rio de Janeiro, oficializando-se, assim, a criação da Universidade do Rio de Janeiro, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Foi a visita do rei Alberto I da Bélgica, em comemoração aos cem anos de independência do Brasil, a quem deveria ser conferido o título de *doutor honoris*

causa, o motivo de criação da universidade em 1920, pois o título não poderia ser conferido por uma faculdade isolada.

Baseado no modelo cultural francês o ensino superior brasileiro estava voltado para a formação do quadro profissional do Estado, sem se preocupar com a atividade científica, com a leitura de textos fundamentais para a formação do homem como ser humano e dos debates. A pesquisa não foi sequer mencionada no decreto de criação da Universidade do Rio de Janeiro. Outra falha do modelo universitário de 1920, segundo Carvalho (1991, p.193) reside “no fato de se organizar uma universidade pela reunião de três escolas profissionais e sem nenhuma preocupação que visasse à criação de um centro de pesquisa e ensino de ciências fundamentais não aplicadas e de Filosofia, Letras e Artes.”

As deficiências apresentadas na Universidade do Rio de Janeiro, das quais pode-se destacar a ausência de unidade e a justaposição de escolas profissionais, acabaram por suscitar a necessidade de debater o problema universitário brasileiro. Desta forma, em 1926, o jornal O Estado de São Paulo realizou um *Inquérito* sobre a educação pública no Estado de São Paulo, sob a direção de Fernando de Azevedo. Em conclusão ao *Inquérito* Azevedo (1960, p.267) afirma que

não haverá quem não sinta a falta, no Brasil, de uma cultura verdadeiramente superior, livre e desinteressada, desenvolvida em tôdas as direções e capaz de contribuir, pela sua fôrça orientadora e pelo seu poder criador, não só para o progresso da nacionalidade em formação, como para o enriquecimento do saber humano. Mas, se todos sentem e proclamam a ausência dessa cultura, nem todos reconhecem, na criação das Universidades, o único meio de sairmos da situação de inferioridade em que o descaso secular desse problema nos colocou.

Com esse Inquérito inicia-se a campanha pela implantação de uma nova política educacional no território brasileiro. Assim, em busca de um novo modelo de universidade, em 11 de abril de 1931, por meio do Decreto nº 19.851 foi aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras, no qual ficou estabelecido que o ensino superior, preferencialmente, seria ministrado nas universidades, devendo os cursos superiores ministrados nas instituições privadas ser credenciados pelo Ministério da Educação. Na mesma data, por meio do Decreto nº 19.852, foi reorganizada a Universidade do Rio de Janeiro e criada a Faculdade de Educação, Ciências e Letras.

A fragmentação e o caráter profissionalizante do ensino superior desde o período imperial, em especial o modelo desenvolvido pela Universidade do Rio de Janeiro, era alvo de várias críticas, sobretudo dos que pretendiam não somente a reforma, mas a criação de uma universidade diferente da já existente, uma vez que defendiam a necessidade de integração da universidade³¹. Para tanto, propunham a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, pois acreditava ser esse o caminho para o crescimento educacional, o desenvolvimento de um saber desinteressado da mera produtividade, da simples informação. Assim, em busca da superação do tipo de organização de universidade existente, foram criadas, em 1934, a Universidade de São Paulo (USP) e, em 1935, a Universidade do Distrito Federal.

O ideal de integração do saber inerente à idéia de universidade estava presente no nascimento da Universidade de São Paulo, uma vez que a “Comunhão Paulista”³² desejava ver a formação dos quadros dirigentes independente dos interesses partidários, isto é, um projeto cultural desvincilhado da prática política imediata, o que significava relativa autonomia da universidade em face do Estado, além de uma formação humanística, e não pragmática.

Assim, foi criada a Universidade de São Paulo, pelo Decreto n° 6.283 de 1934, com as funções de ensino, pesquisa e extensão.

À primeira vista, muitos apostaram na prosperidade desse novo modelo universitário. A idéia de centralização das disciplinas do chamado “núcleo comum” ou disciplinas básicas das demais faculdades sob a responsabilidade da Faculdade de Filosofia era algo que contribuiria significativamente para o aumento do espírito universitário. Todavia,

apesar dos objetivos e da função integradora da Faculdade de Filosofia na Universidade de São Paulo, ela nasceu – como assinala Fernando de Azevedo, um de seus fundadores – numa atmosfera desfavorável e cheia de contradições, num ambiente em que os problemas suscitados continuavam sendo tratados por práticos sem nenhuma formação técnica e por técnicos sem uma formação científica, dominando um interesse pragmatista e utilitário do profissionalismo (FÁVERO, 1977, p.39).

³¹ Dentre estes estudiosos podemos citar Fernando Azevedo que redigiu o Projeto de criação da USP a pedido do Interventor no Estado de São Paulo Armando Sales de Oliveira e com apoio de Júlio de Mesquita Filho e Almeida Júnior.

³² O termo “Comunhão Paulista” refere-se aos intelectuais paulistas.

Em 1935, houve nova tentativa de se criar uma instituição verdadeiramente universitária no país, surgindo, então, a Universidade do Distrito Federal. Anísio Teixeira, na época Secretário da Educação, implanta a proposta de uma instituição universitária integrada. Ele via a universidade como um *lócus* de produção do conhecimento, de criação e difusão da cultura e dos saberes, de formação.

A Universidade do Distrito Federal teve vida curta, pois uma instituição desta estirpe, livre e autônoma, em pleno Estado Novo [1937-1945] período de turbulências diante do estado de guerra decretado, dificilmente poderia conseguir sobreviver. Sufocada pela ditadura Vargas foi extinta em 1938, e parte de seus professores e cursos foram transferidos para a Universidade do Brasil³³.

Mas, por que essas tentativas de implantação de uma universidade, na acepção requerida pela própria palavra, foram frustradas? Certamente, não há uma causa específica, mas várias causas. Interesses econômicos e políticos, o aprofundamento do processo de industrialização após o término da Segunda Guerra Mundial e a falta de um sólido e amplo processo de criação e disseminação da cultura, dos saberes e do processo de escolarização, fez com que a escola em geral e a universidade em particular assumisse o caminho da instrumentalidade.

Embora tenha havido uma tentativa frustrada, em 1935/38, com a Universidade do Distrito Federal e uma não aceitação da Faculdade de Filosofia da USP como fora planejado e sua conversão alguns anos depois em escola normal superior, mesmo assim elas constituiriam marco importante na história da Universidade brasileira.

Mesmo sem a construção de um *lócus* de investigação e de produção do conhecimento, essas tentativas tiveram efeitos positivos, uma vez que se discutia o problema da universidade. Apesar de tudo, ficaram as idéias, o debate, as gerações formadas num outro sentido, sobretudo, na USP. No caso da UDF, especialmente, a ditadura Vargas foi marcante no desfecho de fechamento. E em virtude das discussões existentes, várias medidas foram tomadas no pós-45, com o fim do Estado Novo, em busca da “redemocratização”, incluindo a autonomia universitária legalmente reconhecida.

Os anseios por uma educação verdadeira fizeram com que intelectuais como Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e outros, continuassem lutando por

³³ Em 1937 a Universidade do Rio de Janeiro passou a chamar Universidade do Brasil, modelo a ser seguido pelas demais universidades.

mudanças educacionais, conforme se pode constatar com o manifesto de 1959³⁴. E em 1961, foi criada a Universidade de Brasília, com o objetivo de formação de uma instituição integrada. Para alguns

educadores e cientistas brasileiros, esta Universidade seria para nós o que esse tipo de instituição era em alguns países: uma resposta à necessidade de renovação do ensino como forma de integrar nos seus cursos universitários a ciência moderna e a tecnologia. Esse empenho de renovação, no pensar de seus fundadores, seria reforçado por uma contingência feliz: os cientistas brasileiros, descontentes com as Universidades onde atuavam, encontrariam condições de trabalho nesta Universidade, onde se tentou instaurar uma metodologia interdisciplinar (FÁVERO, 1977, p.42).

Em todas as tentativas de implantação da universidade no Brasil, desde a do Rio de Janeiro até a Universidade de Brasília, houve uma gradativa tomada de consciência por parte do meio universitário, uma vez que essas tentativas e frustrações oportunizaram a discussão do ensino superior em geral e em especial o universitário. E com o passar do tempo e o acúmulo de experiências não se discutiam a organização e a estrutura da universidade, mas expansão com qualidade e o sentido da universidade.

Durante a Ditadura, de 1964 a 1985, houve a expansão dos estabelecimentos privados de ensino, em todos os níveis, com subsidio do Estado, à sombra da renúncia fiscal concedida pelo governo que esperava a ampliação das oportunidades de acesso à educação, especialmente no ensino superior, vista então como investimento prioritário. Essa política de expansão, juntamente com o modelo de crescimento na década de 70 é tido pela maioria dos estudiosos da educação como o responsável pela atual situação da educação superior. Não se priorizou a realização do ensino superior nas universidades, mas a criação de inúmeras faculdades isoladas. Houve então, um crescimento quantitativo da universidade, sem a devida observância da qualidade, e uma verdadeira liberalização da educação como mercadoria. Nesse sentido segundo Coêlho (2003, p.122):

o que mais interessa nessa perspectiva é a adequação da universidade ao mercado, os efeitos que dela se espera o que efetivamente tem realizado, a medida de sua eficiência, os resultados e os produtos que ela oferece à sociedade.

³⁴ O “Manifesto dos Educadores” de 1959, redigido por Fernando de Azevedo e inspirado no “Manifesto dos Pioneiros” vem congregar o pensamento dos educadores e intelectuais daquela época, procurando destacar as questões da política educacional de forma geral.

Desta forma, vemos que com o passar dos anos, das décadas, o ensino de graduação incorporou um sentido instrumental, perdendo sua razão de ser e contribuindo para que a universidade seja reconhecida como *lócus* de formação profissional e não de formação do ser humano.

Reduzir a universidade e a graduação a *lócus* de produção tecnológica e profissionalização dos indivíduos, no sentido usual e utilitário do termo, é sem dúvida se deixar levar por uma compreensão pobre e estreita de sua função econômica, social, política e cultural, enfim, silenciar sua dimensão essencialmente humana. especialmente num mercado de trabalho fluido e imprevisível e que às vezes assume formas jamais imaginadas, seria ingênuo pensar uma vinculação linear entre universidade, ensino de graduação e mercado (COELHO, 1998, p.9).

O ensino de graduação hoje se preocupa em tornar as pessoas úteis para a sociedade, atendendo à demanda do mercado de trabalho cada vez mais competitivo, sem a preocupação com a formação acadêmica voltada para a discussão, debates, isto é, com o que é próprio da academia. Com isso educar significa ensinar algo que faça do homem um ser útil, produtivo, atendendo aos anseios da sociedade e às necessidades do mercado.

A graduação deve propiciar aos homens o amadurecimento pessoal, o cultivo e o aprendizado do pensamento, da criação, da autonomia, da liberdade, da responsabilidade, formando-o, não para atender às expectativas do capitalismo, mas para compreender o passado, viver o presente e interrogá-los como abertura ao futuro. É nesse processo de busca, de reflexão, de inquietação que a universidade forma e se forma em uma instituição acadêmica e o ensino de graduação exerce seu papel de formação, o que se contrapõe a informar, moldar. O sentido de formar aqui é o da “constituição do sujeito que não tem molde onde se encaixar, para se enquadrar, medidas para se medir” (SEVERINO, 2006, p.631).

Desta forma, a escola, a universidade e o ensino de graduação não são entrepostos de transmissão de informações e de desenvolvimento de competências, o saber não é algo passado de um homem para outro, o professor não é o dono do saber, não possui condições de dividi-lo ou entregá-lo a seus alunos, se ele sabe é buscar o saber.

Com o desenvolvimento tecnológico e o avanço das ciências a partir da Idade Moderna e, mais recentemente, o processo de globalização da economia, o mercado de trabalho torna-se cada vez mais seletivo, passando a exigir do

trabalhador novos conhecimentos e habilidades para o desenvolvimento de suas atividades. À escola de modo geral atribui a tarefa e a responsabilidade de ensinar o que é útil, prático. E então temos o estágio supervisionado como um componente curricular, disciplina obrigatória e muito valorizada no ensino de graduação.

Nesse sentido as questões sobre teoria e prática foram e são muito debatidas entre os estudiosos da educação e de outras áreas do conhecimento. Porém, ao realizar uma leitura mais atenta, cuidadosa da legislação sobre estágio e até mesmo ao ouvir a fala de professores, alunos, coordenadores observamos a ausência do real entendimento de teoria e prática.

Miranda (2004) apresenta duas perspectivas da relação existente entre teoria e prática. Uma afirma que “teoria é teoria” e “prática é prática”, isto é, elas encontram-se em pólos extremos, são distintas, apesar de se relacionarem. A outra perspectiva é que esse extremismo entre teoria e prática possa ser sanado por meio da articulação. Assim, afirma que “teoria e prática são polaridades que, antes distintas, ao final, se resolvem no campo da ação, nem sempre como prática efetiva, mas certamente como perspectiva” (MIRANDA, 2004, p.19).

Segundo Coêlho (1987) o mais importante não é definir as posições da teoria e da prática, pois elas não são coisas suscetíveis de serem localizadas aqui ou ali, medidas, pesadas ou dosadas. O essencial é assumir teoria e prática em sua natureza.

Teoria é reflexão, trabalho do pensamento, busca incessante da compreensão, do próprio trabalho do real. Real que é histórico, real que é contraditório, que está sendo produzido contraditoriamente, superado e negado a cada instante do processo histórico. Então, a teoria é justamente esse trabalho do pensamento, que procura compreender o trabalho do real, procura compreender o sentido e a gênese do existente, seja esse existente a natureza física, a sociedade, a cultura, a economia e a educação. [...]. E a prática é negação de todo saber que se pretenda autônomo, independente das condições materiais da existência, é revelação da teoria como conhecimento das reais condições de produção da prática, de sua alienação e de sua superação. É produção do novo, do antes não existente, do que está sendo construído. [...]. Teoria e prática são momentos do trabalho de produção, negação e superação do real. Embora diferentes são inseparáveis. A prática, ao recriar o real exige a teoria, justamente pra pensar esse algo de novo que surge (COÊLHO, 1987, p.64/65).

Assim, podemos dizer que a prática é negação da teoria e a teoria é a negação da prática e essa contradição possibilita que elas se articulem, sem que uma sobreponha a outra, evitando assim o praticismo e a instrumentalização.

Marilena Chauí (1980, p.51) pontua que não se deve confundir o imediato com o mediato, empírico com o concreto e o diverso com o diferente. E é por essa razão, isto é, colocar cada coisa em seu devido lugar, que é possível afirmar a diferença entre teoria e prática sem, contudo, separá-las ou estabelecer uma relação de mando e obediência, “pois ambas são momentos do trabalho do real, constituintes dele e por ele constituídas.” Teoria e prática têm diferenças específicas, possuem autonomia própria. Uma não absorve a outra, muito menos a prática segue mecanicamente as exigências da teoria. São as contradições da teoria e da prática que as justificam, e propicia, diante de um desenvolvimento histórico e cultural, o pensar, o recriar e refletir o novo.

É ilusão dizer que a prática ou a teoria sozinhas, isoladas, sejam capazes de mudar o mundo, as coisas, e descobrir o novo, e que a prática sobrepõe-se à teoria ou vice versa. Não há a sobreposição de uma em relação à outra, mas uma estreita relação. Coêlho (1999, p.119) explica que:

a prática, [...], não se reduz a algo pronto, dado, a um exemplo a ser seguido, a uma multiplicidade de ações e comportamentos a serem organizados e sistematizados num conjunto coerente de idéias, nem a uma técnica de manipulação do real, no sentido definido pela teoria. Pelo contrário, a prática é a negação do dado, um momento do trabalho de produção social, aquilo que ‘faz com que a teoria se descubra como conhecimento das condições reais da prática existente, de sua alienação e de sua transformação’; numa palavra, ela é *práxis* social, isto é, ‘atividade socialmente produzida e produtora da existência social’. Se a realidade não é completamente transparente e se a prática é incapaz de compreender a si mesma, ela necessariamente exige a elaboração teórica, sendo o novo a ser pensado pela teoria.

Assim, a prática não se constitui no desenvolvimento de uma fórmula em busca de produzir algo, mas como uma produção social, pede a teoria, a reflexão, que a pense, e assim possa desaguar, ou não, numa prática verdadeiramente transformadora.

Teoria e prática não são causa ou efeito uma da outra, nem estão ligadas entre si por uma relação direta, imediata, linear e mecânica, mas são criações temporais, históricas, momentos do trabalho do real e, como tais, ao mesmo tempo o produzem e são por ele produzidas. Contra a lógica da identidade que imagina a teoria e a prática, a teoria e o real como diversos, mas não diferentes, é preciso reafirmar que, embora intimamente ligados, articulados, como momentos do trabalho da produção social, eles são essencialmente diferentes (COÊLHO, 1999, p.119/120).

Com efeito, no ensino de graduação, não basta transmitir o conhecimento aos alunos, fazendo-se necessário torná-los sujeito do pensamento e da ação, das idéias e da prática, por meio do questionamento, da dúvida, da reflexão, do entendimento e da contestação do que está posto. Enfim, é preciso despertar no aluno a necessidade de pensar além do visto, do dito, do feito, de interrogar as idéias, os conceitos, as teorias, a prática, a ação, para que possamos superar a mera reprodução do que já foi pensado, visto e feito, do que está sendo pensado e feito e, assim, criar o novo. O sentido do ensino de graduação, nos cursos de licenciatura e nos bacharelados, não pode conviver com concepções ingênuas, lineares e autoritárias da relação entre a teoria e a prática.

Temos consciência dos inúmeros problemas e dificuldades existentes para a realização de um trabalho nessa dimensão, como: a falta de preparação do corpo docente; alunos que trabalham durante o dia e freqüentam curso noturno; alunos que se deslocam todos os dias de suas cidades para estudarem na cidade vizinha; falta de maturidade do corpo discente; a chegada à universidade de alunos sem domínio da leitura e escrita, muitas vezes provenientes de cursos de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EJA), e de programas similares. Mas, nós, professores e alunos não podemos desistir ou deixar passar despercebido a necessidade de mudanças, de desejar algo de novo, de recriar o real, de buscar novos cominhos, e quem sabe retornar à origem.

Nas últimas décadas do século XX vimos nas falas de muitos estudiosos e nos textos legais, em especial no meio jurídico, a relevância da prática na formação do profissional. O estágio supervisionado é, então, visto como um dos componentes curriculares responsáveis pela articulação entre teoria e prática.

Como sabemos o ensino jurídico foi implantado no Brasil no ano de 1827, em São Paulo e Olinda, e tinha por objetivo formar os quadros da administração pública, atender às necessidades do Império e da atividade política em geral. O curso de direito era, então, um dos mais almejados pelas forças sociais dominantes. Especificamente sobre a criação dos cursos jurídicos no Brasil afirma Rodrigues (1993, p.13) que:

foi uma opção política e tinha funções básicas: a) sistematizar a ideologia político-jurídica do liberalismo, com a finalidade de promover a integração ideológica do estado nacional projetado pelas elites; b) a formação da burocracia encarregada de operacionalizar esta ideologia, para a gestão do estado nacional.

A finalidade do ensino jurídico no período imperial (1822-1889) era, então, formar bacharéis para o exercício dos cargos públicos. Com o fim do Império e início do período republicano, sem perder o espírito do período anterior, a profissionalização vai aos poucos tomando corpo e as faculdades de Direito³⁵ passam a se preocupar com a formação específica de advogados, magistrados, promotores e militares.

A partir da década de 1950, o ensino jurídico, foi perdendo espaço e relevância social, o que acabou levando à chamada crise do ensino jurídico no Brasil³⁶. Com as reformas educacionais implantadas pelo Governo Militar, a partir de 1964, os cursos de especialização ganham força e o bacharelado em Direito aos poucos vai perdendo o sentido de formação, dedicando-se à reprodução de conceitos e idéias pré-concebidas. Os debates, as discussões, o confronto de idéias e a própria oratória vão aos poucos se esfacelando. O regime militar contribuiu ainda para a dispersão de juristas e intelectuais, o que comprometeu a qualidade dos cursos de graduação, de forma geral, acentuando a crise do ensino jurídico iniciada nos meados dos anos de 1950.

³⁵ Segundo Ferraz Jr. (1983, p. 42), “antes dos anos cinqüenta tínhamos aquela sociedade patrimonialista numa economia de propriedade voltada para o lucro, numa concepção do Direito como objeto ético e, do advogado tradicional, generalista. Nessa sociedade tínhamos um ensino jurídico caracterizadamente humanista e generalizante; a idéia era a formação de um profissional, para usar uma palavra clássica, em termos de uma prudência ética. O bom advogado era ou seria aquele profissional que tivesse uma bagagem cultural em termos brasileiros, uma bagagem cultural, uma erudição sobretudo e, por que não?, literária, de peso. Enfim, era o homem que tivesse sido capaz, em sua juventude e continuasse a fazer isso, de ler grandes clássicos da literatura brasileira, portuguesa, inglesa e se possível grega, latina. É verdade que esse ideal letrado, que deu inclusive a imagem do bacharel, bacharelesca, a imagem desse letrado, nunca correspondia exatamente àquilo que acontecia na prática e houve muita transformação desde 1927 até 1950. [...]. Santiago Dantas começa a perceber que as transformações sociais atingiam o Brasil rapidamente, enquanto o ensino do Direito ficava atrelado àquela visão humanista e generalizante, portanto em descompasso com a nova realidade.” Com efeito inicia-se a crise do ensino jurídico no Brasil.

³⁶ Segundo Ferraz Jr. (1983, p. 42), “antes dos anos cinqüenta tínhamos aquela sociedade patrimonialista numa economia de propriedade voltada para o lucro, numa concepção do Direito como objeto ético e, do advogado tradicional, generalista. Nessa sociedade tínhamos um ensino jurídico caracterizadamente humanista e generalizante; a idéia era a formação de um profissional, para usar uma palavra clássica, em termos de uma prudência ética. O bom advogado era ou seria aquele profissional que tivesse uma bagagem cultural em termos brasileiros, uma bagagem cultural, uma erudição sobretudo e, por que não?, literária, de peso. Enfim, era o homem que tivesse sido capaz, em sua juventude e continuasse a fazer isso, de ler grandes clássicos da literatura brasileira, portuguesa, inglesa e se possível grega, latina. É verdade que esse ideal letrado, que deu inclusive a imagem do bacharel, bacharelesca, a imagem desse letrado, nunca correspondia exatamente àquilo que acontecia na prática e houve muita transformação desde 1927 até 1950. [...]. Santiago Dantas começa a perceber que as transformações sociais atingiam o Brasil rapidamente, enquanto o ensino do Direito ficava atrelado àquela visão humanista e generalizante, portanto em descompasso com a nova realidade.” Com efeito inicia-se a crise do ensino jurídico no Brasil.

Segundo Bastos (1998) com a fundação da Universidade do Distrito Federal, em 1935, busca-se vencer a tradicional formação universitária nos limites dos padrões clássicos anteriormente estabelecidos. No ano de 1960, o currículo rígido, imposto pelo Estado, em descompasso com a realidade social, foi duramente criticado por San Tiago Dantas que defendia um currículo mais flexível que preparasse o acadêmico das ciências jurídicas para enfrentar os conflitos sociais.

As idéias contidas no projeto de implantação da UnB e as críticas de San Tiago Dantas³⁷ trouxeram uma nova forma de pensar e de ensinar a ciência jurídica. A necessidade de uma formação teórica básica foi defendida com firmeza e insistência. Fazia-se necessário uma nova forma de pensar essa ciência, além de trilhar novos rumos para ensiná-la aos alunos, enfim, era necessário repensar a formação do bacharel em Direito, voltá-la para o exercício do pensamento.

A ciência jurídica deveria estabelecer relação direta com as demais ciências e as necessidades da sociedade. Pode-se dizer que seria a adoção de uma nova postura, voltada para uma reflexão crítica do Direito em si, do Direito como norma e como ciência. Segundo Wolkmer (1991, p.10), esse “pensamento crítico”

nada mais é do que a formulação “teórico-prática” de se buscar outra direção ou outro referencial epistemológico que atenda à modernidade presente. Esta forma de visualizar o mundo dos valores humanos e o mundo de materialização jurídica é incorporada por um vasto, difuso e fragmentado movimento transnacional, este movimento, que abarca diferentes países da comunidade ocidental, não se reduz a uma única e específica ‘teoria crítica’ do Direito, pois compreende inúmeras ‘concepções epistemológicas’ e uma gama demasiadamente ampla de ‘correntes metodológicas’, representadas tanto por ‘críticos revolucionários’ quanto por ‘antidogmáticos reformistas’.

Em 1972, institui-se, pela Resolução n. 3/72 do extinto Conselho Federal de Educação, um novo currículo dos cursos jurídicos, que apresentava dois eixos básicos: um formado por matérias básicas; e o outro mais profissional. As atividades práticas, no ensino jurídico, eram então desenvolvidas por meio da disciplina Prática Forense, ministrada na sala de aula. A Prática Forense passa, então, a ser disciplina

³⁷ No ano de 1955 San Tiago Dantas (1979, p.52-53) em aula inaugural dos cursos da Faculdade Nacional de Direito diz que: “se há problemas novos sem solução técnica adequada; se há problemas antigos, anteriormente resolvidos, cujas soluções se tornaram obsoletas sem serem oportunamente substituídas; se apareceram novas técnicas, que o nosso meio não aprendeu e assimilou, em grande parte isso se deve ao alheamento e à burocratização estéril das nossas escolas, que passaram a ser meros centros de transmissão de conhecimentos tradicionais, desertando o debate dos problemas vivos, o exame das questões permanentes ou momentâneas de que depende a expansão, e mesmo a existência da comunidade.”

curricular da graduação, exigida sob a forma de estágio supervisionado.

Essa resolução do Conselho Federal de Educação e a própria conjuntura de reabertura política do país, que teve início na passagem dos anos de 1970 para os de 1980, do século XX, colaboraram para a modernização do processo ensino e aprendizagem no Brasil. O estágio, até então, era desenvolvido como uma atividade prática vinculada à disciplina de Direito Processual, conforme mostra Bastos (1998, p.259-260):

embora a questão da Prática Forense seja uma constante acoplada a todos os currículos jurídicos desde sua origem, foi esta Resolução que, definitivamente, lhe deu caráter e natureza disciplinar, evitando a sua natureza de mero apêndice do ensino da Teoria ou do Processo. Na forma, ainda, do Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil que vigeu até 1963, quando foi promulgada a Lei n° 4215, de 27 de abril de 1963, o estudante de Direito ficava na simples obrigação de inscrever-se como “solicitador” na OAB, que não acompanhava necessariamente o desenvolvimento de suas atividades e nem tornava a execução efetiva de atividades práticas requisito para a obtenção da inscrição definitiva como advogado.*

Durante a vigência da Resolução n. 3/72 do Conselho Federal de Educação havia várias divergências de entendimento sobre exigência do estágio supervisionado, como apresenta Rodrigues (1993, p.60/61):

sabe-se das deficiências do atual sistema de estágio dos cursos jurídicos, para o qual a legislação pátria hoje prevê duas espécies diferenciadas: a) o estágio supervisionado (matéria do currículo mínimo, denominada de Prática Forense, sob a forma de estágio supervisionado, prevista pela Resolução 3/72 do CFE), de caráter obrigatório; e b) o estágio de prática forense e organização judiciária (Lei n° 5.842/72 e Resolução 15/73 do CFE), de caráter facultativo e que uma vez cursado pelo aluno com aprovação lhe confere o direito de inscrição na OAB, independentemente de prestação do exame de ordem. Na prática, por diversas razões, o sistema não deu certo. Entre elas uma equivocada interpretação da legislação, que levou a duas anomalias: a) o entendimento de que haveria um único estágio, de caráter optativo, que propiciaria a dispensa do exame de ordem; e b) o entendimento de que haveria um único estágio, de caráter obrigatório, que propiciaria a dispensa do exame de ordem. Ambos os equívocos partem da idéia, falsa de que a Resolução 15/73 é um complemento da Resolução 3/72, regulamentando-a no que se refere ao estágio, fixando a sua forma de oferecimento e carga horária. O Conselho Federal de Educação tem reiteradamente diferenciado-os, conforme pode ser visto nos seus pareceres de números 225/73, 660/74, 136/74, 170/79, 934/79, 450/80, 1082/80, 124/82, 383/83 e 153/86, entre outros.

Então, o Estágio de Prática forense e organização judiciária foi regulamentado pela Lei 5842/72 e a Resolução n. 15/73 do Conselho Federal de

* Todos os grifos das fontes citadas são da autora desta dissertação.

Educação. Essa lei dispunha ser o estágio meramente facultativo, no entanto o acadêmico que realizasse o estágio ficava dispensado de aprovação no Exame da Ordem dos Advogados do Brasil³⁸, para se inscrever nos quadros da OAB.

A solução para o impasse, mostrado por Rodrigues sobre a obrigatoriedade ou não do estágio supervisionado, veio com a publicação da Portaria n. 1.886, do Ministério da Educação, em 1994. A sociedade aguardava uma resposta do MEC para a redução da crise pela qual passava o ensino jurídico. Desta forma, foi formada uma Comissão de Especialistas em Ensino Jurídico que teve como fruto a Portaria n. 1.886 que estabeleceu a obrigatoriedade do estágio supervisionado de prática jurídica:

Art. 10. O estágio de prática jurídica, supervisionado pela instituição de ensino superior, será obrigatório e integrante do currículo pleno, em um total de 300 horas de atividades práticas simuladas e reais desenvolvidas pelo aluno sob controle e orientação do núcleo correspondente.

Rodrigues (1995) enumera alguns avanços trazidos com a publicação da Portaria do 1.886/94 do MEC:

a) o estágio deixou de denominar-se de prática forense para passar a chamar-se de prática jurídica. Essa troca do adjetivo qualificador traz no seu bojo uma enorme ampliação de horizontes. Os estágios sempre estiveram voltados apenas para a prática do foro, como se aí residisse todo o direito. O mundo contemporâneo tem caminhado muito em outros sentidos. Hoje as assessorias e consultorias, os substitutivos processuais, como a arbitragem, entre outras realidades, todas jurídicas, demonstram a necessidade de uma formação prática bem mais ampla; b) a definição de que o estágio se compõe de atividades práticas, simuladas e reais. No sistema anterior, embora isso estivesse subjacente à expressão estágio supervisionado, na prática as instituições transformam a então prática forense em um espaço limitado à sala de aula, onde se repetiam as aulas de direito processual, apenas em um viés mais preocupado com seus aspectos práticos. Essa possibilidade, frente ao novo texto, fica agora inviabilizada. O estágio deve necessariamente ser composto de atividades práticas; c) a Portaria também avança ao dividir a prática em real e simulada, qualificando-a. Isso significa que, naquilo em que for possível, a prática deve estar vinculada a situações reais da vida profissional, como nos serviços de assistência jurídica,

³⁸ À guisa de esclarecimento, cumpre-nos dizer que ao colar grau no curso de Direito, o aluno recebe o título de bacharel em Direito. Todavia, esse título não o habilita profissionalmente para o exercício da advocacia. Para ser advogado o bacharel deve se inscrever nos quadros da OAB – Ordem dos Advogados do Brasil-, e portanto, realizar uma prova dos conteúdos básicos estudados no curso de direito. Essa prova, também conhecida como Exame de Ordem, realizada sob regulamento e responsabilidade da OAB permite evitar que profissionais sem capacidades para o exercício da advocacia - exercício esse disposto no artigo 133 da Constituição Federal, que considera o advogado como auxiliar da Justiça, e que possui relevância para a sociedade e para a democracia-, venham trazer prejuízos para a sociedade em geral. Cabe ressaltar que o Exame de Ordem é regulado em provimento do Conselho Federal da OAB e é reconhecido pela sociedade, tendo servido de exemplo para outras profissões de nível superior, que vêm adotando a mesma prática através de seus respectivos Conselhos.

patrocinados por alguns cursos jurídicos nacionais. Mas ao lado dessa prática real, impõe também como necessária uma prática simulada daquelas situações para as quais não é possível uma vivência prática correta durante o estágio supervisionado.

Então, passa ser de responsabilidade do Núcleo de Prática Jurídica controlar e orientar o estágio de prática jurídica, devendo este núcleo possuir instalações adequadas para o desenvolvimento das atividades próprias do estágio sejam elas reais ou simuladas.

Na mesma Portaria, também, evidenciamos o rompimento, o divórcio entre a teoria e a prática, pois as atividades a serem desenvolvidas no estágio foram tratadas como, exclusivamente, práticas. O estágio se limitava à elaboração de peças processuais e acompanhamento de processos, confirmando o que afirmamos em linhas volvidas sobre o desconhecimento do legislador do que realmente é prática, teoria e a relação entre elas, senão vejamos:

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, vistas 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.

Cabe ressaltar que em 1995, com o advento da Lei n. 8.906, Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, o Exame de Ordem passa a ser obrigatório para o exercício da advocacia, independentemente do bacharel ter ou não cursado o estágio.

Art. 8º - Para inscrição como advogado é necessário:

- I - capacidade civil;
- II - diploma ou certidão de graduação em direito, obtido em instituição de ensino oficialmente autorizada e credenciada;
- III - título de eleitor e quitação do serviço militar, se brasileiro;
- IV - aprovação em Exame de Ordem;
- V - não exercer atividade incompatível com a advocacia;
- VI - idoneidade moral;
- VII - prestar compromisso perante o conselho.

Especificamente sobre o estágio supervisionado em Direito consta no Parecer n. 55/2004 que:

o Projeto Pedagógico do curso de graduação em Direito deve contemplar objetivamente a realização de estágios curriculares supervisionados, tão importantes para a dinâmica do currículo pleno com vistas à implementação do perfil desejado para o formando, não os confundindo com determinadas práticas realizadas em instituições e empresas, a título de “estágio profissional”, que mais se assemelham a uma prestação de serviço, distanciando-se das características e finalidades específicas dos estágios curriculares supervisionados.

É de ressaltar a importância do ponto levantado no parece sobre o desvio das finalidades específicas do estágio supervisionado, muitas vezes as atividades desenvolvidas se assemelham a uma prestação de serviço. No meio jurídico é comum ver acadêmicos exercendo atividades distantes das de um estagiário, em especial quando o estágio é realizado mediante a celebração de convênio entre empresas e a instituição de ensino. As empresas conveniadas ganham com ingresso de estagiário, uma vez que, entre outras vantagens, têm seus encargos trabalhistas reduzidos. Em consequência, a instituição e o estagiário, perdem, pois, os objetivos do estágio que não são atingidos, uma vez que os estagiários acabam desenvolvendo atividades de secretários, office boy, telefonistas, entre outras.

Diante dessas e outras situações foi publicada a lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008, disciplinando o estágio. A nova lei garante alguns direitos ao estagiário como limitação da carga horária semanal em trinta horas, remuneração, incluindo vale-transporte, férias remuneradas, no caso de estágios não obrigatórios. E dá autonomia para a instituição de ensino por meio de seu núcleo geral de estágio fiscaliza as atividades de estágio desenvolvidas fora da instituição, mediante celebração de convênio. Todavia, essas garantias não são suficiente no processo de formação do homem, o que deve mudar é a forma de realizar e pensar o estágio.

O Parecer n. 55, de 18 de fevereiro de 2004, foi unânime no sentido de aprovar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Direito. E em 23 de setembro de 2004 foi homologada, pelo Ministro da Educação, a Resolução n. 9, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Esta Resolução encontra-se em vigência e estabelece: a) a duração de 3.700h/a para os cursos de Direito; b) a obrigatoriedade do projeto pedagógico, com elementos estruturais expressamente definidos; c) perfil do graduando; d) habilidades e competências; e) conteúdos fundamentais e profissionalizantes; f) atividades complementares com duração de até 20% da carga horária do curso; g) trabalho de conclusão de curso obrigatório; e i) estágio

supervisionado obrigatório e com duração de até 20% da carga horária do curso³⁹. Em relação ao estágio supervisionado consta na Resolução n. 9 que:

Art. 7º O Estágio Supervisionado é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º O Estágio de que trata este artigo será realizado na própria instituição, através do Núcleo de Prática Jurídica, que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo conselho competente, podendo, em parte, contemplar convênios com outras entidades ou instituições e escritórios de advocacia; em serviços de assistência judiciária implantados na instituição, nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública ou ainda em departamentos jurídicos oficiais, importando, em qualquer caso, na supervisão das atividades e na elaboração de relatórios que deverão ser encaminhados à Coordenação de Estágio das IES, para a avaliação pertinente.

§ 2º As atividades de Estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Prática Jurídica, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.

Vemos, então, que a Resolução n. 9 manteve a obrigatoriedade do estágio supervisionado, considerando-o componente curricular obrigatório. Devendo o estágio ser realizado na instituição de ensino por meio do Núcleo de Prática Jurídica⁴⁰ em serviços de assistência à população carente (antigo escritório modelo) ou mediante a celebração de convênios com escritórios de advocacia ou órgãos relacionados à justiça como: Defensoria Pública, Poder Judiciário, Ministério Público, tudo isso em âmbito estadual ou federal.

Não há dúvida de que o profissional da área do direito deve ter domínio, conhecimento da lei, saber com coerência elaborar petições, pareceres ou decisões, saber expor com precisão e clareza os fatos, pedidos e sua devida fundamentação, saber esses ofícios básicos da profissão. Contudo, a preparação do aluno tão somente para essa prática, não forma um profissional completo. A sociedade evolui

³⁹ A carga horária do curso de Direito bem como a limitação de 20% para realização do estágio e das atividades complementares foi dada pelo Parecer 329/2004 do CNE/CES.

⁴⁰ Devemos ressaltar que as atividades realizadas no Núcleo de Prática Jurídica devem ser reais e simuladas, para a contemplação da realidade social do presente, passado e futuro.

diariamente e o direito deve acompanhar essa evolução. Desta forma, não é o sentido do estágio, tampouco do ensino de graduação e da universidade, colocar no mercado de trabalho “operadores do direito”, mas profissionais preparados para pensar e provocar o caminhar da Ciência do Direito.

O sentido da formação do bacharel não foi pensado nem definido, tanto no parecer n. 55/2004 quanto na Resolução n. 9 de 2004. Mais uma vez percebe-se que o ensino de graduação perde seu sentido de ser, seu fundamento, sua *arké*, não se preocupando em formar o homem para viver bem, enfrentar as dificuldades do presente e do futuro. No caso específico do ensino jurídico, o bacharel deve aprender a pensar a norma jurídica e os acontecimentos da vida pública e privada numa dimensão totalizadora e social, a buscar o sentido da norma, visando sempre a harmonia, a paz, a fraternidade, a dignidade, o amor, o respeito, a educação, enfim, princípios basilares para uma convivência pacífica entre os homens.

Não é objetivo da graduação em direito preparar advogados, juízes, promotores, delegados, ou seja, um ser para atuar em área específica do direito e em determinada região do país. A formação é uma só, não importa qual a pretensão profissional do aluno. A base, o alicerce deve ser o mesmo, qual seja, mostrar a necessidade de se buscar a verdade, não viver no mundo do superficial, das ilusões, não ficar presos a “pré-conceitos”, buscando sempre o sentido da realidade, com racionalidade, sem perder de vista a sensibilidade, a imaginação, a igualdade e a justiça. Assim, o estágio poderia caminhar em outro sentido, diferente da simples capacitação para o trabalho.

Na verdade, a prática não está presente somente no estágio, no exercício de uma profissão, mas ocorre numa dimensão muito mais ampla e significativa do que se imagina, mesmo quando se interroga o sentido, a finalidade dos atos humanos, da atividade profissional. Ensinar o aluno a pensar sua própria ação é uma atividade prática. Mas não de responsabilidade apenas do professor do estágio, mas de todos os professores envolvidos no processo de formação. Pensar e recriar as idéias, os conceitos e a prática, bem como a relação existente entre teoria e prática como realidades diferentes e inseparáveis é um trabalho para todos os professores e estudantes, para todos os envolvidos no trabalho de formação.

Sem dúvida, a legislação apresenta o estágio supervisionado como complementação do processo ensino-aprendizagem⁴¹ e revisão de conteúdos⁴². Todavia, não se pode esquecer que a realização do estágio supõe necessariamente uma sólida formação teórica, e a prática não se reduz à aplicação do que foi aprendido na teoria, uma vez que a prática é algo bem mais amplo e significativo e não se confunde com um simples fazer. Pensar e realizar o estágio como integrante do processo de formação é trabalhar para não reduzi-lo a uma disciplina a mais, isolada de período específico, mesmo que ela seja considerada muito importante.

O estágio supervisionado como um apêndice do ensino de graduação, um exercício isolado do processo de formação não tem sentido. Sua realização como disciplina isolada reforça a continuidade da fragmentação de conteúdos e não contribui para a constituição do currículo como uma totalidade.

Não vemos, pois, o estágio como simples complementação da formação, mas inserido na matriz curricular como uma das disciplinas obrigatórias, e não como disciplina autônoma, independente, isolada do eixo das demais que compõem o currículo.

O estágio supervisionado sozinho não é capaz de formar verdadeiramente o homem, nem mesmo o futuro profissional do direito. Não faz sentido admitir a sobreposição de uma disciplina em relação a outra, muito menos a prática em relação à teoria, pois cada uma possui sua devida importância e todas devem trabalhar para a formação autônoma do ser humano, em todas as dimensões, sendo uma delas a profissional.

Falta na universidade e no ensino de graduação em particular um projeto de formação do ser humano, algo que dê sentido e consistência, existência real, enfim, sentido ao currículo, ao programa de ensino, às disciplinas, às aulas em particular.

As questões postas e a reflexão em curso levam-nos a insistir na necessidade e na importância de se

⁴¹ Esse é o sentido da lei 6.494/1977, que “dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências”, e do decreto 87497/82, que regulamenta a Lei nº 6494, de 07 de dezembro de 1977, e dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências.

⁴² Parecer 146/2002 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (substituiu os antigos Currículos Mínimos pelas diretrizes Curriculares Nacionais).

recuperar a universidade como o local por excelência do pensamento, da reflexão, do trabalho de compreensão do real em sua gênese e sentido historicamente determinados, como espaço privilegiado da dúvida, do questionamento, da negação dos esquemas prévios de ação, das certezas e dos mitos que nos dispensam e impedem de buscar, de investigar, de descobrir o novo. Ora, tudo isso não passará de um sonho, de um desejo piedoso, jamais se tornando realidade em nossa universidade, se continuarmos reduzindo o saber à condição de coisa, algo que pode ser retalhado em vários fragmentos justapostos ou hierarquizados e ministrados aos pedaços por algumas dezenas de supostos especialistas. Se a coisa poder ser dividida e subdividida e novamente rearticulada e reagrupada, sem perder a identidade, o mesmo não se dá com as totalidades histórico-sociais, com o saber (COELHO, 1987, p.7).

Com efeito,

o estágio não pode e não deve ser momento de aplicação dos conhecimentos adquiridos na teoria, a hora da adequação dos alunos às exigências do mercado de trabalho, mas ser um momento de estudo, de reflexão do fazer e pensamento da prática social, e pensamento da realidade do capital e do trabalho, da tecnologia, da produção e da apropriação dos bens (COELHO, 1987, p.65).

Esse trabalho de reflexão, de busca e de realização do sentido mesmo da universidade, do ensino de graduação, dos currículos, dos planos de ensino, dos estágios e das próprias aulas ali realizadas, deve ser levado a sério, pensado e repensado pelos professores, coordenadores, diretores, reitores, funcionários e alunos. A universidade não é uma coisa pronta e acabada, mas se constrói a cada dia, cabendo a cada um de nós contribuirmos para esse processo de construção da universidade como *lócus* de pensamento e de formação do ser humano e do estágio como um momento de exercício desse pensamento.

REFERÊNCIAS

ALVES, Miriam Fábila. **Faculdade de Direito: das origens à criação da Universidade Federal de Goiás 1898-1960**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

ARISTÓTELES. **A Política**. Tradução, introdução e notas de Mário da Gama Kury. Brasília: Ed, UNB, 1997.

AZEVEDO, Fernando de. **A educação na encruzilhada**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1960.

BASTOS, Aurélio Wander. **O ensino jurídico no Brasil**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lumem Juris, 1998.

BALDINO, José Maria. **Ensino superior em Goiás em tempos de euforia: da desordem aparente À expansão ocorrida na década de 80**. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

BRASIL. **Decreto n. 6.283 de 25 de janeiro de 1934**. Estabelece a criação da Universidade de São Paulo e dá outras providências. Disponível em: <<http://perfil.fundap.sp.gov.br/site/lefilacaoi.asp?atoid=20631>>. Acesso em 28/11/2007.

_____. **Lei n° 10.172, de 10 de janeiro de 2001**. Publicada no DOU de 11.1.2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS-2001/L10172.htm>>. Acesso em 3/7/2008.

_____. **Lei n. 5.540, 28 de novembro de 1968**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS-2001/L10172.htm>>. Acesso em 5/7/2008.

_____. **Decreto n. 68.908, de 13 de junho de 1971**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS-2001/L10172.htm>>. Acesso em 5/7/2008.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS-2001/L10172.htm>>. Acesso em 11/7/2008.

_____. **Lei n. 8.906.** Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS-2001/L10172.htm>> . Acesso em 18/7/2008.

_____. **Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007_2010/2008/lei/11788.htm>. Acesso em 20/11/2008.

_____. **Resolução n. 3 de 25 de fevereiro de 1972.** Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS-2001/L10172.htm>>. Acesso em 20/7/2008.

_____. Portaria n. 1886 de 30 de dezembro 1994 Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS-2001/L10172.htm>>. Acesso em 22/7/2008.

_____. Resolução n. 9 de 23 de dezembro de 2004 Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS-2001/L10172.htm>>. Acesso em 4/8/2008.

CARVALHO, Antonio Paes de. A universidade nacional autônoma de Guarabira. In: DÓRIA, Francisco Antonio (Coord.). **A crise da universidade.** Rio de Janeiro: Revan, 1998.

CHAUÍ, M. A universidade em ruínas. In.: TRINDADE, H.(organizador).**Universidade em ruínas: na república dos professores.** Petrópolis: Vozes/ Rio Grande do Sul: CIPEDES, 1999, p.211.

_____. **Ideologias autoritárias e filosofia.** Mesa redonda – SEAF – nacional SBPC, 32^a. Reunião anual, Rio de Janeiro, Julho, 1980.

_____. **Ventos do progresso: a universidade administrada.** Descaminhos da educação pós-68. Brasiliense, 1980.

_____. **O que é ideologia.** 39. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

_____. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

COÊLHO, Ildeu Moreira. **Realidade e utopia na construção da universidade**. 2. ed. Goiânia: Ed. UFG, 1999.

_____. Graduação: rumos e perspectivas. **Avaliação**, Campinas, v. 3, n. 3 p.9-19, set. 1998.

_____. Ensino de graduação e currículo: a lógica de organização do currículo. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 16, n. 33, p.43-75, jul./dez. 1994.

_____. Ensino, pesquisa e formação de estudantes e professores. **Revista da PUC**, Campinas, n. 18, jan. 2004, p.41-59.

_____. A relação dialética entre teoria e prática na formação profissional. In: 1º Encontro Nacional sobre Estágio Curricular/ENSEC. **Anais**, vol. 1, UFF, Niterói, 21 a 25. 09, 87.

_____. A universidade e a realidade social: especificidade da prática nos cursos de graduação. In: **Seminários Regionais Sobre Estágio Curricular**. Documento-síntese, Brasília: Ministério da Educação, 1987, p.3-13.

_____. Educação Superior: por uma outra avaliação. In: OLIVEIRA, J. F, DOURADO, L. F, CATANI, A. M (Orgs.). **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, março, 2003, p.117 - 135.

CARVALHO, L. R. Ensino Superior e Universidade in: SOUZA, P. **Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior Brasileiro**. São Paulo : Livraria Pioneira Editora, 1991.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

_____. **A universidade critica**: o ensino superior na república populista. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

_____. **A universidade temporã**: o ensino superior da colônia à era de Vargas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

_____. Ensino superior e universidade no Brasil. In: **500 anos de educação no Brasil**, pp.151-204, 2000.

CURY, Carlos R. J. Graduação/Pós-Graduação: a busca de uma relação virtuosa. **Educação e Sociedade**. Vol. 25, n. 88, out., 2004.

DANTAS, San Tiago. A Educação Jurídica e a crise brasileira. In: **Encontros da UnB. Ensino jurídico**. Brasília: Universidade de Brasília – UnB, 1979, pp.52-53.

DOURADO, L. F; OLIVEIRA, J.F; CATANI, A. M. Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil. In: _____ (Orgs). **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

DURKHEIM, Emile. **A evolução pedagógica**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **A Universidade brasileira em busca de sua identidade**. Petrópolis: Vozes Ltda., 1977.

FERRAZ JR. Tércio Sampaio. A visão crítica do Ensino Jurídico. **Revista do Advogado**. São Paulo: AASP, abril/ jun. n. 13, 1983, pp.39-50.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1979.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. **A Idade Média, nascimento do Ocidente**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 5. Ed. São Paulo: Editora Moraes, 1984.

FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda. (Org.). **Formação de professores, pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2002.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2005.

HAROCHE, Claudine. Crise da consciência contemporânea e expansão do saber não cumulativo. **Educação e Pesquisa**. V. 31, n. 3, set./dez., 2005.

LE GOFF, Jacques. **Os intelectuais na Idade Média**. 4. ed. Tradução de Maria Julia Goldwasser, São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

MEC/SESU – **Reforma Universitária**: Relatório do Grupo de Trabalho. 3. ed. Brasília, 1983.

MENDONÇA, Ana Walesca P.C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.14, n. 14, p.131-150, 2000.

MIRANDA, Marília Gouvêa de. A pesquisa na prática profissional docente: limites e possibilidades. In.: SILVA, A. H. F.; EVANGELISTA, E. G. S. (Orgs.) **Caminhando e abrindo caminhos: trajetória de uma rede municipal de ensino**. Goiânia: Editora da UFG, 2004.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: PD&A, 2001.

NEPOMUCENO, Maria de Araújo. **A Ilusão Pedagógica 1930-1945**: estado, sociedade, e educação em Goiás. Goiânia: Editora UFG, 1994.

NUNES, Ruy Afonso da Costa. **História da Educação na Idade Média**. São Paulo: EPU / EDUSP, 1979.

PEREIRA, Aloysio Ferraz. Reforma Curricular: perfumarias fundamentais. **Revista de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Piracicaba**. Piracicaba, v. 9, n. 20, 2005.

RELATÓRIO MEIRA MATOS. **Paz e Terra**. Rio de Janeiro, 4(9), out, 1969, p 199-241.

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

_____. **Novo Currículo mínimo dos cursos jurídicos**. São Paulo : Ed. Revista dos Tribunais, 1995.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil 1930/1973**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2001 p.

SANTOS, Esmeraldina Maria dos. **Saberes dos professores do ensino fundamental da educação de adolescentes, jovens e adultos**. 2007, Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação da Universidade Católica de Goiás (UCG), Goiânia.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação. **Educação e Pesquisa**. V. 32, n. 3, set./dez. 2006.

SOUZA, João Oliveira. **Criação e estruturação da Universidade Católica de Goiás**: embate entre o Público e o Privado – 1940-1960. 1999. Dissertação (Mestrado, em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior Brasileiro**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1991.

TERNES, José. Educação e verdade. **Educativa**, Goiânia, v. 3, p.71-82, 2000.

ULLMANN, Reinholdo Aloysio. **A Universidade Medieval**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

WOLKMER, Antonio Carlos. **Introdução ao pensamento jurídico crítico**. São Paulo: Editora Acadêmica, 1991.

VERGER, Jacques. **As universidades na Idade Média**. Tradução de Fúlvia M. L. Moretto. São Paulo : UNESP, 1990.

Moreira, Simone Dias.

Universidade, ensino de graduação e estágio curricular no curso de direito / por Simone Dias Moreira. – 2009.
101 f. : il.; xx cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação, 2009.

Orientador: Prof. Dr. Ildeu Moreira Coêlho.

1. Universidade. 2. Ensino de Graduação. 3. Estágio Curricular. 4. Direito.

CDU: 34:378

Catálogo segundo a AACR2R 2002