

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
FACULDADE DE DIREITO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO
MESTRADO EM DIREITO E JUSTIÇA SOCIAL

DEISE BRIÃO FERRAZ

**A RESIDÊNCIA JURÍDICA DA FURG E SUA POTENCIAL CONTRIBUIÇÃO
PARA A HUMANIZAÇÃO DO ENSINO JURÍDICO**

RIO GRANDE

2018

Deise Brião Ferraz

**A RESIDÊNCIA JURÍDICA DA FURG E SUA POTENCIAL CONTRIBUIÇÃO
PARA A HUMANIZAÇÃO DO ENSINO JURÍDICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito e Justiça Social da Universidade Federal do Rio Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Direito.

Orientador: Prof. Dr. Carlos André Sousa Birnfeld

RIO GRANDE

2018

Deise Brião Ferraz

**A RESIDÊNCIA JURÍDICA DA FURG E SUA POTENCIAL CONTRIBUIÇÃO PARA
A HUMANIZAÇÃO DO ENSINO JURÍDICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito e Justiça Social da Universidade Federal do Rio Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Direito.

Data de aprovação: 17/11/2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Carlos André Sousa Birnfeld – FURG (Orientador)

Prof. Dr. Renato Duro Dias - FURG

Prof^a. Dr^a. Samyra Haydêe Dal Farra Napolini Sanches – UNIMAR/FMU/FADI/PUCSP

Dedico este trabalho aos alunos da Residência Jurídica da FURG, sujeitos da pesquisa, nunca objetos. Aos professores Simone de Biazzi e Marcelo Cafrune por abrirem as portas do EMAJ e me acolherem com carinho. Ao meu orientador pelos *insights*. Ao meu pai, fonte inesgotável de paciência e amor que nunca compreendeu porque eu estudava tanto, mas sempre me permitiu ser feliz fazendo o que gosto. À minha mãe, exemplo de mulher destemida, que sempre me ensinou a não deixar nada para amanhã.

Creio que meu corpo está realmente intoxicado de normativismo e o rechaça; quando escuto alguém argumentar a partir do normativismo, meu corpo não suporta e durmo. Algo que aprendi com Ulisses. Durmo para não ser devorado.

(Luis Alberto Warat)

RESUMO

A presente dissertação tem por objetivo demonstrar que a Residência Jurídica tem potencial para contribuir com a humanização do ensino jurídico. A Residência Jurídica observada é a Especialização em Prática Jurídica Social – Residência Jurídica, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). O método de abordagem utilizado é a pesquisa participante combinada com as técnicas de pesquisa bibliográfica, questionário contendo questões abertas, fechadas e de múltipla escolha, além da observação participante registrada em um Diário de Campo. Para atingir o objetivo proposto, este trabalho apresenta em seu primeiro capítulo uma breve retomada na história do ensino jurídico no Brasil, dividida em marcos considerados de notável relevância para sua evolução. No segundo capítulo, a proposta é estabelecer uma conceituação operacional a respeito do que é aqui entendido como a humanização do ensino jurídico, tendo-se como referência o pensamento de Paulo Freire. O terceiro capítulo busca traçar um breve panorama da pós-graduação no país desde seu surgimento, bem como descrever a experiência da Residência Jurídica da FURG, objeto da pesquisa, e apontar sucintamente outras experiências desse tipo em curso no país. Ainda neste capítulo se buscará explicar detalhadamente a metodologia empregada. Por fim, no quarto e quinto capítulo, o objetivo é analisar qualitativamente os dados coletados no questionário e na observação participante (diário de campo) a partir das categorias conceituais de humanização do ensino desenvolvidas no segundo capítulo. As conclusões obtidas confirmaram a hipótese de que a Residência Jurídica tem potencial para contribuir com o que aqui se chamou de humanização do ensino jurídico.

Palavras-chave: Ensino Jurídico. Humanização do Ensino. Residência Jurídica. Prática Jurídica Social.

ABSTRACT

The present dissertation aims to demonstrate that the Legal Residence has the potential to contribute to the humanization of legal education. The Observed Juridical Residency is the Specialization in Social Juridical Practice - Legal Residence, Federal University of Rio Grande (FURG). The approach used is participant research combined with bibliographic research techniques, a questionnaire containing open, closed and multiple choice questions, in addition to participant observation recorded in a Field Journal. In order to reach the proposed objective, this work presents in its first chapter a brief resumption in the history of legal education in Brazil, divided in milestones considered of remarkable relevance for its evolution. In the second chapter, the proposal is to establish an operational conceptualization regarding what is understood here as the humanization of legal education, taking as reference the thought of Paulo Freire. The third chapter seeks to give a brief overview of the postgraduate course in the country since its inception, as well as to describe the experience of the Legal Residence of FURG, object of the research, and succinctly point out other experiences of this type in course in the country. Also in this chapter we will try to explain in detail the methodology used. Finally, in the fourth and fifth chapters, the objective is to qualitatively analyze the data collected in the questionnaire and participant observation (field diary) from the conceptual categories of humanization of teaching developed in the second chapter. The conclusions obtained confirmed the hypothesis that the Legal Residence has the potential to contribute to what has been called humanization of legal education.

Keywords: Legal Teaching. Humanization of Teaching. Legal Residence. Social Juridical Practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografia 1 – Organização dos armários dispostos por escritório	142
Fotografia 2 – Cozinha disponível para a utilização dos alunos, professores e funcionários	142
Fotografia 3 – Elevador de acessibilidade	143
Fotografia 4 – Professor Fernando tocando músicas em momento de interação	146
Fotografia 5 – Coquetel de confraternização e boas-vindas	147
Fotografia 6 – Quadro fixado na parede do EMAJ que funciona como agenda de audiências e atendimentos	148
Fotografia 7 – Alunos tomando chimarrão enquanto fazem suas atividades	153

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 UM BREVE HISTÓRICO DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL.....	11
1.1 Algumas considerações sobre a educação no Brasil Colônia.....	11
1.2 A criação dos primeiros cursos jurídicos no Brasil e a Reforma do Ensino Livre.....	14
1.3 A expansão dos cursos jurídicos no país e a Reforma Francisco Campos	22
1.4 A primeira Lei de Diretrizes e Bases das Educação Nacional e a resolução n. 3 /72 do Conselho Federal de Educação.....	26
1.5 A portaria n. 1886/94, a nova LDB e a resolução n. 9/04 do Conselho Nacional de Educação	30
2 EM BUSCA DE UMA CONCEITUAÇÃO SOBRE A HUMANIZAÇÃO DO ENSINO JURÍDICO	35
2.1 A conceituação da humanização do ensino a partir de diálogos com Paulo Freire.....	35
2.2 Ilações complementares com outros autores.....	46
3 PESQUISA PARTICIPANTE E A RESIDÊNCIA JURÍDICA NO BRASIL.....	56
3.1 O parecer Newton Sucupira	56
3.2 A especialização em Prática Jurídica Social – Residência Jurídica da FURG	61
3.3 Pesquisa Participante	68
3.4 Características e sistematização da Pesquisa Participante.....	71
3.5 Técnicas de pesquisa adotadas	77
4 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS.....	80
5 ANÁLISE QUALITATIVA DOS DADOS COLETADOS NO QUESTIONÁRIO E NA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE (DIÁRIO DE CAMPO) A PARTIR DAS CATEGORIAS CONCEITUAIS DE HUMANIZAÇÃO DO ENSINO.....	106
CONCLUSÃO.....	128
REFERÊNCIAS	131
APÊNDICES	141
ANEXOS	182

INTRODUÇÃO

A presente dissertação procura investigar se a residência jurídica, especialmente a Especialização em Prática Jurídica Social – Residência Jurídica da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), objeto deste estudo, tem potencial para contribuir com a humanização do ensino jurídico. Nesta perspectiva se tem por hipótese de trabalho que a Residência Jurídica, nos patamares em que opera a Especialização em Prática Jurídica Social – Residência Jurídica da FURG pode fazer essa contribuição.

Este trabalho se justifica por seu ineditismo, uma vez que as Residências Jurídicas são uma novidade acadêmica e existem poucas investigações a respeito do tema, sendo este o primeiro trabalho a tratar sobre a Residência Jurídica da FURG, o que contribuirá com a própria experiência do curso, que é o primeiro a existir no Sul do Brasil nesses moldes, além de contribuir com outras experiências similares em curso no país.

Note-se que não existe regulamentação específica para as Residências Jurídicas tal qual existe para as Residências Médicas e Residências Multiprofissionais em saúde, fazendo com que elas se submetam à regulamentação existente para os cursos de pós-graduação *lato sensu*, categoria na qual se enquadra, apesar de se diferir das demais especializações pela prática social exigida para a integralização de créditos, que obedece à lógica da educação em serviço.

O método de abordagem utilizado é a Pesquisa Participante (PP) combinada com as técnicas de pesquisa bibliográfica, questionário contendo questões abertas, fechadas e de múltipla escolha, além da observação participante registrada em um Diário de Campo. O método adotado para sistematização da PP a divide em quatro fases: a 1ª fase - em que se opera a montagem institucional e metodológica, a 2ª fase - em que há um estudo preliminar da população envolvida, a 3ª fase - em que é realizada uma análise crítica dos problemas que a população considera prioritários e a 4ª fase em que é elaborado um plano de ação que contribua para a solução dos problemas, o que inclui atividades educacionais.

A observação participante empregada neste trabalho foi a artificial, que ocorre quando o observador não faz parte do grupo, mas se integra a ele para a realização da pesquisa. Em relação aos registros da observação participante, a amostragem adotada para a observação é a *amostragem ad libitum* (à vontade).

O questionário utilizado como técnica de pesquisa foi aplicado para os Residentes Jurídicos da FURG e continha questões abertas, fechadas e de múltipla escolha. Nas questões abertas os respondentes puderam oferecer suas próprias respostas, nas questões fechadas os

respondentes deviam escolher uma alternativa entre as apresentadas e nas questões de múltipla escolha eram admitidas a escolha de mais de uma alternativa. Anota-se que os alunos poderiam optar por não responder o questionário, embora todos tenham escolhido respondê-lo. Os questionários foram aplicados pessoalmente e não foram identificados para proporcionar maior liberdade nas respostas.

Na análise dos dados provenientes do questionário aplicado foi realizada a análise qualitativa das questões a partir da aplicação de três etapas, quais sejam *Data reduction*, *Data Display* e *Conclusion Drawing/Verification*. Estas etapas permitiram a sistematização, primeiramente, nas categorias de análise positiva e negativa, e depois permitiram a sumarização de tópicos agrupados em blocos semânticos de significação semelhante, divididos nas categorias de análise positivo e negativo. Para a análise final dos dados, os conceitos operacionais de humanização do ensino, definidos no tópico 2, quais sejam a) respeito aos saberes dos educandos, b) forma de intervenção no mundo e c) diálogo, foram adotados como categorias de análise na verificação da hipótese, junto aos dados obtidos nas etapas anteriores e à amostragem *ad libitum* (à vontade) da observação participante artificial registrada sob a forma de um Diário de Campo.

Para atingir os objetivos propostos, este trabalho apresenta em seu primeiro capítulo uma breve retomada na história do ensino jurídico no país, dividida em marcos considerados de relevantes para sua evolução, como considerações sobre a educação no Brasil Colônia, a criação dos primeiros cursos jurídicos no país, a Reforma do Ensino Livre, a expansão dos cursos jurídicos no Brasil, a Reforma Francisco Campos, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a fixação do primeiro currículo mínimo do ensino jurídico, a portaria 1886/94 do Conselho Nacional de Educação e a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – atualmente vigente.

No segundo capítulo pretende explicar a teoria de base deste trabalho, apoiada em Paulo Freire, a partir da qual serão extraídos os conceitos operacionais sobre a humanização do ensino jurídico na teoria freireana. Também neste capítulo serão desenvolvidas ilações complementares com outros autores que dialogam com Paulo Freire.

No terceiro capítulo pretende traçar um breve panorama da pós-graduação no país desde seu surgimento, já que as Residências Jurídicas se enquadram nesta categoria e estão submetidas a sua regulamentação. Também neste capítulo se buscará descrever a experiência da Residência Jurídica da FURG e apontar sucintamente outras experiências desse tipo em curso no país. Também neste capítulo a proposta é explicar detalhadamente a metodologia

empregada, começando pela contextualização da PP, suas características e sistematização, bem como as técnicas de pesquisa adotadas.

Por fim, no quarto e quinto capítulo, a proposta é analisar qualitativamente os dados coletados no questionário e na observação participante a partir dos conceitos operacionais a respeito do que é aqui entendido como a humanização do ensino jurídico em Paulo Freire.

1 UM BREVE HISTÓRICO DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

O ensino Jurídico no Brasil tem origem e desenvolvimento com particularidades que devem ser conhecidas para um encaminhamento adequado da proposta deste trabalho. Assim, este primeiro capítulo tem por objetivo traçar um breve panorama do ensino jurídico no Brasil e o contexto que acompanhou sua implementação, que será aqui dividido por marcos considerados relevantes para sua evolução.

1.1 Algumas considerações sobre a educação no Brasil Colônia

Venâncio Filho (2011) compreende que há a impossibilidade de tratar da história do ensino jurídico no Brasil sem uma contextualização de sua origem em Portugal, a partir do século XVI, que coincide com o pontapé inicial da colonização da América Portuguesa. Portugal que, no século XV, era um país mercantil marcado pela figura da realeza e da nobreza no poder central, havia descoberto na Terra de Santa Cruz um grande tesouro. Nesse passo, importa lembrar que o processo cultural que acompanha a colonização traz consigo para as terras brasileiras recém colonizadas a Companhia de Jesus, que é relatada por Venâncio Filho (2011, p. 3) como “[...] uma grande empresa educacional e, no Brasil, mais do que em qualquer outra parte, como o principal elemento de formação cultural.”.

Do mesmo modo, Portugal entregou seu próprio destino cultural e educacional em 1555, aos padres da Sociedade de Jesus, concedendo-lhes a direção do Colégio das Artes da Universidade de Coimbra, o que aponta para um do encaminhamento do ensino superior daquele país a uma ordem religiosa. Neste compasso, ao chegar no Brasil não seria diferente: em 1549, o 1º Governador Geral, Tomé de Souza, traz consigo os primeiros padres da Companhia de Jesus que iniciaram sua cruzada educacional com traços eminentemente religiosos.

Em 1599, é publicada a *Ratio Studiorum* que era um código de leis que passava a orientar as atividades pedagógicas da Companhia de Jesus, incluindo a preparação das aulas e métodos de ensino, além de todas as demais atividades e contava com 467 regras. Na publicação constava o plano de estudos que deveria compreender o curso de letras humanas, filosofia, ciências e teologia e ciências sagradas. Dentre os cursos constantes no plano de estudos, o de Letras Humanas se difundiu amplamente nos tempos da colônia. Nos dizeres de Azevedo (1963), a respeito do cenário do ensino jesuítico:

[...] por melhor que fosse a (sua) organização e por seguros e eficientes que fossem os seus métodos, com que se cobriram de glórias por toda parte, como humanistas, dentro de um sistema de ensino único, excessivamente literário e retórico, sem o estímulo de influências renovadoras tenderam à uniformidade e à estagnação e não ficaram ineficazes para a erradicação de toda a atividade livre e criadora.

Desenvolvendo antes de tudo as atividades literárias e acadêmicas e ‘dando um valor exagerado a menino inteligente com queda para as letras’, os jesuítas criaram muito cedo, com a tendência literária e o gosto que ficou tradicional pelo diploma do bacharel, o desprezo pelo trabalho técnico e produtivo e fizeram de seus colégios canais de circulação horizontal, do campo para as cidades, e de ascensão social, e, portanto, elementos poderosos de urbanização. (AZEVEDO, 1963, p. 532)

O panorama apontado revela a predileção portuguesa em transplantar seus métodos de ensino norteados por uma ordem religiosa. Esse transplante cultural pode ser melhor explicado por Darcy Ribeiro ao afirmar que:

Poucos países juntaram, como o Brasil, tijolos e cimentos tão díspares em seu processo de constituição. Poucos também experimentaram vicissitudes que mostram de forma tão clara os caminhos pelos quais uma nação pode constituir-se não para servir a si mesma, mas para atender a interesses alheios. Efetivamente, o Brasil não nasceu como etnia e se estruturou como nação em consequência da soma dos desígnios de seus criadores. Surgiu, ao contrário, como uma espécie de subproduto indesejado e surpreendente de um empreendimento colonial, cujo propósito era produzir açúcar, ouro ou café e, sobretudo, gerar lucros exportáveis. (RIBEIRO, 1991, p.19)

As palavras de Ribeiro (1991) retratam de falta de projetos para o Brasil que acabou por se tornar, para Portugal, como um empreendimento inesperado, ainda que muito produtivo. A conta a ser paga enquanto *Povo-Novo*¹ é a de incorporação da cultura de seu colonizador em sua totalidade, ainda que a realidade brasileira não fosse correspondente à realidade da metrópole, iniciando um processo de deculturação em relação aos povos originários da *Terra Brasilis*.

As atividades pedagógicas da Companhia de Jesus perduraram até o século XVII, sendo interrompidas pela emblemática Reforma Educacional Pombalina, encabeçada por Sebastião José de Carvalho e Melo, o primeiro ministro de Portugal, de 1750 a 1777, também chamado

¹ Na compreensão de Darcy Ribeiro, o Brasil é um Povo-Novo, o que pode ser melhor transcrito em suas palavras: “Os Povos-Novos, dentre os quais se inclui o Brasil, originaram-se da conjunção de matrizes étnicas diferenciadas como o colonizador ibérico, indígenas de nível tribal e escravos africanos, imposta por empreendimentos coloniais-escravistas, seguida da deculturação destas matrizes, do caldeamento racial de seus contingentes e de sua aculturação no corpo de novas etnias. [...] São povos em disponibilidade, uma vez que, tendo sido desatrelados de suas matrizes, estão abertos ao novo, como gente que só tem futuro com o futuro do homem. [...] Mais ainda que os povos das outras configurações, os Povos-Novos são o produto da expansão colonial europeia que juntou, por atos de vontade, as matrizes que os formaram, embora só pretendesse criar empresas produtoras de artigos exportáveis para seus mercados e geradoras de lucros empresariais.”. (RIBEIRO, 1991, p. 70-71)

de Marquês de Pombal. Tem-se que a reforma Pombalina merece destaque diante da importância que teve na história da educação brasileira. Note-se que, o Marquês de Pombal estabeleceu um governo polêmico com diversas reformas que abarcaram a administração e, sobretudo a economia na colônia. Entretanto, este trabalho se ateve a abordar as reformas capitaneadas por Pombal no âmbito da educação.

Portugal – até então com uma economia eminentemente mercantil, desejava transpor esse momento em sua história e alcançar a etapa industrial, mas não vinha obtendo êxito em sua empreitada. A fim de reverter essa situação, o rei de Portugal, D. José I, nomeou e incumbiu o Marquês de Pombal de recuperar a economia a partir da sua principal colônia – a brasileira. Dentre as polêmicas medidas adotada pelo Marquês de Pombal, talvez a mais impactante diga respeito à expulsão dos jesuítas primeiramente de Portugal e, posteriormente, em 1760, do Brasil. Nesse caso específico, conforme apontam Menardi e Amaral (2006), o verdadeiro objetivo que o nobre esperava alcançar com tamanho extremismo era o fim do domínio jesuíta sobre a fronteira, conforme acordado no Tratado de Madri, onde se situavam as missões jesuíticas.

Importa lembrar que, como já dito até aqui, o pilar da educação brasileira advinha dos colégios jesuítas e, ao expulsar esse grupo, o Estado chamou para si a obrigação de preencher a lacuna criada e, para tanto, a Coroa chegou a criar um imposto nomeado de subsídio literário com a finalidade de sustentar o ensino promovido pelo Estado. Neste ambiente, como não poderia ser diferente, a educação ficou desestruturada, diante da retirada abrupta dos jesuítas. Foi necessário um interregno de aproximadamente trinta anos para que o Estado assumisse completamente a educação em terras brasileiras de forma integral, o que culminaria com a criação do chamado Alvará Régio, de 29 de junho de 1759.

O referido alvará estabelecia a supressão das escolas jesuíticas como consequência da expulsão definitiva dos jesuítas de Portugal e de suas colônias. Também criava aulas avulsas de latim, grego, filosofia e retórica e o cargo de diretor geral dos estudos, com o intuito de fiscalizar a desenvoltura dos professores. O resultado prático das novas orientações conduziu a um ensino fragmentado e baseado apenas em disciplinas avulsas.

Marquês de Pombal se interessou em organizar uma educação que servisse aos interesses momentâneos do Estado que era o de uma maior profissionalização da administração mediante a modernização da Universidade de Coimbra, de acordo com Ansaldi e Giordano (2012). A centralização da formação universitária, por exemplo, teve claros efeitos sobre a Independência e deixou à frente dos assuntos de Estado uma burocracia estatal civil e homogênea. Na lição de Menardi e Amaral (2006), as instruções contidas no Alvará Régio

deixam transparecer o objetivo da reforma Pombalina que era o de formar nobres, simplificando os estudos e facilitando o ingresso nos cursos superiores, tornando-os mais práticos. Foram as aulas régias, a primeira experiência de ensino como responsabilidade do Estado na história do país. Por ocasião, o sistema de ensino servia a alguns poucos que constituíam as elites coloniais da época.

Colaço (2006) afirma que o papel dos jesuítas na América foi o de servir aos interesses coloniais das monarquias ibéricas “[...] ocupando o território, ampliando e defendendo as suas fronteiras, ‘pacificando’ os indígenas e, principalmente, exercendo o poder tutelar e atuando como eficiente veículo de divulgação da cultura cristã ocidental.” (COLAÇO, 2006, p. 269). Entretanto, depois de realizado seu papel foram expulsos do território brasileiro com a anuência da Igreja, tendo, inclusive, em 1773, o papa Clemente XIV, extinguido a Companhia de Jesus. A expulsão dos jesuítas por Pombal, na compreensão de Fausto (2013), estava no pacote de medidas de uma política de subordinação da Igreja ao Estado.

Note-se que, a este tempo, os únicos cursos superiores no Brasil eram os de teologia e filosofia oferecidos pelos jesuítas, extintos com sua expulsão. Tampouco havia curso jurídicos em vias de implementação. Logo, a formação universitária dos brasileiros era naturalmente direcionada para a Universidade de Coimbra, mas somente de alguns abastados que poderiam arcar com tais custos. Conforme dados trazidos por Venâncio Filho (2011, p.8), no século XVI, apenas treze brasileiros formaram-se em Coimbra, no século XVII esse número subiria para trezentos e cinquenta e quatro e no século XVIII já se contabilizava mil setecentos e cinquenta e dois.

1.2 A criação dos primeiros cursos jurídicos no Brasil e a Reforma do Ensino Livre

Importa ao desenvolvimento deste trabalho, de forma crucial, fazer uma pequena incursão histórica na qual seja possível compreender o surgimento dos cursos jurídicos no país. Assim tem-se que, foi com a vinda da família real para o Brasil, em 1808, que o país percebeu uma agitação cultural a partir da criação de aulas de Medicina na Bahia e no Rio de Janeiro, do Horto Florestal, da Imprensa Régia e da Biblioteca Nacional.

Kozima (2006) faz uma comparação entre a América de colonização espanhola e a América de colonização portuguesa, constatando que enquanto aquela conheceu cursos superiores desde sua colonização, a única experiência educacional vivenciada na colônia brasileira resumiu-se à atuação da Companhia de Jesus, até a chegada da família real no Brasil. Nesse diapasão, Fausto (2013) afirma que a Coroa portuguesa, ao contrário da espanhola, não

fomentou a formação de uma elite letrada na Colônia por medo. Fez o mesmo em relação à imprensa no Brasil, que só surgiria no século XIX, pelas mãos de Dom João VI.

A criação dos cursos jurídicos no Brasil, para Bastos (1998) surgiu, no período do Império, acompanhando as exigências de consolidação desse Estado imperial e imprimiu o embate existente entre a elite imperial conservadora e a elite civil - inspirada nos movimentos liberais que sucederam a Revolução Francesa. A formação dos cursos jurídicos era vista como uma possível solução para compor a formação de quadros políticos e administrativos que possibilitassem a independência nacional.

Apesar do movimento inicial que buscou nos cursos jurídicos a formação política e administrativa, Bastos (1998) aponta que houve um deslocamento nesse objetivo que acabou se voltando para a formação de um quadro judicial composto por magistrados e advogados, e que só atendeu secundariamente os objetivos iniciais, referentes ao quadro administrativo. A criação dos cursos jurídicos no Império também tinha o significado de rompimento com a metrópole, uma vez que os estudantes deixariam de se dirigir à Universidade de Coimbra para buscar preparação profissional, o que nutria um sentimento de reafirmação nacional e cada vez menos dependência da metrópole.

Nesse cenário que foi convocada a Assembleia Constituinte que culminaria na Carta Constitucional de 1824. A elite jurídica do país foi a responsável pelo debate sobre a criação dos cursos jurídicos no Brasil, sobretudo, como ensina Venâncio Filho (2011), o Sr. José Feliciano Fernandes Pinheiro, que se tornaria Visconde de São Leopoldo, e apresentou em 14 de junho de 1823, durante uma sessão da Assembleia Constituinte, sua fala sugerindo a criação de uma Universidade na cidade de São Paulo. A discussão levantada com o projeto de lei contou com o envolvimento de um grande número de deputados e trouxe diversos embates, dentre eles o referente aos interesses das representações regionais em levarem os cursos para as suas cidades. Nesse sentido:

A localização das Universidades provocou tão grande celeuma que o projeto correu o risco de naufragar, cada deputado pedindo preferência para sua província. [...] Tudo era discutido, a situação geográfica, topográfica, clima, salubridade, produção, custo de vida, população, estética, cultura, tradição, tendências políticas, vida social e até a língua que ali se fala. (VENÂNCIO FILHO, 2011, p. 17)

Dessa sugestão resultou um Projeto de Lei da Comissão de Instrução Pública, proposto no dia 18 de agosto de 1823, também na Assembleia Constituinte. Como assevera Bastos (1998), os debates sobre a criação de cursos jurídicos ocorriam paralelamente aos debates a

respeito da elaboração constitucional. Tendo fracassado os debates constitucionais, fracassou consequentemente a primeira tentativa de criação de um curso jurídico.

Posteriormente, outorgada a Constituição em 1824, através do decreto imperial de 09 de janeiro de 1825, Dom Pedro I criou formalmente um curso jurídico provisório na Corte. O decreto aponta suas motivações, senão vejamos:

Queremos que os habitantes deste vasto e rico Império gozem, quanto antes, de todos os benefícios prometidos na Constituição, art. 179 § 33, e considerando ser um destes a educação, e pública instrução, o conhecimento de Direito Natural, Público, e das Gentes, e das Leis do império, a fim de se poderem conseguir para o futuro Magistrados hábeis e inteligentes, sendo aliás de maior urgência acautelar a notória falta de Bacharéis formados para os lugares da Magistratura pelo estado de Independência Política, a que se elevou este Império, que torna incompatível ir demandar, como dantes, estes conhecimentos à Universidade de Coimbra, ou ainda a quaisquer outros países estrangeiros, sem grandes dispêndios, e incômodos, e não se podendo desde já obter os frutos desta indispensável instrução, se ela se fizer dependente de grandes e dispendiosos estabelecimentos de Universidades, que só com o andar do tempo poderão completamente realizar-se. (ESTATUTO, 1978, p. 137)

Os benefícios prometidos na Constituição de 1824 aos quais o Estatuto fazia referência diziam respeito aos “XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.” (BRASIL, 1824). Pese que, apesar da criação formal do curso jurídico provisório através do decreto supramencionado, ele nunca chegou a funcionar, apesar de Visconde de Cachoeira ter criado, inclusive, estatutos para regulá-lo.

A prosa sobre o ensino jurídico voltou à tona na Assembleia Geral Legislativa, em 1826 e, conforme lição de Venâncio Filho (2011), Teixeira de Gouveia requereu na sessão da Câmara dos Deputados de 12 de maio, que a Comissão de Instrução Pública organizasse um projeto com urgência. A discussão que encerrou em 31 de agosto de 1826, enviou o projeto ao Senado, tendo sido aprovado na sessão de 4 de julho de 2016 e convertido em lei em 11 de agosto de 1827, com a sanção de Pedro I na lei fundante do ensino jurídico no Brasil.

Para Bastos (1997, p. 36) estes cursos cumpriram as expectativas parlamentares do Império dando corpo à finalidade social esperada que era a de formar bacharéis e preparar a elite administrativa do país. Para Rodrigues (1988, p. 16), além da função política, os cursos jurídicos tinham o intuito de oportunizar aos filhos dos grandes latifundiários o acesso ao ensino superior no território brasileiro e o controle do Estado pela elite econômica do país.

O referido curso, segundo a lei que o regulamentava e trazia de forma expressa em seu art. 1º, seria composto de nove cadeiras que deveriam ser ensinadas ao longo de cinco anos, divididas da seguinte forma:

1º Ano – 1ª Cadeira. Direito natural público, análise da Constituição do Império, direito das gentes e diplomacia.

2º Ano – 1ª Cadeira. Continuação das matérias do ano antecedente. 2ª Cadeira. Direito público eclesiástico.

3º Ano – 1ª Cadeira. Direito pátrio civil. 2ª Cadeira. Direito pátrio criminal, com a teoria do processo criminal.

4º Ano – 1ª Cadeira. Continuação do direito pátrio civil. 2ª Cadeira. Direito mercantil e marítimo.

5º Ano – 1ª Cadeira. Economia política. 2ª Cadeira. Teoria e prática do processo adotado pelas leis do Império (BRASIL, 1827).

A lei também dispunha, em seu art. 10 que os Estatutos do Visconde de Cachoeira regulariam a matéria naquilo em que fosse aplicáveis, desde que não se opusessem à lei, até que a Congregação dos Lentes formasse um estatuto completo e submetesse à Assembleia Geral. Lembre-se que os Estatutos do Visconde de Cachoeira²² foram aqueles dirigidos ao curso criado provisoriamente pelo decreto de 9 de janeiro de 1825 e que funcionariam no Rio de Janeiro. Importa salientar que o Estatuto é cristalino ao apontar os motivos pelos quais deve ser criado um curso jurídico na Corte, senão vejamos:

Tendo-se decretado que houvesse, nesta Corte, um Curso Jurídico para nele se ensinarem as doutrinas de jurisprudência em geral, a fim de se cultivar este ramo da instrução pública, e se formarem homens hábeis para serem um dia sábios Magistrados, e peritos Advogados, de que tanto se carece; e outros que possam vir a ser dignos Deputados e Senadores, e aptos para ocuparem os lugares diplomáticos, e mais empregos do Estado, por se deverem compreender nos estudos [...] Sem estatutos, em que se exponham, e se acautelem todas estas circunstâncias, não se poderá conseguir o fim útil de tal estabelecimento. De que serviriam Bacharéis formados, dizendo-se homens jurisconsultos na extensão da palavra, se o fossem só no nome? Não tendo conseguido boa, e pura cópia de doutrinas de são jurisprudência em geral, por maneira que utilmente para si, e para o estado pudessem vir a desempenhar os empregos, para que são necessários os conhecimentos desta ciência. (ESTATUTO, 1978, p. 140)

Com toda a burocracia pertinente à abertura dos cursos já resolvida, restava solucionar as questões práticas: as sedes dos cursos, os professores, os manuais que seriam usados. E assim

²² Visconde de Cachoeira era a alcunha distintiva de nobreza de José Luís de Carvalho e Melo, personalidade que atuou em diversas funções na vida pública. Formou-se em direito na Universidade de Coimbra e chegou a ser deputado e senador e um dos participantes na criação da Constituição de 1824.

surtem as primeiras dificuldades diante da falta de instalações que acabou sendo resolvida temporariamente com a cessão do edifício pertencente ao Convento de São Francisco, em São Paulo, e em Olinda a cessão foi de parte do edifício dos religiosos de São Bento.

Resolvida a questão estrutural, também havia de se lidar com a falta de professores, já que o ensino do direito havia se dado apenas em Portugal até o momento e sem a existência de cursos jurídicos no Brasil havia grande dificuldade de se encontrar professores, sendo que muitos deles acabaram por vir de Portugal. Todo esse contexto espelhou a qualidade do ensino da época que, segundo Venâncio Filho (2011) levou o ministro do Império, em 5 de agosto de 1831, a baixar aviso sobre a negligência dos professores que não se importavam com o controle de frequência e ainda faziam aprovações sem mérito dos alunos.

Para Bastos (1997), a partir da República ganharam coro as discussões a respeito da formação intelectual que seria destinada aos bacharéis, a ideia de se desenvolver um curso voltado para a formação de advogados, magistrados e promotores sem, entretanto, perder de vista sua missão inicial: a de formar a elite institucional e política do país. Faoro (2012) aponta o perfil dos bacharéis da época:

O caminho da nobilitação passava pela escola, pelos casarões dos jesuítas, pela solene Coimbra ou pelos acanhados edifícios de Olinda, São Paulo e Recife. O alvo seria o emprego e, por via dele, a carruagem do estamento burocrático, num processo de valorização social decorrente do prestígio do mando político. Educação inútil para a agricultura, talvez nociva ao infundir ao titular o desdém pela enxada e pelas mãos sujas de terra, mas adequada ao cargo, chave do governo e da administração. Os jovens retóricos, hábeis no latim, bem falantes, argutos para o sofisma, atentos às novidades das livrarias de Paris e Londres, com a frase de Pitt, Gladstone e Disraeli bem decorada, fascinados pelos argumentos de Guizot e Thiers, em dia com os financistas europeus, tímidos na imaginação criadora e vergados ao peso das lições sem crítica, fazem, educados, polidos, bem-vestidos, a matéria-prima do parlamento. (FAORO, 2012, p. 348)

Também nesse sentido que Holanda (1995) aponta que o bacharelismo se tornou um vício calcado na tendência humana de exaltar a personalidade individual como valor próprio, referindo-se à importância que o título de doutor destinava à existência discreta de qualquer personalidade. Para ele tratava-se de uma sedução exercida pelo apego dos homens aos valores da personalidade aliados à ansia por segurança e estabilidade acompanhadas de um mínimo esforço pessoal que o exercício de empregos públicos requeria.

A precariedade em que se instalaram os cursos jurídicos no Brasil pode ser observada nos apontamentos de Venâncio Filho (2011), ao aduzir que, já em 1837, o diretor do curso de São Paulo oficiava a pouca assiduidade dos professores e alunos. Aliás a frequência sempre foi

um problema presente. Em Olinda, há relato de ofícios do diretor do curso, o Padre Lopes Gama, que apontavam a situação do curso jurídico como defasada e crítica em relação aos alunos tidos como vadios e mal-educados.

Já no ano de 1837, foi editado o decreto n. 42 que versava sobre as penas as quais incorriam os estudantes que usassem de injúrias, ameaças ou violência contra o diretor ou algum dos lentes da Academia. Já o decreto nº 43 da mesma data manda admitir a matrícula aos estudantes que não tivessem frequência por falta de lentes, para que sejam admitidos aos atos caso tenham se mostrado habilitados com o pagamento das matrículas e com os resultados dos exames dos anos anteriores, além de que poderiam ser admitidos desde que tivessem motivos justos para não ter comparecido a tempo. Nesse cenário, o final da década de 40 foi talhado, segundo Venâncio Filho (2011) por um marcante declínio das matrículas em São Paulo e em Olinda.

A década de 50 se inicia com algumas mudanças: ao período foi sancionado o Código Comercial do Império do Brasil e também contratada a codificação do Direito Civil, que só teria seu Código promulgado anos mais tarde, em 1916. Neste período também, o decreto n. 608 de 16 de agosto de 1851 autorizaria o governo a criar novos Estatutos ao curso de Direito. O referido decreto, em seu art. 2º, autorizou a criação de mais duas cadeiras nos cursos jurídicos: Direito Administrativo e Direito Romano, permanecendo, todavia, a duração do curso em cinco anos.

Em uma oportuna observação traçada por Bastos (1997, p. 38), o autor aduz que “[...] a questão do ensino jurídico é a questão do ensino do Direito Romano.”. Isso porque, para ele, sempre que o projeto político e institucional do ensino jurídico queria ver seus bacharéis recebendo uma formação mais dogmática, incentivava o ensino do Direito Romano e, de outro modo, quando desejava bacharéis mais voltados para as questões da sociedade, incentivava uma formação apoiada no Direito Público.

Outro importante decreto da época, o de n. 1386, de 28 de abril de 1854, que deu novos Estatutos aos cursos jurídicos, baixando os Estatutos anteriores, quais sejam os Estatutos do Visconde de Cachoeira, encerrando um importante ciclo no ensino jurídico. Neste diploma, há um notável enrijecimento no nível de cobrança quanto à conduta dos lentes e alunos, senão vejamos:

Art. 69. Os Lentes são obrigados a leccionar em todos os dias uteis da semana, por espaço de huma hora, podendo, sempre que o julgarem conveniente, ouvir alguns dos estudantes sobre a lição da vespera.

Art. 70. O ultimo dia util de cada semana será destinado a huma sabbatina ou recapitulação das materias que fizerão objecto das lições.

Para essa sabbatina poderão os Lentes designar arguentes e defendentes, ou arguir por si mesmos os estudantes.

O não comparecimento de hum estudante á sabbatina, ou sua escusa de tomar parte nella sem motivo attendivel, será objecto de huma nota especial que o Lente apresentará a seus collegas nos exames do fim do anno, além da pena do Art 114. (BRASIL, 1854)

Posteriormente, o decreto n. 1568 de 24 de fevereiro de 1855 aprovou o regulamento complementar das Faculdades de Direito que tratava pormenorizadamente de temas como as matrículas, polícia acadêmica, etc. No encerramento da década de 50, precisamente no ano de 1854, o curso jurídico se transferia de Olinda para o Recife.

Outro marco que segue essa fase, acompanhada de sucessivas transformações, é a reforma encabeçada por Carlos Leôncio de Carvalho, intitulada de reforma do ensino livre que tinha por objetivo conceder a todo cidadão o direito de abrir cursos livremente, com docentes que se sintam habilitados, independentemente de sua formação pregressa ou de autorização oficial, podendo estes ensinarem as doutrinas as quais simpatizem e entendam legítimas, com o método que considerarem válido, acabando com o regime de faltas e sabbatinas, considerado por ele impróprio para as faculdades. Para construir este modelo que considerava ideal, Carlos Leôncio apoiava-se no exemplo norte-americano e europeu.

Conforme aponta Venâncio Filho (2011), em 05 de janeiro de 1878, José Bonifácio foi indicado para a função de Ministro do Império, incumbência que não aceitou e acabou por indicar para o cargo seu colega de faculdade, Carlos Leôncio de Carvalho. Ao assumir a pasta, o ora Ministro conseguiu implantar o ensino livre através do decreto n. 7247, de 19 de abril de 1879. A iniciativa culminou em faculdades quase desertas. Nas palavras de Venâncio Filho (2011):

Entretanto, em julho de 1879, três meses, portanto, depois de inaugurada a reforma, dois senadores afirmavam constar-lhes que se achavam ‘quase desertas as academias’. Após, ano a ano, chegam as notícias dos relatórios e das Memórias Históricas. João Vieira informa do Norte que ‘a situação piorou’, agravando-se nos moços ‘os atos negativos do trabalho e estudo’, e em ofício de 1874 o diretor da Faculdade do Recife refere que ‘menos da metade dos matriculados’ vai às aulas’. Melo Alves, bacharelado em São Paulo, de 1872, fala que ‘despovoaram-se as bancadas’ e, embora, tecendo alguns elogios ao decreto, observa que o ato produziu abalos sensíveis nos centros acadêmicos, a ponto de matar o espírito de associação, de romper o laço de continuidade que o prendia ao passado, lamentando ‘o desaparecimento da união, da confraternização da mocidade. Sente-se nas arcadas o ar triste e glacial. Meia dúzia de desconhecidos permanecem numa posição muda e sombria. (VENÂNCIO FILHO, 2011, p. 89)

O referido decreto tinha por objetivo reformar o ensino primário e secundário na Corte e o superior em todo o Império, ocupando-se da fixação de estatutos para as Faculdades de Direito e Medicina. A reforma do Ensino Livre, de texto precursor é o marco da abertura do ensino superior para as mulheres³, graças ao texto trazido no §20, facultando a inscrição feminina.

Bastos (1998) salienta que do ponto de vista curricular, o Decreto que instituía o ensino livre não apresentava grandes novidades, além do deslocamento de algumas disciplinas do curso de Ciências Jurídicas para o Curso de Ciências Sociais, criado pelo referido diploma. Isso porque o objetivo central da reforma era a formação de pessoal administrativo pelo Curso de Ciências Sociais, direcionando a formação de advogados e magistrados para o curso de Ciências Jurídicas, o que aliviou o curso jurídico de algumas disciplinas. Conforme assevera o autor “[...] Estas são as razões do ensino da Ciência da Administração, da Higiene Pública, da Ciência das Finanças e da Contabilidade do Estado e do deslocamento do Direito Administrativo e da Economia Política do curso de Ciências Jurídicas para o curso de Ciências Sociais.” (BASTOS, 1998, p. 97)

O ensino livre foi uma alternativa ao ensino centralizado e oficial do Estado imperial. Segundo Bastos (1998), apesar de ter sido implantado em 1879, seus efeitos só puderam ser notados após a República devido às inúmeras resistências oferecidas. Ressalta, ainda, que não há qualquer indício que o ensino livre se identifique com liberdade de ensino, até mesmo porque essas faculdades estavam adstritas à organização dentro dos moldes dos programas oficiais, embora o governo não pudesse intervir na organização dessas associações que tinham os mesmo privilégios e garantias de que gozavam as Faculdades oficiais. O ensino livre fomentou as bases do ensino privado no Brasil e ainda resolveu um problema do ensino brasileiro referente à incapacidade do Império em oferecer ensino superior nas províncias. Entretanto, trouxe consigo o problema gerado pela frequência livre que desencadeou uma queda considerável no número de alunos presentes nas salas de aula.

³ Importante notar que, apesar da criação dos cursos jurídicos ocorrer oficialmente em 1837, somente se ouvirá falar na possibilidade das mulheres ascenderem ao ensino superior na Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte e do Superior em todo o Império, redigida pelo Decreto n. 7.247 de 19 de abril de 1879, também conhecida como Reforma Leôncio de Carvalho. No referido diploma, consta, no §18 a possibilidade de inscrição no curso obstétrico de mulheres com menos de 30 e mais de 18 anos. Também no §20 consta que é facultada a inscrição aos indivíduos do sexo feminino para quem haverá nas aulas lugares separados. Apesar de ser considerado o marco de abertura para as mulheres ao ingresso no ensino superior, as mulheres que, de outro modo, pretendessem frequentar o ensino jurídico só teriam esse direito oficializado a partir do decreto n. 3.890 de 1º de janeiro de 1901 que aprovou o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, que trazia em seu art. 121 que seria facultada a matrícula aos indivíduos do sexo feminino.

1.3 A expansão dos cursos jurídicos no país e a Reforma Francisco Campos

A Primeira República é, na opinião de Bastos (1997, p. 41), um período de “[...] grande esvaziamento formativo.”, constituída por currículos retrógrados e sem atender aos anseios republicanos que se instalavam. Para Rodrigues (1988) a proclamação da República é marcada pela ascensão de novas classes e pela influência positivista, além da possibilidade de criação de cursos e faculdades livres que começam a surgir em lugares diferentes do país, quebrando a hegemonia de São Paulo e Olinda. A respeito do surgimento de novas classes, assim aponta: “[...] os estudantes agora já não eram oriundos das classes médias e, além de estudar, alguns deles trabalhavam.”. (RODRIGUES, 1988, p. 21)

Com a proclamação da República em 15 de novembro de 1889, passou-se a discutir veementemente a questão da centralização, que apareceu prioritariamente na Constituição de 1891. A figura que se sobressaiu no que diz respeito aos debates educacionais foi a de Benjamin Constant, então Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, sobretudo graças o decreto n. 1232-H, de 2 de janeiro de 1891, de sua autoria, que regulava as Instituições de Ensino Jurídico dependentes do Ministério da Instrução Pública.

O diploma instituiu o curso de ciências jurídicas, ciências sociais e de notariado no âmbito da Faculdade de Direito. Como inovação pode-se dizer que a norma dispõe sobre a criação de uma Revista Acadêmica em cada uma das Faculdades, conforme consta no art. 207. Ademais, pode-se dizer que o artigo de maior destaque é o de número 217 que regulamenta a abertura de cursos livres:

Art. 217. Poderão abrir cursos livres no recinto das Faculdades federaes os individuos que tiverem approvação pelas mesmas Faculdades ou outras equivalentes nacionaes ou estrangeiras, nas materias que pretenderem leccionar; para isso deverão dirigir ao respectivo director um requerimento acompanhado do certificado de approvação, e de folha corrida, no qual designarão o programma, que se propoem a seguir. (BRASIL, 1891)

Também o Título II do decreto, que diz respeito às instituições de ensino jurídico fundadas pelo Estado ou por particulares, tem-se que:

Art. 418. E' licito aos poderes dos Estados federados fundarem Faculdades de Direito; mas para que os grãos por ellas conferidos tenham os mesmos effeitos legaes que os das Faculdades federaes, é de mister:
1º, que as habilitações para matriculas e exames e os cursos sejam identicos aos das Faculdades federaes;
2º, que se sujeitem á inspecção do Conselho de Instrucção Superior.

Art. 419. E' permitido a qualquer individuo ou associação de particulares a fundação de cursos ou estabelecimentos, onde se ensinem as materias que constituem o programma de qualquer curso ou Faculdade federal, salva a inspecção necessaria para garantir as condições de moralidade e hygiene.

Art. 420. Aos estabelecimentos particulares que funcionarem regularmente poderá o Governo, com audiencia do Conselho de Instrucção Superior, conceder o titulo de Faculdade livre, com todos os privilegios e garantias de que gozarem as Faculdades federaes.

As Faculdades livres terão o direito de conferir aos seus alumnos os grãos academicos que concedem as Faculdades federaes, uma vez que elles tenham obtido as approvações exigidas pelos estatutos destas para a collação dos mesmos grãos. (BRASIL, 1891)

Da leitura conjugada destes artigos, pode-se compreender que há uma série de regulamentações importantes que mostram a inclinação da Velha República em inserir traços de sua luta pela descentralização política também na educação, “parificando”, na compreensão de Venâncio Filho (2011, p. 185) o federalismo político e o federalismo educacional. Eis que é nesse período que surge, a partir da Reforma Benjamin Constant – que se mostra como uma projeção da reforma do ensino livre de Leôncio de Carvalho, a positivação dos cursos livres dentro das Faculdades, a criação de Faculdades de Direito pelos estados federados e a criação de estabelecimentos particulares de ensino superior e sua transformação em Faculdades Livres.

Há de se salientar que as inovações eram bem marcadas por algumas exigências, como é o caso da criação, por parte dos estados federados, de Faculdades de Direito que só poderiam conferir grau com os mesmos efeitos que as Faculdades federais caso se submetessem à inspeção do Conselho de Instrução Superior. E no caso dos estabelecimentos particulares que poderiam vir a tornar-se Faculdades livres, com todos os privilégios de que gozam as Faculdades federais desde que se sujeitassem à audiência do Conselho de Instrução Superior.

Nesse contexto que começam a surgir as Faculdades que acabaram com a exclusividade do ensino jurídico em Recife e São Paulo. Esse foi o caso da precursora Faculdade Livre de Direito da Bahia, em 1890, seguida pela Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais e a Faculdade Livre de Direito, no Rio de Janeiro.

Em 1895, na lição de Venâncio Filho (2011), após longa discussão no Congresso a respeito do ensino livre, foi promulgada a Lei 314, de 30 de outubro de 1895 que reorganizou o ensino das Faculdades de Direito, tornando-o mais rigoroso quando comparado à Reforma Benjamin Constant, alterando a distribuição das cadeiras, restituindo o controle de frequência em seu art. 2º, §4º e estabelecendo que haveria apenas duas épocas de exame no ano. Foi abolido também, conforme art. 3º do diploma, os cursos de Ciências Sociais e de Notariado que só

deveria ser continuado por mais três e dois anos, respectivamente, até que os alunos matriculados o pudessem concluir. A reforma de 1895 foi bem recebida e provocou uma melhora nas condições de ensino e aproveitamento dos alunos, segundo Venâncio Filho (2011).

Posteriormente, tem-se, como um marco importante dentre as sucessivas reformas educacionais, em 1911, o Decreto n. 8.659 de 05 de abril de 1911, conhecido como reforma Rivadávia Corrêa, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da República, considerado o primeiro documento em que há a manifesta desoficialização do ensino público, conforme assevera Cury (2009). Na concepção de Bastos (1998) foi a partir desse decreto que se deu novo rumo à Reforma Benjamin Constant de 1891, já que ali “[...] tornaram-se evidentes os indícios da regulamentação das atividades privadas na educação superior e da proliferação das associações de ensino livre, base da proposta da Reforma Leôncio de Carvalho, em 1879.” (BASTOS, 1998, p. 15).

Esse decreto, que trouxe em seu corpo a clara finalidade de descentralizar o ensino, apoiou-se em mecanismos baseados em extirpar dos institutos criados pela União todas as prerrogativas as quais detinham, sobretudo quanto ao aspecto financeiro, tornando-lhes corporações autônomas administrativamente e dotadas de personalidade jurídica, conforme previsto no art. 2º do diploma. A reforma Rivadávia Corrêa é vista por Bastos como algo positivo, senão vejamos:

A Reforma Rivadávia Corrêa, assinada durante o governo de Hermes da Fonseca, foi um significativo marco do nosso ensino jurídico republicano, em primeiro lugar porque procurou viabilizar a autonomia corporativa das escolas e, em segundo, porque redefiniu a carreira docente e introduziu os exames para o ingresso acadêmico. De certa forma, podemos observar que a ruptura com os padrões imperiais de ensino só ocorreu a partir desta lei, como está no decreto regulamentar do ensino jurídico, onde identificamos preocupações modernizadoras do currículo, especialmente quanto à retomada do ensino do Direito Civil em novas bases de programas. (BASTOS, 1998 p.15)

Assim, em um período sem sobressaltos ou reformas importantes, a evolução historiográfica do ensino jurídico tem uma trégua, funcionando até 1931 sem grandes novidades. Fala-se em 1931 porque se trata do ano da reforma Francisco Campos⁴, instituída durante o Governo Provisório que precedeu a assunção ao poder de Vargas, na revolução de

⁴ Importa salientar que, Francisco Campos, conforme conta Machado Neto (1969, p. 180) foi um jurista e político de inclinação direitista, responsável pela elaboração da constituição de 1937 que justificou o golpe de Estado e a ditadura do Estado Novo.

1930 e também pela importância do momento desencadeado após a Revolução de 1930, melhor expresso nas palavras de Bastos (1998):

Na República, mesmo que os cursos jurídicos não tenham sofrido mudanças profundas, o seu processo de evolução, e a idéia de formação de uma universidade, contribuiu significativamente para amadurecer as instituições que consolidaram e definiram os rumos educacionais do Brasil a partir de 1930. A Revolução de 1930 recuperou essas tradições que a República não consolidara, principalmente da criação da universidade e a formulação de um curso jurídico integrado à universidade, atuando para modificar as condições institucionais do Brasil e aberto para as novas linhas do conhecimento, especialmente a Economia Política, as Finanças Públicas e o estudo do Direito como ciência, o que contribuiu, também, para a formulação do Direito Processual Brasileiro. (BASTOS, 1998, p. 162)

O Governo Provisório criou o Ministério de Educação e Saúde e, de plano, através do comando de Francisco Campos, instituiu uma reforma do ensino superior balizada no decreto n. 19. 851 de 11 de abril de 1931. Para Bastos (1997) essa reforma foi a mais profunda na educação brasileira, pois insurgiu-se contra as bases romanistas do ensino jurídico que não eram condizentes com a necessidade que surgia de acompanhar a urbanização e industrialização no Brasil. Francisco Campos acreditava que o Direito era um conhecimento de natureza científica e não apenas bacharelesco como até então vinha sendo tratado. A reforma encabeçada por Francisco Campos destaca-se, sobretudo, pela tentativa de estabelecer um ensino superior voltado principalmente para o sistema universitário, rompendo com os padrões anteriores que visavam a criação de Faculdades isoladas como centros de conhecimento concentrado.

A reforma Francisco Campos incluiu no currículo a criação do Doutorado em Direito⁵ no Brasil, uma inovação até então inexistente, pois até esse momento o que se tinha no Brasil era a obtenção do título de Doutor mediante a apresentação e defesa de uma tese avaliada por uma banca de professores. A obrigação das universidades oficiais oferecerem o Doutorado seria posteriormente suspensa pela reforma de 1935, coordenada por Gustavo Capanema. Também seria esse personagem o responsável pelo retorno do ensino de Direito Romano ao currículo.

Para Rodrigues (1988), a reforma Francisco Campos buscou dar aos cursos de Direito um caráter profissionalizante, desdobrando o curso em dois – um para formação prática do Direito e outro, o Doutorado, destinado a formar professores e pesquisadores. Considera,

⁵ O doutorado, na reforma Francisco Campo, não corresponde à pós-graduação *stricto sensu* como é conhecida hoje. O curso de doutorado a que ele se refere na exposição de motivos do decreto n. 19.851 de 11 de abril de 1931 é a decorrência do desdobramento dos estudos jurídicos em dois: o curso de bacharelado de caráter puramente profissional e o curso de doutorado que visava a formação de futuros professores de direito e incluía estudos de alta cultura.

entretanto, que não se tratou de uma reforma vitoriosa, pois os cursos de bacharelado permaneceram no mesmo nível anterior.

Em 1932, foi constituída uma comissão especial para esboçar a nova Constituição que deveria ser apresentada à Assembleia Constituinte. Com a implantação do Estado Novo e, cinco anos mais tarde, com a outorga da Constituição de 1937, de autoria de Francisco Campos, nenhuma evolução considerável no Ensino Jurídico foi obtida e, na percepção de Venâncio Filho (2011) pode-se dizer que ao longo da Era Vargas não foram apresentados resultados expressivos no campo educacional e mesmo o ensino superior e os cursos jurídicos mantiveram-se estacionários.

Nesse contexto, é importante trazer as considerações de Bastos (1998) a respeito da Constituição de 1934, por ele considerada um marco muito importante para a educação brasileira, uma vez que, diferente das constituições anteriores, confere à educação um espaço próprio no texto constitucional e faz com que ela deixe de ser mera declaração de Direito, ganhando ares de um verdadeiro programa constitucional. Também é no texto da Carta de 1934 que a educação deixa de ser sinônimo de instrução ou ensino, conotando uma modificação nos objetivos fundamentais que passam a lhe mover. O texto constitucional fala, ainda, na competência da União para fixar um plano nacional de educação, além de prever um projeto voltado à docência referente à estabilidade e remuneração digna dos professores e, traz ainda, a garantia da liberdade de cátedra, limitando a interferência dos estabelecimentos na orientação teórica dos professores.

1.4 A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a resolução n. 3 /72 do Conselho Federal de Educação

Outro marco do ensino superior que não pode passar despercebido é a lei 4024 de 20 de dezembro de 1961⁶, responsável pela fixação de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essa lei que previa critérios para todos os níveis de ensino, não deixou de incluir o ensino superior entre eles, estipulando em seu art. 70 um currículo mínimo e que a duração dos cursos que habilitassem à obtenção de diploma para exercício de profissão liberal seria fixada pelo Conselho Federal de Educação (CFE). Já no art. 68, parágrafo único, a LDB versou sobre os diplomas expedidos pelas universidades ou estabelecimentos de ensino superior que

⁶ A lei 4024 de 20 de dezembro de 1961 foi revogada pela Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, atualmente vigente.

conferissem privilégios para o exercício de profissões liberais ou admissão a cargos públicos que deveriam ficar sujeitos a registro no Ministério da Educação e Cultura (MEC), podendo a lei exigir a prestação de exames e provas de estágio⁷ perante os órgãos de fiscalização das profissões. Para Bastos (1998):

Nenhum texto educacional brasileiro moderno, nem mesmo a Exposição de Motivos da Reforma Francisco Campos, depois de longos anos de maturação no Congresso Nacional, foi tão inovador. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação tornou-se o texto consolidado de maior expressão educativa da história brasileira, porque definiu o sistema de ensino brasileiro, e expressou os objetivos da educação e os parâmetros que deveriam presidir a formação cívica do povo brasileiro. (BASTOS, 1998, p. 229)

Não há como tratar da educação no Brasil sem fazer menção à importância da LDB enquanto documento de referência que foi capaz de insculpir os princípios educacionais básicos que deveriam orientar os currículos e métodos de ensino, bem como as autoridades envolvidas. Marchelli (2014) contextualiza o clima sob o qual se desenvolveram as discussões que culminaram na edição da LDB:

O período de formulação da LDB/1961 e sua tramitação política deu-se entre os anos de 1947 e 1961 à sombra de um exasperado conflito de interesses envolvendo por um lado os liberais escolanovistas que defendiam a escola pública e a centralização do processo educativo pela União e, por outro, os católicos cujo mote era a escola privada e a não interferência do estado nos negócios educacionais. No entanto, o poder de conciliação do regime liberal populista dentro do qual a LDB foi concebida e aprovada, que se instalou no país em 1945 com o fim da ditadura Vargas e perdurou até o golpe militar de 1964 soube conciliar muito bem os interesses em jogo. (MARCHELLI, 2014, p. 1485)

É assim que no título I do diploma são estabelecidos os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade humana como norteadores da educação nacional. Versa, ainda, sobre o direito à educação para todos e assegurada pelo poder público e pela iniciativa privada, também sobre a liberdade de ensino e sua administração em todas as esferas, condições de autorização

⁷ Lembre-se que, em 1963, a lei 4.215 de 27 de abril aprovaria o Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil, regulando o exercício da profissão de advogado. Com discussões acaloradas a respeito do estágio profissional surgiria a opção para o bacharel em Direito que realizasse estágio profissional em forma substitutiva ao exame da Ordem. Tratava-se o estágio profissional de matrícula em curso de orientação sob os cuidados da Ordem ou da Faculdade ou de admissão como auxiliar em escritório de advocacia ou serviço de assistência judiciária ou similares. Já o exame da Ordem tratava-se de provas de habilitação profissional. Diante da grande resistência que se impôs por parte dos bacharéis, seria promulgada a lei 5842 de 6 de dezembro de 1972 que dispensava do exame de Ordem e também do estágio profissional os bacharéis que já tivessem realizado em suas Faculdades o estágio de prática forense.

e reconhecimento dos estabelecimentos educacionais particulares, e destina um capítulo inteiro ao ensino superior. Destaca-se uma virada pedagógica referente ao ensino superior, colocando a pesquisa e a formação de profissionais de nível universitário no centro das preocupações, conforme extrai-se de seu art. 66.

A partir de 1971 há uma grande expansão de cursos jurídicos desacompanhada de programas de formação para os professores de Direito e de cursos de mestrado, segundo Bastos (1997), que vê a situação como um agravante da situação do ensino jurídico. Cabe contextualizar aqui que o ensino superior passava por um momento sensível que merece destaque: a Reforma Universitária operada em 1968, sob os auspícios do Regime Militar, e instrumentalizada pela Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968. Essa reforma, apesar de tantas até então operadas, destaca-se pelas mudanças na estrutura da Universidade no Brasil. Essa lei abre uma brecha substancial para que se inicie um processo de privatização de instituições e o surgimento e fortalecimento de instituições de pequeno porte, desarticulando as Universidade Federais. Essa lei também promove a pós-graduação já moldada pelo Parecer n. 977 CES/CFE, de 3 de dezembro de 1965, o chamado Parecer Sucupira⁸.

A lei que operacionalizou a reforma universitária, segundo Bastos (1998) viabilizou a superação definitiva das escolas e estabelecimentos isolados e determinou os departamentos como a menor fração da estrutura universitária, rompendo o modelo das cátedras, inclusive extinguindo-as, conforme texto do seu art. 33. De forma complementar, o decreto n. 464 de 1969, que estabelecia normas à lei da reforma universitária de 1968, instituiu um primeiro ciclo comum a todos os cursos ou a grupos de cursos afins antes dos estudos profissionais de graduação propriamente dita, proporcionando a interdisciplinaridade e transcendendo a formação especializada e profissionalizantes dominante, em uma abertura a outros ramos do saber.

Apesar da viabilização pela reforma universitária da superação do modelo burocrático pelo modelo universitário estrutural, o que de fato aconteceu foi uma reversão na consolidação do ensino superior público e uma expansão do ensino superior privado através de uma notável “[...] política de autorização de funcionamento de escolas privadas isoladas nas capitais e no interior do país, dando início ao crescimento desordenado das escolas privadas de Direito, sem uma nítida compreensão da proposta do CFE para o ensino jurídico.” (BASTOS, 1998, p. 243).

⁸ O referido Parecer Sucupira recebe esse nome porque tem como relator o educador Newton Sucupira. O documento é responsável por apresentar uma definição para os cursos de pós-graduação no país que eram operados intuitivamente e sem qualquer modelo pré-definido. O Parecer pode ser apontado como o marco da pós-graduação e influenciou os moldes que a constituem até os dias de hoje. Será melhor detalhado no capítulo 2 deste trabalho.

Como a Universidade sempre foi o meio de maior oposição ao Regime Militar havia a necessidade de conter essa ameaça e ao mesmo tempo oferecer mudanças que acalmassem os ânimos. É nesse contexto de muitos professores foram compulsoriamente aposentados, reitores foram demitidos, além da repressão expressa que culminou na extinção da União Nacional dos Estudantes (UNE) por força do Decreto n. 4.464/64 e o Decreto n. 228/67 que limitou as organizações estudantis apenas ao âmbito de cada universidade e o Decreto n. 477/69 que estabelecia punições a todos da comunidade acadêmica que desenvolvessem atividades atentatórias ao Regime Militar. Tudo isso acompanhado de uma intensa fiscalização das atividades de professores e estudantes nas instituições. Ao mesmo tempo que havia repressão e descontentamento, a Lei trouxe também a facilitação do acesso ao ensino superior, com aumento do número de vagas e o desenvolvimento da pós-graduação.

Neste momento, havia muitos alunos aprovados nos concursos vestibulares que não eram matriculados pela falta de vagas no sistema universitário público, o que deixava clara a necessidade de uma expansão no ensino superior do país. Neste contexto, foi publicado o decreto n. 63.341 de 1º de outubro de 1968 que estabelecia critérios para a expansão do ensino superior. O diploma, já em seu art. 1º apontava que deviam ser incentivadas as expansões de vagas e a criação de novas unidades apenas para as profissões em falta no mercado ou que atendessem as necessidades de desenvolvimento do país. Esse incentivo deveria ser observado no momento de examinar os pedidos de autorização e reconhecimento de universidades e estabelecimento de ensino superior protocolados no Conselho Federal de Educação (CFE). Ressalta-se que, os cursos tradicionais aos quais fazia menção o decreto incluía o curso de Direito.

É nesse ínterim, que o currículo dos cursos jurídicos passava por nova reforma encabeçada pela Resolução 03 de 25 de fevereiro de 1972 do CFE, responsável por algumas mudanças referentes à carga horária, duração dos cursos e disciplinas básicas e obrigatórias. Para Bastos (1997):

Este currículo de 1972, apesar de outras experiências intermediárias, como a de 1962, é o currículo que mais profundamente se diferencia do currículo de Francisco Campos, do currículo de 1931, e mudanças subsequentes, inclusive a de 1962. Elaborado já no contexto da universidade e do sistema de créditos, e não das faculdades isoladas de sistema seriado, incentivou, de qualquer forma, a importância do advogado desenvolver uma convivência interdisciplinar com os outros cursos de formação dentro de uma universidade. (BASTOS, 1997, p. 49)

No entender de Rodrigues (1988), embora a reforma curricular tenha trazido um grande progresso, ainda era marcada pela ausência de um trabalho interdisciplinar e voltado para as necessidades sociais. Na prática, o currículo mínimo⁹ instituído pela Resolução 03/1972 do CFE, virou o currículo pleno, aplicado pela maioria das instituições e desconsiderou a realidade regional na qual os cursos estavam inseridos, não sendo considerada exitosa pelo autor supra referido.

Anote-se que essa alteração curricular instituiu a exigência de que todos os cursos jurídicos contassem com a prática forense sob a forma de estágio supervisionado. Assim, na prática, as próprias Faculdades passavam a ter a obrigação de ministrar seus estágios supervisionados e prática forense passava a constituir uma disciplina autônoma, desvinculando-se das sombras de outras disciplinas. O currículo estabelecido por esta resolução do CFE foi o de maior duração na história do ensino jurídico, fato atribuído por Bastos (1998) à estrutura flexível do programa curricular.

1.5 A portaria n. 1886/94, a nova LDB e a resolução n. 9/04 do Conselho Nacional de Educação

O currículo mínimo do curso de Direito foi posteriormente revogado pela portaria de número 1886 de 30 de dezembro de 1994 do Ministro da Educação e do Desporto, no uso das atribuições do Conselho Nacional de Educação, que fixou novas diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico, revogando a Resolução 3/72 do CFE, antes mencionada. O curso jurídico passaria a ter, no mínimo, 3.300 horas de atividades e sua integralização deveria ocorrer em pelo menos cinco e no máximo oito anos letivos. O diploma legal estabeleceu em seu art. 3º, o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão de forma interligada e obrigatória, destinou cinco a dez por cento da carga horária total para atividades complementares que incluíssem pesquisa, extensão, seminários, simpósios, congressos, conferências, monitoria, iniciação científica, marcando a pontualidade no desenvolvimento científico dos graduandos.

⁹ Segundo aponta Birnfeld (2017, p. 1205) “A diferença entre o currículo mínimo e o anterior currículo único era efetivamente sutil, senão praticamente performática: após a fixação de disciplinas Básicas (Introdução ao estudo do Direito; Economia; Sociologia) e Profissionais (Direito Constitucional; Direito Civil; Direito Penal; Direito Comercial; Direito do Trabalho; Direito Administrativo; Direito Processual Civil e Direito Processual Penal) a norma determinava que as Faculdades deveriam tornar obrigatórias (escolher) duas dentre oito disciplinas (Direito Internacional Público; Direito Internacional Privado; Ciência das Finanças e Direito Financeiro; Direito da Navegação (Marítima); Direito Romano; Direito Agrário; Direito Previdenciário e Medicina Legal). Nesta escolha residia boa parte da efetiva autonomia curricular, mantida a possibilidade de criação de outras disciplinas.

O referido instrumento, apontou, também, em seu art. 8º a possibilidade do curso ser concentrado em uma ou mais áreas de especialização segundo suas vocações e demandas sociais e de mercado de trabalho, a partir do 4º ano, ou período letivo correspondente. Já no artigo subsequente, estipulou a obrigatoriedade de apresentação e defesa de monografia final, perante banca examinadora, para conclusão do curso de Direito.

O estágio de prática jurídica também ganhou atenção especial no diploma em análise. Isso porque, em seu art. 10, a Portaria exigiu a obrigatoriedade do estágio de prática jurídica como parte integrante do currículo pleno, em um total de 300 horas, sob supervisão da instituição de ensino, inclusive, em núcleos de prática jurídica, coordenados por professores do curso em instalações adequadas para atendimento ao público. Tais atividades poderiam ser complementadas por convênios com a Defensoria Pública e outras entidades públicas que possibilitassem a participação dos alunos na prestação de serviços jurídicos. Segundo Melo Filho:

Com efeito, a integração das matérias e disciplinas componentes dos currículos mínimo e pleno, as quantidades didáticas, as atividades complementares, o acervo bibliográfico, a obrigatoriedade do Estágio de Prática Jurídica e a exigência de monografia jurídica final para a conclusão do curso são parâmetros e instrumentos conducentes à ‘garantia do padrão de qualidade’ do ensino jurídico. (MELO FILHO, 1997a, p. 49)

Melo Filho (1997a) também destaca a nova formatação do curso jurídico instituída pela Portaria em apreço que oferecia um leque de opções profissionais ao graduando que iam além da tradicional advocacia, além de possibilitar aos futuros bacharéis a possibilidade de concentração dos estudos jurídicos em áreas específicas do conhecimento jurídico. Em relação ao espaço reservado no diploma legal ao trabalho de pesquisa e investigação científica – expressamente citados, o autor considera que a posição adotada prepara o “[...] futuro bacharel não só para interpretar e aplicar o direito, mas também para equacionar problemas e buscar soluções harmônicas com o ‘desenvolver do homem e do meio em que vive’”. (MELO FILHO, 1997a, p. 51).

Para Melo Filho (1997b) a Portaria trouxe algumas melhorias significativas para os cursos jurídicos a partir da alteração curricular, entre elas: tornou mais flexíveis as grades curriculares a partir de um tratamento interdisciplinar do jurídico, equilibrou a experiência humanista dos anos 60 com a visão tecnicista dos anos 70, viabilizou a integração do ensino, pesquisa e extensão, enriqueceu a grade curricular com disciplinas optativas, assegurou que o Núcleo de Prática Jurídica exercitasse a função de laboratório em que os alunos vivenciam

casos concretos, estimulou a participação dos alunos em atividades fora da sala de aula como conferências, seminários, monitorias e institucionalizou a monografia jurídica como forma de controle de qualidade.

Sanches e Bento (2009) consideram que a Portaria 1886/94 quebrou o ciclo do ensino dogmático e de má qualidade até então preponderante. Os autores destacam uma inovação trazida pela Portaria, em seu art. 2º, que sinalizou a obrigatoriedade dos cursos noturnos apresentarem o mesmo padrão de qualidade e desempenho do curso diurno. No campo das disciplinas, a Portaria delimitou as consideradas obrigatórias, dividindo-as entre fundamentais e profissionalizantes, permitindo que os cursos escolhessem as disciplinas complementares a ser incluídas em suas grades.

Note-se que, a Portaria em discussão fixava em seu art. 15, o prazo de dois anos para que os cursos jurídicos proovessem meios necessários ao seu integral cumprimento. Entretanto, o prazo não foi cumprido, levando o MEC a instituir a Portaria 03/96, que adiava a obrigatoriedade da Portaria 1886 para o ano de 1997, fazendo com que fosse integralizada após o nascimento da nova LDB (Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996), o que foi perfeitamente possível, graças a total compatibilidade entre ambas.

A Portaria 1886 pode ser considerada um documento precursor das novas diretrizes da educação nacional, tendo inclusive se ocupado com a garantia do padrão de qualidade do ensino através da preocupação com as atividades complementares, acervo bibliográfico, obrigatoriedade do Estágio de Prática Jurídica e de produção de monografia ao final do curso. A garantia do padrão de qualidade viria a ser expressamente referenciada no elenco de princípios da nova LDB.

Nessa lógica, há um diálogo importante que é estabelecido entre a Portaria analisada e nova LDB, que merece atenção e pode ser melhor visualizado quando analisada a finalidade da educação superior elencada no capítulo IV da nova LDB. Em seu art. 43, a educação superior tem como algumas de suas finalidades as que seguem:

- I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; (BRASIL, 1996)

Nas palavras de Melo Filho (1997a):

Curioso apontar que a filosofia e objetivos subjacentes nos analisados incisos I a VII do art. 43 da nova LDB amoldam-se e harmonizam-se *in totum* com o perfil para o bacharel em direito delineado pela Comissão do Exame Nacional de Cursos Jurídicos, a saber:

- internalização de valores de responsabilidade social, justiça e ética profissional;
- formação humanística e visão global que o habilite a compreender o meio social, político, econômico e cultural no qual está inserido e a tomar decisões em um mundo diversificado e interdependente;
- formação técnica e científica para atuar na administração das organizações, antecipando e promovendo suas transformações;
- capacidade de atuar de forma interdisciplinar;
- capacidade de compreensão da necessidade do contínuo aperfeiçoamento profissional e do desenvolvimento da autoconfiança; (MELO FILHO, 1997a, p. 54)

Importante observar, também, que a autonomia assegurada às universidades no texto constitucional foi reiterada no art. 53 da nova LDB sem, entretanto, lhe permitir um distanciamento do currículo mínimo a ser observado de acordo com as diretrizes gerais pertinentes, conforme informa o inciso II do artigo supra, que conduziam à observância do currículo mínimo instituído pela Portaria.

Em um ensino marcado por constantes reformas e mudanças curriculares, a adaptação do currículo nos cursos jurídicos seria alterada novamente pela Resolução do Conselho Nacional de Educação n. 09 de 29 de setembro de 2004¹⁰. Esta resolução além de propor normas gerais para a organização dos cursos, as competências e habilidades do profissional que se quer ter, organização de estágio supervisionado e outros tantos pontos, também preconizou mudanças significativas na organização dos cursos fundada na interdisciplinaridade e inserção no contexto social. Esta resolução é a que rege atualmente as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Direito.

É importante mencionar que a partir da edição da Resolução CNE/CES n. 09/2004, o estágio supervisionado – componente curricular obrigatório, passou a ter obrigatoriedade de ser realizado na Instituição de Ensino Superior (IES), através do Núcleo de Prática Jurídica, conforme redação do seu art. 7º. No parágrafo 1º deste artigo é expresso que o Estágio Supervisionado nos Núcleos de Prática Jurídica deverão ser aprovados pelo conselho competente, o que causou uma certa confusão¹¹ a respeito de quem seria o referido órgão.

¹⁰ Está em curso atualmente a discussão perante o Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre o novo Projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito. O Projeto não será objeto de estudo neste trabalho, tendo em vista que não foi aprovado até o momento final de redação dessa dissertação.

¹¹ Devido à confusão gerada, o Ministério Público de Minas Gerais, através do Ofício n. 207/2010/PJ, encaminhou manifestação ao Presidente da Câmara de Educação Superior (CES) do CNE, solicitando esclarecimentos. Isso

No que diz respeito ao seu art. 7º, referente ao Estágio Supervisionado houve alteração recente pela Resolução nº 03 de 17 de julho de 2017. Nas palavras de Birnfeld (2017):

O § 1º do mesmo artigo determinava que, como regra, o estágio supervisionado deveria ser “realizado na própria instituição, através do Núcleo de Prática Jurídica, estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo conselho competente”. Houve quem interpretasse este artigo no sentido de que o “conselho competente” deveria ser o da Ordem dos Advogados, não sendo incomum algumas seccionais da OAB pretenderem “credenciar” os Núcleos de Prática, submetendo-os às suas regras. Nada mais fora do escopo da norma: os núcleos, com diferentes práticas, reais ou simuladas, evidentemente não poderiam ser regulados pela OAB ou por qualquer conselho profissional, eis que se está a tratar de componentes curriculares, exclusivos do Direito Educacional. (BIRNFELD, 2017, p. 1224)

De acordo com a alteração dada pela Resolução 03/2017 não restaram dúvidas a respeito da celeuma: o Estágio Supervisionado é componente curricular e, portanto, regulamentado pelos próprios colegiados da Instituição. Ademais, outra mudança importante diz respeito ao fato de que o Estágio pode ser, agora, realizado integralmente em órgãos públicos e escritórios de advocacia, desonerando a Instituição no oferecimento dessas oportunidades com os seus tradicionais serviços de assistência judiciária ou mesmo dos convênios de prestação de assistência jurídica suplementar celebrados com a Defensoria Pública.

ocorreu devido ao pensamento de que o órgão competente poderia ser a OAB, quando, na verdade, em resposta ao ofício mencionado, a CES do CNE, manifestou através do Parecer CES/CNE n. 362/2011 que o órgão referido no diploma legal eram os órgãos colegiados competentes das IES que deveriam regular seus próprios Núcleos de Prática Jurídica sem qualquer interferência do órgão de classe.

2 EM BUSCA DE UMA CONCEITUAÇÃO SOBRE A HUMANIZAÇÃO DO ENSINO JURÍDICO

Neste capítulo, o objetivo proposto é conceituar a humanização do ensino a partir da perspectiva de Paulo Freire e desenvolver categorias operacionais que permitam definir elementos que constituem o ensino humanizado. A partir da categorização desses elementos, as categorias operacionais decorrentes desta conceituação serão utilizadas na análise qualitativa dos dados da pesquisa, a fim de verificar a hipótese do trabalho. Também neste capítulo serão feitas algumas ilações, em tópico próprio, de alguns autores que dialogam com Paulo Freire e com os conceitos extraídos a partir de sua teoria.

2.1 A conceituação da humanização do ensino a partir de diálogos com Paulo Freire

Primeiramente cabe explicitar as ideias fundantes da pedagogia do oprimido, sistematizada por Freire (1987) para que se possa ter o dimensionamento adequado da organização de sua teoria dialógica do ensino. A pedagogia do oprimido fundamenta-se no problema central que tem assumido a humanização do homem, que implica, no primeiro momento, o reconhecimento de sua desumanização enquanto realidade histórica. E é a partir desse problema que os homens questionam a outra possibilidade possível – sua humanização. Freire (1987, n.p.) aponta que “Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão.”.

Embora humanização e desumanização sejam possibilidades da realidade histórica do homem, Freire (1987) entende que somente a humanização é a vocação dos homens, vocação negada nas injustiças e afirmada na luta dos oprimidos pela busca de sua humanidade perdida. Já a desumanização – presente tanto nos que roubam a humanidade dos homens, quanto nos homens que tem sua humanidade roubada, não é entendida por ele como uma vocação histórica, tampouco de um destino inevitável, mas como resultado de uma ordem injusta. A humanização corresponde ao “ser mais” e a desumanização ao “ser menos” (FREIRE, 1987, n.p.).

Freire (1987, n.p.) apresenta alguns elementos do que chamou de “Pedagogia do Oprimido”, como

[...] aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que

faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 1987, n.p.)

Freire (1987) explica que a pedagogia do oprimido não pode ser elaborada pelo opressor. Entretanto, ressalta que quase sempre, “[...] os oprimidos, em lugar de buscar a libertação, na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou subopressores.” (FREIRE, 1987, n.p.). Isso porque sua estrutura de pensamento se encontra condicionada pela situação concreta na qual vivem. É o que Freire chama de “aderência ao opressor” (FREIRE, 1987, n.p.), melhor explicada em suas palavras:

O ‘homem novo’, em tal caso, para os oprimidos, não é o homem a nascer da superação da contradição, com a transformação da velha situação concreta opressora, que cedeu seu lugar a uma nova, de libertação. Para eles, o novo homem são eles mesmos, tornando-se opressores de outros. A sua visão do homem novo é uma visão individualista. A sua aderência ao opressor não lhes possibilita a consciência de si como pessoa, nem a consciência de classe oprimida. Desta forma, por exemplo, querem a reforma agrária, não para libertar-se, mas para passar a ter terra e, com esta, tornar-se proprietários ou, mais precisamente, patrões de novos empregados. (FREIRE, 1987, n.p.)

Para este homem, o opressor é o seu testemunho de humanidade. Para que haja a libertação dessa condição de dependência é necessária a superação da contradição opressores-oprimidos. Ainda que ocorra a superação da contradição entre opressores-oprimidos, com a instalação de uma nova realidade construída pelos oprimidos que se libertam, os opressores não se reconhecem automaticamente em libertação e passam a se sentir como se estivessem sendo oprimidos. Isso porque tudo o que rompe com a tradição do opressor e se distancia de seu direito de oprimir, significa opressão para eles.

Freire (1987) aduz que pessoa humana é apenas eles – os opressores, segundo sua própria concepção. Os outros estão coisificados diante da dialética da relação de poder. Toda a opressão é inaugurada como um ato de violência que passa de geração em geração e constitui uma experiência possessiva. Nesse passo que Freire (1987, n.p.) afirma que, para os opressores, “[...] a humanização é uma ‘coisa’ que possuem como direito exclusivo, como atributo herdado. A humanização é apenas sua. A dos outros, dos seus contrários, se apresenta como subversão.” Se a humanização dos oprimidos é tida como subversão, surge a necessidade dos opressores em controlar os oprimidos, à medida que os transformam em coisas. Esse controle inclui a ciência como um instrumento de manutenção da ordem.

Salienta-se uma interface importante e possível, que pode ocorrer no processo de superação da contradição opressor-oprimido: a adesão e passagem dos representantes do polo opressor ao polo oprimido. Ocorre que, ao passarem da condição de opressores para a condição de oprimidos, os sujeitos comumente trazem consigo seus preconceitos que incluem a falta de crença de que o povo seja capaz de pensar certo e passam a acreditar que devem ser os protagonistas dessa transformação social. O que Freire (1987) alerta como um equívoco, pois se dizer comprometido com a libertação dos oprimidos e não comungar com o povo é manter-se saudosos em suas origens de opressor. Somente na comunhão com os oprimidos e sabendo-se como um deles, é que será possível refletir sobre a estrutura de dominação.

Ao explicar as facetas que compõem a pedagogia do oprimido, é importante mencionar o que já se falou a respeito da “aderência ao opressor” (FREIRE, 1987), porque isso gera o que Freire (1987, n.p.) chama de “autodesvalia”. Ou seja: durante a experiência dos oprimidos, em um certo momento ocorre uma atração pelo opressor, pelo seu padrão de vida, que faz com que, submetidos à alienação de sua realidade concreta, os oprimidos queiram se parecer com o opressor. Como consequência, os oprimidos se sentem inferiores e até incapazes, diante da visão superestimada que tem do opressor. Essa situação se baseia na “invulnerabilidade do opressor” (FREIRE, 1987, n.p.), no seu poder mágico, no fato de que, aos olhos dos oprimidos, os opressores não possuem fraquezas e falhas. Assim é que, somente quando os oprimidos se engajam na luta por sua libertação, passam, enfim, a crer em si mesmos. Essa libertação ocorre através da reflexão e diálogo crítico que se transforma em práxis, porque para Freire (1987, n.p.) “[...] a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática.”, e quando chegar o momento da ação, esta ação será autêntica porque é fruto de uma reflexão crítica que constitui a práxis. Se não advém da reflexão crítica, a ação se transforma em puro ativismo.

A luta pela humanização do homem, em Freire (1987), diz respeito a superação da contradição opressor-oprimido, a partir da compreensão dos oprimidos como homem e não como coisas (como são tratados na relação de opressão). Para ultrapassar o estado de coisificação para o estado de humanização é necessário o autoreconhecimento e o diálogo crítico e reflexivo que permite a reconstrução do homem, a partir da prática pedagógica, na qual o método deixa de ser instrumento do educador para manipulação dos educandos e passa a ser tarefa de ambos (educadores e educandos) na recriação do conhecimento.

Freire (1987, n.p.) denomina a educação proposta na contradição opressor-oprimido como “*educação bancária*”, na qual há a prevalência de relações narradoras. Explica-se: a narração de conteúdos como forma de transmissão de conhecimentos baseia-se na narração de da realidade como algo compartimentado e estático, muitas vezes sem qualquer conexão com

a experiência existencial dos educandos. Nesse modelo, o educador assume o papel de agente, com a tarefa de preencher os educandos com os conteúdos de sua narração, o que faz com que essa narração seja mais “som que significação” (FREIRE, 1987, n.p.). Uma das características desse modelo é a sonoridade das palavras que conduz à memorização de conteúdo narrados. É nesse desfecho que os educandos assumem a posição de depositários e o educador de depositante:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos e a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção ‘bancária’ da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. (FREIRE, 1987, n.p.)

A *educação bancária* estabelece uma hierarquia entre os que julgam que sabem e, portanto, transmitem o saber, e os que julgam nada saber, e por isso recebem a doação do saber, manifestando um dos instrumentos da ideologia da opressão. Essa posição rígida entre os que sabem e os que nada sabem, nega a educação como um processo de busca. A superação dessa forma de educação, com a realização de uma educação libertadora só ocorre, segundo Freire (1987) com a transformação que torna os sujeitos da relação, ambos, em educadores e educandos.

Nessa relação passiva, os sujeitos que recebem o saber, tendem a adaptar-se ao mundo, ao invés de transformá-lo. A *educação bancária* satisfaz, assim, os interesses do opressor, porque retira ferramentas de transformação social da situação do oprimido, perpetuando essa relação de opressão. O “bancarismo” (FREIRE, 1987, n.p.) é um serviço de desumanização praticado tanto pelo opressor, quanto por educadores que não se sabem a serviço da desumanização.

Na visão *bancária*, à medida que os educandos recebem e arquivam os depósitos do saber doado, menos desenvolvem a consciência crítica que os insere no mundo com status de sujeito e mais se distanciam de uma práxis libertadora. A *educação bancária* impossibilita que os homens compreendam sua vocação ontológica de humanização. Importante lembrar que,

segundo Freire (1997), se alcançada a superação *bancária*, na concepção humanista, se faz surgir:

a) não mais um educador do educando; b) não mais um educando do educador; c) mas um educador-educando com um educando-educador. Isso significa: a) que ninguém educa a ninguém; b) que ninguém tampouco se educa sozinho; c) que os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 1997, p. 15).

De forma simplificada, tem-se, a partir desse cenário, o entendimento de que o opressor de que fala Freire (1987) é o sistema, manifesto através de uma ordem injusta que busca a desumanização do homem, transformando-o em coisa retirando-lhe o status de sujeito. Essa ordem injusta tem agentes que contribuem com sua perpetuação e que, no âmbito da *educação bancária* (enquanto instrumento ideológico de manutenção do *status quo*), são representados pelos educadores *bancários*. Pode ocorrer que esses agentes opressores migrem para o polo dos oprimidos, a partir de seu reconhecimento enquanto explorados que também são. Nesse sentido, a respeito do papel dos professores na relação opressor-oprimido:

Esta afirmação de Freire é fundamental para o entendimento das relações entre opressor e oprimido, pois, na “imersão” em que se encontram, não podem os professores discernir, claramente, na condição de oprimidos os interesses dos opressores que, de certa maneira, “vivem” neles. Essa “ordem injusta” acaba se tornando em “ordem opressora”, “frustrando-os no seu atuar, o que muitas vezes os leva a exercer um tipo de violência horizontal com que agridem os próprios companheiros” (Freire, 1987, p. 27), identificados na figura de colegas e seus alunos. É possível que, ao agirem assim, mais uma vez explicitem sua dualidade, visto que, os atos de agressão aos seus pares ou aos educandos representam uma auto-agressão, pois neles reside o próprio opressor, mesmo que inconscientemente (Freire, 1987). (ZIENTARSKI; OLIVEIRA; PEREIRA, 2012, p.117)

De outro lado, Freire (1987) compreende que a superação da relação opressor-oprimido ocorre através da ação política pedagógica capaz de construir um pensar autêntico e um ensino problematizador e reflexivo que conduz à práxis. A práxis é o caminho apontado para a transformação do mundo a partir da educação.

De forma complementar ao exposto na pedagogia do oprimido (1987), Freire (1996, n.p.), também escreveu aquilo que chamou de pedagogia da autonomia. Embora as obras tenham um considerável interregno de tempo as separando, complementam-se. Enquanto que a pedagogia do oprimido ocupou-se com a sistematização do método de ensino da educação libertadora proposta por Freire, a pedagogia da autonomia reuniu questões do dia a dia dos

professores que devem ser consideradas para uma educação progressista e humanizadora, adquirindo um caráter mais prático.

Para Freire (1996), a prática da pedagogia da autonomia requer que a formação do docente seja permanente e comece pela aceitação de que “[...] quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.” (FREIRE, 1996, n.p.). Logo, não há, para ele, docência sem discência, portanto, os sujeitos da relação não são objetos um do outro, mas seres históricos e inacabados. Não existe ensinar sem aprender.

O educador problematizador deve reforçar a capacidade crítica dos educandos na sua prática docente, bem como sua curiosidade, a partir do que Freire (1996, n.p.) chama de “rigoriedade metódica” para produzir condições possíveis para um aprendizado crítico, que não se esgote no tratamento superficial do objeto estudado. Isso pressupõe por parte dos educandos a sensação de que o educador permanece na experiência de produção do saber constantemente: “Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.” (FREIRE, 1996, n.p.).

Daí que Freire (1996) assevera a necessidade de um professor crítico que não utilize de mecanismos de memorização para repetir ideias contidas em suas leituras que nada tem a ver com os acontecimentos da realidade que o circundam, tornando o ambiente de aprendizado totalmente desconectado do concreto. O processo de leitura do educador deve ser crítico e não uma forma de afirmação da inteligência e apropriação e reprodução do conteúdo lido como se fosse apenas uma revelação de seu autor. Estimular o pensar crítico significa que o educador deve se despir de sua arrogância intelectual.

Freire (1996) lembra que ensinar também exige pesquisa. A pesquisa é a certeza de que o educador não sabe tudo, e ao conhecer algo novo pode comunicar. Ensinar um pensar crítico pressupõe a curiosidade ingênua que caracteriza o senso comum. Do ponto de vista do professor, cabe o respeito ao senso comum do educando no processo de superação de sua curiosidade ingênua do educando.

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, segundo Freire (1996). O respeito aos saberes inclui a discussão com os alunos sobre a razão pela qual pensam como pensam, aproveitando suas experiências, e trazendo a discussão para a realidade concreta de forma associada à disciplina que se está ensinando.

Ensinar exige criticidade, considera Freire (1996). A criticidade se dá com a superação da curiosidade ingênua (senso comum, saber advindo da pura experiência) já mencionada, através da rigoriedade metódica, que não pretende romper com ingenuidade, mas superá-la,

transformando-a no que chamou de “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, n.p.). A promoção da curiosidade para a criticidade ocorre na prática educativa progressista que desenvolve a curiosidade crítica.

Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo, segundo freire (1996). Isso quer dizer que ao professor crítico e progressista, pensar certo é fazer certo. Logo, deve haver uma linha reta entre a palavra e a ação, pois não pode haver pensamento certo fora de uma prática testemunhal.

Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, ensina Freire (1996). O pensar certo admite a aceitação do novo e não recusa o velho apenas porque é velho, mas se dispõe ao risco de mudar ou permanecer no mesmo pensar. Da mesma forma, o pensar certo rejeita qualquer forma de discriminação e prática preconceituosa e exige humildade e sensatez. Ensinar exige também a reflexão crítica sobre a prática, na lição de Freire (1996). A prática docente crítica implica o movimento dinâmico entre o fazer e pensar, a partir de uma reflexão crítica. Para o autor:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1996, n.p.)

A atuação docente desde uma perspectiva progressista entende que ensinar não é transferir conhecimentos, como se opera no modelo *bancário* de educação, mas criar possibilidades para a construção do saber com os sujeitos da relação de aprendizado. Desse modo, Freire (1996) elenca algumas pontuações para que a transferência de conhecimentos não ocorra: aponta que ensinar exige consciência do inacabamento do professor crítico e predisposto à mudança, que reconhece primordialmente sua inconclusão e por isso se abre ao novo; Exige o reconhecimento de ser condicionado; Exige bom senso - o bom senso aqui deve ser compreendido como um instrumento da avaliação da prática docente; Ensinar exige humildade e tolerância; Ensinar exige alegria e esperança, o que implica uma atmosfera pedagógica positiva; Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível:

É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel

no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. O conhecimento sobre os terremotos desenvolver toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles. Não podemos eliminá-los mas podemos diminuir os danos que nos causam. Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biológico, o sociológico, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todo nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente de repente nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele. (FREIRE, 1996, n.p.)

Uma das questões centrais para Freire (1996) é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que atuam no processo radical de transformação do mundo. Embora a rebeldia seja um ponto de partida importante, não é suficiente, e precisa evoluir até uma postura mais radical, pois “A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho.” (FREIRE, 1996, n.p.). E assim, o autor lembra que embora as mudanças sejam difíceis, elas são possíveis a partir da programação de uma ação político-pedagógica.

A educação para Freire (1996) é uma “forma de intervenção no mundo” que pode implicar tanto a reprodução da ideologia dominante quanto o seu desfazimento, mas jamais pode ser neutra. Para Freire (2002), por mais que se apresente a educação de forma desligado do sonho, permanece a necessidade de insistir nos sonhos e na utopia para que os sujeitos, homens e mulheres, se responsabilizem pela decisão e intervenção no mundo.

Buscando, para fins do presente trabalho, uma definição acerca do que seja a humanização do ensino a partir do pensamento de Freire (1987), pode-se dizer que a humanização do ensino ocorre concomitantemente com a humanização do homem, que é, para Freire (1987), sua real vocação ontológica de realizar-se enquanto sujeito de sua própria história. A humanização do ensino ocorre com a superação da contradição opressor-oprimido, imposta pela ordem injusta através da *educação bancária* operada por seus agentes - que por vezes são os próprios educadores, através de uma educação problematizadora que conduza à práxis, a partir da ação político-pedagógica.

O *ensino bancário* é marcado, como já antes dito, pela narração e sonoridade, a partir de um educador consubstanciado na fala de autoridade, que despeja conteúdo nos educandos, muitas vezes desvinculados de sua realidade. O educador humanista, em antítese, é o educador revolucionário, que tem sua ação identificada com a ação dos educandos, desde um pensar autêntico e que não pressupõe a doação do saber, mas exige uma relação de companheirismo, em que “Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação.” (FREIRE, 1987, n.p.). Para Freire (1962, p. 47), o educador necessário de que a sociedade precisa “Há de ser aquele que jamais se deleite com sua ‘sabedoria’, às vezes inautenticamente livresca, apresentada em aulas que funcionam quase como se fôssem cantigas de ninar.”. Pelo contrário, Freire (1962) sugere que o educador se torne um companheiro de seu estudante na busca do conhecimento.

A superação da *educação bancária* se dá a partir de uma educação problematizadora em que os homens aumentam seu campo de percepção e se reconhecem no mundo. Por isso que, ao passo que a *educação bancária* se fecha ao diálogo, a educação problematizadora se compromete com a libertação e pretende desvelar a realidade, criticizando o mundo, estimulando a reflexão e a ação dos homens sobre a realidade. A educação problematizadora, nas palavras de Freire:

A educação problematizadora, que não é fixismo reacionária, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos – como ‘projetos’ – como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaçada de morte; para quem o olhar para traz não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo. (FREIRE, 1987, n.p.)

A concepção *bancária* da educação utiliza instrumentos eficientes para dificultar o pensar autêntico dos educandos que incluem métodos de avaliação dos conhecimentos, distância entre educador e os educandos, indicação bibliográfica impositiva, a partir de um pensar isolado, que inibe o poder de criar e controla o pensamento e a ação dos educandos. Por isso que, a uma educação que pretenda a libertação dos homens, não pode fundar-se na ideia de

que os homens são vazios e, portanto, devem ser preenchidos com conteúdos, mas deve partir da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Freire (1987) afirma que não há palavra que não seja práxis, pois toda palavra tem em si duas dimensões – a ação e a reflexão, e por isso a palavra tem poder para transformar o mundo. Consequentemente admite que, se a palavra é práxis e tem potencial para transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio apenas de alguns homens, e sim, direito de todos os homens. Motivo pelo qual, “[...] ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais.” (FREIRE, 1987, n.p.).

Freire (1987) afirma, ainda, que não há diálogo se não há profundo amor ao mundo e aos homens. Para ele, o amor fundamenta o diálogo e também o constitui. Logo, amor é diálogo e não pode ser operado em relações de dominação, porque nestas relações há distorção do amor em forma de sadismo. O amor mencionado é “Amor, não, porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa.” (FREIRE, 1987, n.p.).

Para que exista diálogo, Freire (1987) elenca a humildade como indispensável, já que o diálogo não pode ser um ato arrogante, de quem se considera um ser virtuosos diante de outros sujeitos, de quem se sente dono da verdade e do saber e considera os outros como inferiores, de quem se fecha às contribuições alheias, de quem teme ser superado por outrem no diálogo, se há o sentimento de autossuficiência. “Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia.” (FREIRE, 1987, n.p.), e é por isso que na *educação bancária* não há diálogo.

O diálogo é a porta de abertura do pensar autêntico, crítico e solidário que percebe a realidade como processo. Estabelece o pensar crítico ao qual importa a transformação da realidade e a humanização dos homens. Sem diálogo, não há comunicação e sem comunicação, segundo Freire (1987), não há verdadeira educação. O diálogo começa, segundo o autor, mesmo antes do encontro pedagógico entre educadores-educandos e educandos-educadores, e tem seu início a partir da seleção de temas e conteúdo programático da educação que se pretende como problematizadora.

É assim que o conteúdo programático, desde uma experiência dialógica, deverá partir da situação concreta, a partir de aspirações dos educandos-educadores. Não se trata meramente de dissertar ou doar conteúdo a respeito dessa realidade que nada tenha a ver com as dúvidas e anseios dos educandos-educadores. E é justamente por isso que o conteúdo programático da ação deve ser de eleição de ambos (educadores-educandos e educandos-educadores). A

construção deve tomar como base a investigação do Freire (1987, n.p.) chamou de “universo temático” do povo ou conjunto de seus “temas geradores”.

Os temas geradores só podem ser compreendidos na relação homens-mundo, em um pensar do homem referente à realidade e sua práxis. Captar esses temas a partir de uma investigação temática em cooperação com os educandos-educadores é o ponto de partida do processo educativo de caráter libertador. A investigação dos temas geradores, segundo Freire (1987, n.p.) “[...] tem de constituir-se na comunicação, no sentir comum uma realidade que não pode ser vista mecanicistamente compartimentada, simplistamente bem ‘comportada’, mas na complexidade de seu permanente vir a ser.” Assim, a tarefa do educador dialógico é devolver como problema o universo temático captado na investigação do mundo de seus educandos-educadores, superando a autoridade intelectual do educador *bancário*.

A partir dos marcos já estabelecidos de compreensão da pedagogia do oprimido e dos saberes necessários à prática educativa expostos na pedagogia da autonomia, é possível concluir, de plano, que a superação da contradição opressor-oprimido só ocorre com a construção de uma educação problematizadora. Nesse passo que Freire (1987, n.p.) sistematizou sua chamada “Teoria da ação dialógica” que estabelece categorias de ação para alcançar a humanização do homem a partir da educação libertadora.

A teoria da ação dialógica é fundada na colaboração, união e síntese cultural. Nessa teoria, os sujeitos se unem para transformar o mundo em regime de colaboração, sem que exista um sujeito que domina e um objeto (homem coisificado) que é dominado. A colaboração só pode ocorrer no nível dos sujeitos e a partir da comunicação horizontal entre eles. É o diálogo que funda a colaboração.

Na união para a libertação, que constitui a teoria dialógica, o fundamental é a desmistificação da realidade, através de uma ação cultural na qual os oprimidos conheçam o porquê de sua aderência à realidade opressora, proporcionando aos oprimidos um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta. A união é uma relação solidária entre os oprimidos que implica em uma consciência de classe e “Para que os oprimidos se unam entre si, é preciso que cortem o cordão umbilical, de caráter mágico e mítico, através do qual se encontram ligados ao mundo da opressão.” (FREIRE, 1987, n.p.).

Quanto à síntese cultural, tem-se que, toda ação cultural sistematiza uma ação que incide sobre a estrutura social, tanto no sentido de transformá-la, quanto na intenção de mantê-la. Enquanto a ação cultural antidialógica pretende fazer permanecer a estrutura social nos moldes que favorecem os opressores, a ação cultural dialógica quer a transformação da realidade. Freire (1987, n.p.) aduz que a síntese cultural é “[...] a modalidade de ação com que, culturalmente, se

fará frente à força da própria cultura, enquanto mantenedora das estruturas em que se forma.”. A síntese cultural ocorre na investigação dos temas geradores, com o objetivo de captar seus temas básicos para posterior organização do conteúdo programático, é um ponto de partida do processo da ação, como síntese cultural. Na síntese cultural não há modelos impostos e os homens enquanto sujeitos do processo histórico fazem da realidade objeto de análise crítica, criando as pautas para sua ação.

A partir da teoria elencada, foram selecionados alguns pontos principais que constituem a educação problematizadora capaz de fundar um pensar autêntico e superar o modelo *bancário* de ensino, promovendo a humanização do homem e, por conseguinte, a humanização do ensino. São eles: a) respeito aos saberes dos educandos, b) forma de intervenção no mundo e c) diálogo. Estes conceitos operacionais já explicados serão adotados como categorias de análise na verificação da hipótese de que a Residência Jurídica da FURG tem potencial para humanizar o ensino jurídico. Os conceitos serão aplicados em relação às amostras colhidas nos questionários aplicados e na observação participante.

Frisa-se que, nas pesquisas qualitativas, conforme assevera Gil (2008), a análise dos dados depende muito do estilo do pesquisador, desde que as conclusões obtidas no tratamento dos dados sejam dignas de crédito. Logo, os conceitos operacionais recortados da teoria freireana (respeito aos saberes do educando, forma de intervenção no mundo, diálogo) representam a percepção desta pesquisadora a respeito da síntese dos principais pontos detectáveis na humanização do ensino.

2.2 Ilações complementares com outros autores

Além da teoria freireana da qual se extraíram as categorias conceituais de análise deste trabalho, existem outros autores que dialogam com Freire apontando o mesmo sentido de superação de um ensino opressor e depositário de conteúdos por parte dos detentores do saber. Esses autores não se afastam da teoria freireana e apresentam uma perspectiva complementar a respeito da temática, de forma que é importante trazer suas lições.

No mesmo sentido apontado por Freire (1962, 1967, 1987, 1992, 1996, 1997a, 1997b, 2000) a respeito do educador necessário para a superação do *bancarismo*, Alves (2003) descreve uma figura necessária em todos os contextos de ensino: o educador. Para ele, há professores aos montes, mas isso é uma profissão e não uma definição pessoal. Já educadores estão em falta, pois para ser educador é necessário atender a um chamado, uma vocação. Conta

que, com o advento do utilitarismo, as coisas mudaram, de fato para a pior. As pessoas são definidas por sua profissão e por sua produção e comprova afirmando que quando perguntam o que as pessoas são, a resposta é sobre o que elas fazem, desaparecendo a pessoa da conversa. E define que os professores são apenas funcionários das instituições enquanto que os educadores são “[...] fundador de mundos, mediador de esperanças, pastor de projetos.” (ALVES, 2003, p. 27).

Nessa linha de raciocínio, Alves (2003) ainda divaga sobre um ambiente político-institucional que serve como terreno das práticas de ensino e que estimula a presença de professores – não educadores, lhes atribuindo salário, solicitando relatórios, listas de presença e lhes tratando a partir de números (RG, CIC...). Ou seja, em outras palavras, nesse processo o professor é uma vítima institucional porque também tem sua humanidade negada, devendo prestar contas à instituição que funciona quase em regime de gerência.

Nesse contexto, Chauí (2003) faz crítica ao que denomina de universidade operacional. Para ela, a partir das revoluções sociais do século XX a educação e a cultura assumiram papel constitutivo da cidadania e direito dos cidadãos, tornando a universidade uma instituição social em par com a democracia e a democratização do saber. Entretanto, entre a contradição existente entre o ideal democrático de igualdade e a realidade social, a universidade tomou posição, reduzindo-se a uma organização e lançando-se na fragmentação competitiva porque está privatizada e pronta para atender exigências de mercado imposta por seus financiadores.

Para Bernheim e Chauí (2008) as economias modernas são fundadas na disponibilidade de conhecimento, o que o transforma em fonte de poder das nações ao mesmo tempo que o desvia à qualidade de mercadoria sob jogo de mercado aberto ao capital privado. Assim, o conhecimento é adicionado ao próprio capital. Nesse sentido as Universidades assumem um papel de heteronomia comprometidas com a produção de conhecimento para atender ao capital financeiro e aderindo a sua lógica, ao mesmo passo em que diminuem sua relevância e desprendem-se de sua busca por respostas às necessidades sociais.

Assim, desocupa seu lugar enquanto “[...]instituições sociais, comprometidas com a vida das suas sociedades e articuladas a poderes diretos democráticos [...]” (BERNHEIM; CHAUI, 2008, p. 7-8) e migra de sua figura de instituição para a de organização, tornando-se uma Universidade operacional, o que também pode ser melhor visualizado a partir do desmantelamento das universidades públicas sempre sob o risco de uma privatização latente.

Essa visão organizacional e não mais institucional produziu a universidade operacional que nas palavras de Chauí (2003, p.7) é “Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível [...]” e continua, afirmando que a heteronomia da

universidade aumenta as horas/aula, entende a docência como transmissão rápida de conhecimentos, recruta professores independentemente de sua competência, tudo para habilitar rapidamente os graduandos para que ocupem seus lugares no mercado de trabalho, desaparecendo a marca essencial da docência: a formação. Frisa-se o papel fundamental da docência para a qualidade do ensino calcada no pleno desenvolvimento da pessoa. Nesse sentido também asseveram Birnfeld e Costa (2009) que a carreira e valorização do magistério público é componente indispensável para a qualidade do ensino, tratando-se de políticas indeclináveis de Estado que contribuem como avanço qualitativo da educação.

É assim que a instituição que tem a sociedade como sua referência valorativa se torna uma organização que tem apenas a si mesma como referência. Na compreensão de Chauí (1999), essa passagem é uma adequação à mudança da sociedade capitalista moderna tendo se tornado primeiramente uma universidade funcional e somente depois uma universidade operacional. A primeira ocupou-se em satisfazer a demanda por mão-de-obra qualificada para despejar no mercado de trabalho. Para isso, alterou seus currículos e se adaptou às exigências do mercado. A segunda, qual seja a nova universidade ou universidade operacional, enquanto organização, está voltada apenas para si mesma enquanto estrutura de gestão. Bernheim e Chauí (2008) revelam seus anseios para Universidade que se quer ter:

Nem a universidade enclausurada, de costas para a sociedade, nem a universidade militante, invadida pelos ruídos e o clamor das ruas, mas, sim, uma universidade participante, como José Medina Echavarría advogava há décadas. Uma universidade que participa em todos os aspectos da vida da sociedade, sem perder seu caráter de academia e que só afirma o que é apropriado afirmar na condição de academia. (BERNHEIM; CHAUI, 2008, p. 17-18)

Para tratar da complexidade imposta por essa guinada na figura das universidades, Chauí propõe a adoção de uma estrutura baseada no pensamento complexo de Edgar Morin. Para Morin (2000), conhecer pressupõe e contempla a informação, mas não se reduz a ela e precisa de estruturas teóricas que lhe deem sentido porque muitas informações acompanhadas de estruturas insuficientes conduzem ao que o autor denomina de nuvem de desconhecimento. Não obstante, Morin aponta a falta de comunicação entre os conhecimentos especializados, provocando a regressão geral do conhecimento. Essa realidade conduz a uma escolha entre ideias especializadas e operacionais que não correspondem à realidade. Conforme aduz Morin:

Além disso, a hiperespecialização dos saberes disciplinares reduziu a migalhas o saber científico (que só pode ser unificado em níveis de elevada e

abstrata formalização), sobretudo nas ciências antropossociais, que têm todos os vícios da sobreespecialização sem ter suas vantagens. Assim, todos os conceitos molares que abrangem várias disciplinas e não são reconstituídos pelas tentativas interdisciplinares. Torna-se impossível pensar cientificamente o indivíduo, o homem, a sociedade. (MORIN, 2000, p. 119)

Para Morin (2007) a Universidade é conservadora sob um aspecto dogmático e rígido ao mesmo passo que, por forte pressão sobreadaptativa, circunda o impulso de adequar o ensino às demandas técnicas e de mercado atuais, reduzindo o ensino e marginalizando a cultura humanista. Nesse contexto, a formação trabalha sob a perspectiva de fragmentação entre os objetos e seu contexto e das disciplinas entre si, afastando-se da demanda por complexidade exigida na atualidade.

Essa lógica de fragmentação cria especialistas com acentuado desempenho em suas áreas, mas que não são capazes de cooperar nos setores complexos do conhecimento, projetando sobre as relações humanas “[...] as restrições e os mecanismos inumanos da máquina artificial com sua visão determinista, mecanicista, quantitativa, formalista, que ignora, oculta e dissolve tudo o que é subjetivo, afetivo, livre e criador.” (MORIN, 2000, p. 18). Ademais, essa prática separa a cultura humanista da cultura científica, as isolando de modo hermético.

Morin (2000) desenvolve a ideia de uma reforma necessária do pensamento que eleve esse pensamento a um patamar contextualizado e complexo, no qual é inseparável a relação entre os fenômenos e seu contexto, em um conjunto global e regional. Lembrando que “A reforma do pensamento contém uma necessidade social-chave: formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas de seu tempo.” (MORIN, 2000, p.26).

Morin (2000) indica que a reforma no pensamento surgirá de iniciativas marginais e algumas vezes consideradas aberrações. Para ele:

[...] A compreensão é outra coisa. Ela visa entender o ser humano não apenas com objeto, mas também como sujeito. Nós o conhecemos enquanto sujeito por meio de um esforço de empatia ou de projeção. Por exemplo, quando alguém chora, compreendemos que ele pode estar sofrendo. Não iremos perguntar o que se passa com ele examinando o grau de salinidade de suas lágrimas. Compreendemos a tristeza de uma criança que chora porque nós mesmo fomos crianças que chorávamos. (MORIN, 2000, p. 92-93)

Thomas Kuhn (1997) afirmou que as ciências são construções humanas, sociais e históricas. E é nesse ponto que exsurge a constatação que certas perguntas não terão respostas se forem tomadas desde um paradigma de ensino que não seja complexo, mas que seja tecnicista. É o que Kuhn (1997) chama de crise de paradigmas. Crise no sentido positivo da

palavra, crise como mola propulsora de mudanças procedimentais dentro de um campo do saber que não se satisfaz mais com as formas tradicionais do processo.

Corroborando o exposto no paradigma da complexidade (MORIN, 2000), Crema (1989) adota a denominação paradigma holístico para referir-se a nova abordagem transdisciplinar, fundada sob a cosmovisão, sobre o todo, de forma complexa e não fragmentada. Isso porque conforme já abordado, o enfoque disciplinar caminhou rumo a uma fragmentação do conhecimento.

Para falar em paradigma, medida que se impõe é a necessidade de apontar um conceito para que não reste abstrato, para Crema (1989) a noção de paradigma representa, em um sentido sociológico, todo o sistema de crenças, procedimentos, técnicas, que amparam a comunidade científica em uma determinada época. Em um sentido mais profundo, paradigma faz parte desse todo. Mas de uma forma geral, pode ser compreendido como um modelo compartilhado e aceito pelos pares para compreender a realidade. Assim, diante das certezas trazidas por um paradigma em determinada época, o que leva à mudança de paradigma é justamente a constatação de que houve uma falha sensivelmente observada que necessita de renovação.

Seguindo a mesma linha de pensamento de Morin (2000) e Crema (1989), Capra (1997) aborda a nova compreensão científica em todos os níveis dos sistemas vivos, a partir da mudança de paradigma baseado na complexidade, que nomeou de pensamento sistêmico. Conforme pode-se notar, a mudança paradigmática é nomeada por Morin (2000) como “pensamento complexo”, por Crema (1989) como “paradigma holístico” e por Capra (1997) como pensamento sistêmico/percepção ecológica.

Capra (1997) baseia-se na crise atual percebida em todas as esferas da sociedade e tratada de forma isolada e disciplinar, quando, na verdade, decorre de problemas sistêmicos que demandam respostas integradoras. Exemplificativamente, o autor situa esse concatenamento sistêmico e interdependente:

Por exemplo, somente será possível estabilizar a população quando a pobreza for reduzida em âmbito mundial. A extinção de espécies animais e vegetais numa escala massiva continuará enquanto o Hemisfério Meridional estiver sob o fardo de enormes dívidas. A escassez dos recursos e a degradação do meio ambiente combinam-se com populações em rápida expansão, o que leva ao colapso das comunidades locais e à violência étnica e tribal que se tornou a característica mais importante da era pós-guerra fria. Em última análise, esses problemas precisam ser vistos, exatamente, como diferentes facetas de uma única crise, que é, em grande medida, uma crise de percepção. Ela deriva do fato de que a maioria de nós, e em especial nossas grandes instituições sociais, concordam com os conceitos de uma visão de mundo obsoleta, uma percepção da realidade inadequada para lidarmos com nosso mundo superpovoado e globalmente interligado. (CAPRA, 1997, p.14)

O novo paradigma também pode ser chamado denominado como visão ecológica, se o termo for empregado num sentido muito mais amplo e mais profundo que o usual. A percepção ecológica profunda reconhece a interdependência fundamental de todos os fenômenos, e o fato de que, enquanto indivíduos e sociedades, estão todos encaixados nos processos cíclicos da natureza. Explica-se:

Uma visão holística, digamos, de uma bicicleta significa ver a bicicleta como um todo funcional e compreender, em conformidade com isso, as interdependências das suas partes. Uma visão ecológica da bicicleta inclui isso, mas acrescenta-lhe a percepção de como a bicicleta está encaixada no seu ambiente natural e social — de onde vêm as matérias-primas que entram nela, como foi fabricada, como seu uso afeta o meio ambiente natural e a comunidade pela qual ela é usada, e assim por diante. Essa distinção entre "holístico" e "ecológico" é ainda mais importante quando falamos sobre sistemas vivos, para os quais as conexões com o meio ambiente são muito mais vitais. (CAPRA, 1997, p.16)

Filiando-se ao abordado por Morin (2000), Capra (1997) e Crema (1989), Warat (2003) avalia a necessidade de uma mudança paradigmática na educação que refute a pura racionalidade moderna e se modifique a partir de um “devir de alta complexidade” (WARAT, 2003, p. 82), apoiado nas subjetividades do homem e considerando as diferenças culturais e de subjetividade individual que rompe com o esquema de divisões disciplinares e busca transversalidades

Warat (2003) aduz que os professores estão cada vez mais iletrados e burocratizados. Por sua vez, os alunos elegem aprender longe das escolas, sentindo-as como um ritual de passagem e não como um lugar onde se possa aprender algo que sirva para a vida. Como resultado se tem um processo de ensino e aprendizagem desumanizado, tanto do lado dos que ensinam quanto dos que simulam aprender, em compasso com o que Freire (1987) denominou de *educação bancária*. Nesse passo, a escola não pode continuar anulando as diferenças e deve, de uma vez por todas, entender que as pessoas precisam aprender a partir de suas origens, sentimentos e grupos de pertença. Como proposta, o autor sugere uma educação baseada nos Direitos da alteridade.

Note-se que, para Warat (2003), a alteridade pressupõe laços afetivos que determinam a expansão do conhecimento: “Os sentimentos que surgem do aprender com o outro são a base da construção de uma identidade forte, autonomia e sensibilidade com a diferença do outro (aqui está a base do que chamo de uma pedagogia do amor).” (WARAT, 2003, p. 85). Nesse mesmo sentido Warat (2010) aduz que as práticas jurídicas devem aproximar-se dos excluídos

e dos esquecidos do mundo, pois não existe cidadania se há exclusão da alteridade, e aponta a que as práticas sociais, ao se aproximarem dos cidadãos, não devem mais adotar uma linguagem universalista, mas sim uma linguagem fundamentada nos Direitos de alteridade, elencados como:

- a) Direito a não estar só;
- b) Direito ao amor;
- c) Direito à autonomia, encontro com a própria sensibilidade;
- d) Direito à autoestima;
- e) Direito a não ser manipulado;
- f) Direito a não ser discriminado, excluído;
- g) Direito a ser escutado;
- h) Direito a não ficar submisso;
- i) Direito a transigir à margem dos lugares comuns, os estereótipos e os modelos;
- j) Direito a fugir do sedentarismo como ideologia e retomar à pulsão da errância;
- k) Direito à própria velocidade; à lentidão; (WARAT, 2010, p. 117)

Warat (2003) trata da humanização do Direito a partir do processo que chama de cidadanização do jurídico enquanto mecanismos que permitem realizar práticas moleculares que trazem os excluídos para a construção de sua identidade. Nessa perspectiva, Colaço (2006) propõe que é necessário entrar em contato com o “[...] mundo real, com os marginalizados, com os excluídos, com o diferente, possibilitando a humanização do Direito pela aquisição da sensibilidade, da solidariedade e da alteridade.” (COLAÇO, 2006, p.238).

Warat (2010) apregoa que a maioria dos juristas pensa que todas as respostas estão nas normas e, por isso, não se permitem sair delas para realizar as práticas sociais de justiça. Mal para o qual sugere que é necessário um agir pragmático fundado em uma teoria elaborada no próprio “[...] dever da realidade que se tenta transformar com os outros, produzir a teoria no entre-nós do social [...]” (WARAT, 2010, p. 14).

Warat (1985) assevera que nos encontramos diante de uma “epistemologia satisfeita” (WARAT, 1985, p. 135) que toma todas as medidas necessárias para que a ciência não se aproxime da vida, enquanto que o que se necessita é uma “pedagogia do orgasmo” (WARAT, 1985, p. 140) que faça a sala de aula ser um espaço de exercício do outro, do “entre nós”, espaço de carnavalização do real. Para ele “La universidad debe prepararse para permitir ser atravesada por los sentidos que emergen de todas las tensiones dramáticas de la vida cotidiana.” (WARAT, 1993, p. 11), jamais atravessada pela “falácia de apelação à autoridade” (WARAT, 1984, p. 40) na qual os emissores da mensagem assumem a perspectiva de detentores de uma verdade universal que ensurdece e não permite aos receptores a elaboração de seu próprio saber. A

docência é vista pelo autor como prática terapêutica que conecta o homem a um mundo melhor, o liberta do modelo hegemônico educacional moderno e o humaniza. Para ele:

O modelo educacional hegemônico da condição moderna sustenta a possibilidade de ensinar. Pensa-se, nesse modelo, que ensinar é impor conhecimento. Ensinar, para o modelo da modernidade, é impor, invadir, doutrinar, disciplinar, controlar, inumanizar. Ensinar é um formar o homem unidimensional de que falava Marcuse. Os que simulam ensinar, escolarizam ao invés de humanizar. A educação nos tornou inumanos como condição de controle. Os que tem pretensões de ensinar somente conseguem institucionalizar valores de opressão, que contaminam dependências emocionais nas relações pessoais e institucionais, e isso começa a nos tornar inumanos. No sentido mais forte, tornar-nos inumanos significa perder o senso de alteridade e da estilística da existência, os dois pilares da nossa identidade. (WARAT, 2011, p. 812-813)

Em consonância com o apontado por Warat (2003, 2011), Bastos (1981) entende que o ensino do Direito não pode desvincular-se da percepção da vida, mas deve, entretanto, estar afeto a sua própria ocorrência judicial sem perder de vista sua ocorrência social. O que também é confirmado por Faria (1986) ao afirmar que:

A simples enumeração dessas questões revela que não se deve mais manter o ensino jurídico preso e confinado aos limites estreitos e formalistas de uma estrutura curricular excessivamente dogmática, na qual a autoridade do professor representa a autoridade da lei e o tom da aula magistral permite ao aluno moldar-se ou adaptar-se acriticamente à linguagem da autoridade. Não se trata, é óbvio, de desprezar o conhecimento jurídico especializado. Trata-se, isto sim, de conciliá-lo com um saber genético sobre a produção, a função e as condições de aplicação do direito positivo. (FARIA, 1986, p. 48).

A solução partiria, para ele de novo métodos de trabalho em equipe, valorização da prestação de assistência judiciária aos necessitados e despossuídos, entre outros. Faria (1986) afirma que o ensino jurídico não pode ater-se a uma estrutura curricular excessivamente dogmática na qual o professor é o detentor do conhecimento em seu lugar de fala de autoridade, sendo os alunos meros receptores acrícos, devendo o ensino andar de mãos dadas com as condições de aplicação do direito positivo mais engajadas com a realidade. Nesse mesmo sentido, Rodrigues (2000) aponta que o ensino jurídico existente é aprisionado em seu conservadorismo e dogmatismo exegético que se distancia das reais necessidades sociais esquecendo a questão da eficácia e legitimidade. Por consequência, o perfil do aluno de Direito, segundo ele, é do aluno acomodado que, muitas vezes, escolhe o Direito por falta de opção e que tem como objetivo último a obtenção do diploma.

Não obstante, Rodrigues (2000) assevera que um considerável percentual dos professores são mal preparados e exercem o magistério “[...] como forma de obter o status que os auxiliará na sua real profissão – de advogado, juiz, promotor, delegado... – ou como forma de complementar a renda.” (RODRIGUES, 2000, p. 9), o que faz com que, naturalmente, não se dediquem à pesquisa e apenas reproduzam, no tempo que lhe sobra, sua prática profissional e o ensino que receberam em suas formações.

Para Rodrigues (2000) o ensino jurídico deve preparar alunos que possam encarar a realidade social e estar a serviço da sociedade, transformando o Direito em ferramenta de libertação. Para atingir os fins propostos, fala em um discurso marginal que rompa com o senso comum teórico dos juristas e aproxime o Direito da sociedade de forma democrática e humana, a partir de uma revolução no pensamento jurídico e não apenas se tente remendá-lo com sucessivas reformas.

Colaço (2011) verifica que apesar das sucessivas reformas curriculares frustradas, a maioria dos professores e alunos continua conservadora e insensível aos problemas da população. Embora entenda que “[...] o Direito, por estar diretamente vinculado com a Justiça, deveria formar profissionais sensíveis às diferenças, emancipatórios e libertários, não excludentes e autoritários.” (COLAÇO, 2011, p. 26). Colaço (2006) aponta, ainda, que o Direito enquanto Ciência Humana deve exigir de seus profissionais e estudantes um engajamento social e um compromisso transformador com a realidade da população, sobretudo a carente, os excluídos, os marginalizados. Santos (2008) propõe uma via de mudança estrutural e alternativa no ensino jurídico a partir de outras formas de pesquisa, formação, extensão que democratizem o bem público universitário e contribuam para a solução coletiva dos problemas sociais.

Expostos os diálogos entre os autores mencionado e Paulo Freire, importa salientar que, para fins do presente trabalho, a humanização do ensino será observada a partir dos elementos conceituais trazidos por Freire e aqui corroborados pelos autores esposados. Lembre-se que os conceitos operacionais já explicados e que serão adotados como categorias de análise na verificação da hipótese de que a Residência Jurídica da FURG tem potencial para humanizar o ensino jurídico são a) respeito aos saberes dos educandos, b) forma de intervenção no mundo e c) diálogo. Estes são os pontos principais que constituem a educação problematizadora capaz de fundar um pensar autêntico e superar o modelo *bancário* de ensino, promovendo a humanização do homem e, por conseguinte, a humanização do ensino.

A superação da *educação bancária* se dá a partir de uma educação problematizadora em que os homens aumentam seu campo de percepção e se reconhecem no mundo, o que é reafirmado na fala de Alves (2003) quando fala da necessidade de educadores que fundam

mundos, e também na importância de uma docência de qualidade, conforme preconizam Birnfeld e Costa (2009), o que pode ressaltar o papel da universidade participante (BERNHEIM; CHAUÍ, 2008). Assim, como Freire, Morin (2000) desenvolve a ideia de uma reforma necessária do pensamento que eleve esse pensamento a um patamar contextualizado e complexo, o que também é apregoado por Crema (1989) e desenvolvido por Capra (1997) ao abordar a necessidade de uma nova compreensão científica em todos os níveis dos sistemas vivos, a partir da mudança de paradigma baseada em um pensamento sistêmico. No mesmo sentido em que Warat (2003) avalia a necessidade de uma mudança paradigmática na educação que refute a pura racionalidade moderna e se modifique a partir de um *devoir de alta complexidade*, formando profissionais sensíveis às diferenças e libertários, como fala Colaço (2011).

3 PESQUISA PARTICIPANTE E A RESIDÊNCIA JURÍDICA NO BRASIL

Para compreender a gênese e desenvolvimento das Residências Jurídicas no Brasil, situada dentro do espaço da pós-graduação, é importante resgatar a própria história da pós-graduação. É assim, que este capítulo tem o objetivo de fazer uma breve síntese da história da pós-graduação no país, para, ao fim, apontar de que forma se enquadram as Residências Jurídicas. Será também detalhado o objeto desta pesquisa, qual seja a experiência da Especialização em Prática Jurídica Social – Residência Jurídica da FURG e realizada uma breve descrição de outras experiências do mesmo tipo em curso no país. Posteriormente serão explicadas a metodologia e técnicas de pesquisa empregadas.

3.1 O parecer Newton Sucupira

Pode-se dizer que o marco mais importante da história da pós-graduação no Brasil se dá com a publicação do Parecer n. 977 CES/CFE de 3 de dezembro de 1965, popularmente conhecido como Parecer Sucupira graças ao nome de seu relator, o educador Newton Sucupira. Entretanto, Alves e Oliveira (2014) acrescentam a este marco um outro, qual seja a Reforma Universitária de 1968, concretizada sob os auspícios do Regime Militar e já mencionada no capítulo anterior.

Nessa quadra da história, o Regime Militar ocupou-se com um conjunto de reformas da educação de claro caráter instrumental que correspondesse à objetividade prática. De um lado essas reformas acalmavam os ânimos no meio universitário que era o principal campo de oposição à ditadura, de outro, satisfazia-se o anseio pelo desenvolvimento econômico. A própria Reforma Universitária, já mencionada neste trabalho, nas palavras de Chauí (1980), deve ser encarada como uma medida para “[...] erradicar a possibilidade de contestação interna e externa e para atender às demandas de ascensão e prestígio sociais de uma classe média que apoiara o golpe de 64 e reclamava sua recompensa”. (CHAUÍ, 1980, p. 35).

Nesse contexto que a pós-graduação recebeu a atenção do governo tirano e delimitou sua natureza, muito vaga até aquele momento, mas que passa a receber destaque central na reconfiguração do ensino superior, junto à pesquisa. O Parecer Sucupira traz como base a experiência da universidade norte-americana e tem o condão de desenvolver o regime de cursos de pós-graduação diante da imprecisão predominante sobre sua natureza, regulamentando o art. 69, “b”, da LDB de 1961.

A LDB de 1961, trazia na redação de seu art. 69, “b”, dentre os cursos que poderiam ser ministrados em estabelecimentos de ensino superior, os de pós-graduação. Carecendo de uma maior precisão conceitual a respeito do que realmente tratava esse nível de ensino na LDB, o ministro da Educação e Cultura solicitou um pronunciamento a respeito da matéria. Como resposta, o Parecer Sucupira pretendeu esclarecer as dúvidas que surgiram.

No Parecer (BRASIL, 1965), o relator indica a origem da pós-graduação na estrutura da universidade norte-americana que compreende o *college* como base comum de estudos e as diferentes escolas que requerem o título de bacharel como requisito de admissão. Nessa perspectiva a Universidade norte-americana divide-se hierarquicamente em *undergraduate* e *graduate*. Na *undergraduate* estão os cursos ministrados no *college*, e na *graduate* estão os estudos avançados que visam os graus de Mestre e Doutor. Para Sucupira (BRASIL, 1965), a pós-graduação na organização norte-americana representa o momento em que a Universidade deixa apenas de formar profissionais para destinar atenção às atividades de pesquisa científica e metodológica.

Em seguida, o relator argumenta (BRASIL, 1965), em relação à necessidade de desenvolvimento da pós-graduação, pois diante do acúmulo de conhecimentos de cada ramo do saber, o estudante somente poderá obter os conhecimentos básicos de sua profissão e ciência ao final da graduação. Para que apenas a graduação bastasse, seria necessário que se aumentasse a duração dos cursos, o que não ele não considerava conveniente nem de forma pedagógica, nem de forma econômica, já que lhe parecia uma ilusão formar dentro de um mesmo curso de graduação o profissional, o cientista e o técnico, sendo necessário recorrer aos estudos de pós-graduação.

Assim, aponta que o mais aconselhável é inserir na Universidade um escalonamento de níveis de estudo que compreende o ciclo básico, a graduação e a pós-graduação. O ciclo básico serviria de base a qualquer ramo, a graduação se ocuparia da formação profissional e a pós-graduação seria destinada ao desenvolvimento da ciência de uma forma geral. Sucupira revela no Parecer (BRASIL, 1965) que, no contexto geral das universidades brasileiras em relação à organização dos cursos de pós-graduação até aquele momento, os cientistas acabavam tendo que receber treinamentos avançados em universidades estrangeiras. Nesse contexto que ressaltou a urgência da implantação sistemática dos cursos de pós-graduação no país para que se pudesse formar aqui mesmo os cientistas e tecnólogos, tendo em vista, sobretudo, a expansão da indústria brasileira, além de assegurar a produção de quadros docentes qualificados. Neste ponto, a pós-graduação aparece também como política de treinamento de professores universitários aptos.

Quanto à conceituação de pós-graduação que propõe no Parecer (BRASIL, 1965), Sucupira distingue a pós-graduação *sensu stricto* e *sensu lato*. Destaca que a especialização e o aperfeiçoamento têm um objetivo técnico profissional demarcado que não abrange o campo total do saber de determinada especialidade, sendo limitado a uma área, mas considera que a pós-graduação pode implicar a especialização e resume:

Em resumo, a pós-graduação **sensu stricto** apresenta as seguintes características fundamentais: é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado; finalmente a pós-graduação possui uma sistemática formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário. Isto nos permite apresentar o seguinte conceito de pós-graduação **sensu stricto**: o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico. (BRASIL, 1965, n.p.)

O Parecer (BRASIL, 1965) destaca, ainda, a importância desse nível de ensino afirmando que já é difundido em muitos países. Considerando impossível um treinamento completo para os profissionais nos limites dos cursos de graduação, o objetivo imediato apresentado por Sucupira é o de aprofundar o conhecimento do estudante ao nível de elevada competência científica ou técnica e o ambiente para que se realize a investigação científica no âmbito da Universidade, sem que seja necessário que esse treinamento se dê em universidade estrangeiras e enumera os três motivos fundamentais para que seja viabilizada a reforma :

1) formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores. (BRASIL, 1965, n.p.)

Em relação à distinção entre a pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, explica-se que correspondiam, respectivamente, aos cursos que seguem a graduação como as especializações médicas com objetivo técnico profissional mais restrito (*lato*) e os cursos que se sobrepõe à graduação com objetivos mais focados na formação científica (*stricto*). Destaca-se, inclusive, que o art. 69 da LDB vigente à época classificava três categorias de cursos – os de graduação,

os de pós-graduação e os de especialização, aperfeiçoamento e extensão, excluindo a compreensão de que a especialização compõe a pós-graduação na forma *lato sensu*.

O Parecer (BRASIL, 1965) evidencia um escalonamento da pós-graduação em mestrado e doutorado, tal qual ocorre no modelo norte-americano, e estabelece seus moldes, fases e meios de ingresso, inclusive a necessidade da produção de dissertação e tese ao final do curso. Para que a implementação da pós-graduação nos moldes pretendidos ocorresse, ressalta-se que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), ambos criados em 1951, tiveram importante papel, sobretudo a partir do Decreto-lei n. 464 de 11 de fevereiro de 1969, que lhes incumbiu de promover a formação e aperfeiçoamento do pessoal docente de ensino superior. A CAPES capitaneava a avaliação e acreditação dos cursos e o CNPq incentivava a produtividade dos pesquisadores. A pós-graduação também contou e ainda conta com Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) para definir diretrizes e metas para esse nível de ensino. Atualmente o PNPG vigente tem duração até o ano de 2020.

É a partir disso que se conclui que a pós-graduação assume a posição de elite da educação superior e da geração de tecnologia e inovação no país, com papel de destaque no desenvolvimento econômico. Nesse sentido, assim destaca Bomeny (2001) em biografia dedicada à vida de Newton Sucupira:

Muito se deve à pós-graduação no Brasil. Ela foi responsável pela ampliação do parque editorial a um volume, diversidade e sofisticação impossíveis de serem mantidos anteriormente. ‘Eu não atribuo tudo à pós-graduação’, comenta Sucupira, ‘mas, ela atuou no sentido de criar-se aqui um mercado de livros científicos que antes não havia’. Mais do que o mercado de livros - a despeito da importância desse indicador para uma reflexão sobre o aprimoramento do ensino superior em qualquer país - a mudança no padrão de relacionamento dos professores com o cotidiano universitário é outro ganho a ser contabilizado pela nova orientação de valorizar a pesquisa no interior das universidades. (BOMENY, 2001, p. 106)

Em relação aos cursos de pós-graduação *lato sensu*, tratados de forma não muito clara no Parecer Sucupira, atualmente são regidos pelas diretrizes e normas para a oferta dos cursos de pós-graduação *lato sensu* denominados cursos de especialização, normatizadas pela Resolução nº 1, de 6 de abril de 2018.

Importante lembrar que o Parecer Sucupira, ao regulamentar a normativa da pós-graduação nacional, entendeu que os cursos de especialização e aperfeiçoamento não deveriam ser regulamentados em consideração à autonomia didático-científica das IES, motivo pelo qual essa posição assumida por Sucupira deve ser trazida como um primeiro princípio a ser

considerado na normatização da pós-graduação *lato sensu*: o respeito à autonomia universitária.

Anote-se que, a partir da década de 70 há um movimento de expansão dos cursos de pós-graduação, sobretudo a *lato sensu*, que “[...] teve um crescimento exponencial, de modo desordenado e, certamente, sem a qualidade progressiva dos mestrados e doutorados, submetidos a rigorosos processos de avaliação e supervisão.” (BRASIL, 2016, p.3). Com o problema, o CFE criou a comissão encarregada de definir as modalidades de cursos de especialização e de aperfeiçoamento, cujos títulos seriam reconhecidos pelo CFE como válidos. A referida comissão também foi presidida por Newton Sucupira.

Pese que, com a edição da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a LDB de 1996, há uma mudança no posicionamento da Especialização em relação ao texto da normativa anterior, a LDB de 1961: em seu art. 44, III, o novo diploma explicita que a pós-graduação compreende programas de mestrado e doutorado, bem como cursos de especialização, não restando qualquer dúvida de que os mencionados cursos são de pós-graduação.

Atualmente as normas para funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização são regidas pela já mencionada Resolução nº 1 de 6 abril de 2018. Nesse sentido, no nível de especialização, conforme preceitua o art. 9º a composição do corpo docente dos cursos de pós-graduação *lato sensu* que deverá ser constituído, pelo menos na proporção de 30%, por professores portadores de títulos de pós-graduação *strictu sensu*, e no art. 7º prevê a duração mínima dos cursos que deve ser de 360h. Note-se que a carga horária mínima de 360h é comumente ultrapassada, como ocorre, exemplificativamente, no curso de Especialização em Prática Jurídica Social da FURG, que conta com cinco disciplinas que somam o total de 360 horas, além de 1800 horas em atividades complementares e elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), como será melhor descrito no próximo tópico.

Após esse breve apanhado a respeito do surgimento e consolidação da pós-graduação, é importante citar que a Residência Jurídica, diferentemente da Residência Médica e Residência Multiprofissional¹² - que contam com regulamentação própria, público-alvo restrito, carga horária diferenciada e outras peculiaridades, se enquadra no campo da pós-graduação *lato*

¹² As Residências Médicas são reguladas pelo decreto n. 80.281 de 05 de setembro de 1977 e constituem modalidade do ensino de pós-graduação destinada apenas a médicos, sob a forma de especialização, caracterizada por treinamento em serviço. Tem legislação específica, público-alvo específico, carga horária diferenciada e constituem modalidade autônoma regida por regras próprias, dentro do ensino de pós-graduação. Do mesmo modo ocorre com as Residência Multiprofissionais, reguladas pela lei n. 11.129 de 30 de junho de 2005, e que constituem modalidade de ensino de pós-graduação *lato sensu*, voltada para a educação em serviço, cujo público-alvo são as categorias profissionais que integram a área de saúde, exceto a médica que tem regulamentação própria e Residência específica.

sensu, nível de especialização, porque não tem campo específico e autônomo. Logo, se submete às normativas que regem as especializações.

Apesar de estar normativamente sujeita à regulação geral dos cursos de Especialização e não obter normatização própria, a Residência Jurídica tem algo em comum com as Residências Médica e Multiprofissional que vai além de mera coincidência semântica: diz respeito à educação em serviço. A educação em serviço traz a proposta de integração entre o ensino teórico e prático, sob a supervisão direta dos docentes. A Residência Jurídica da FURG traz esse referencial como norte desde a proposta de sua criação, onde definiu o perfil do curso que pretendia criar, conforme será melhor abordado no tópico a seguir.

3.2 A especialização em Prática Jurídica Social – Residência Jurídica da FURG

A especialização em Prática Jurídica Social – Residência Jurídica da FURG foi aprovada na deliberação n. 15/2017 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração – COEPEA da Universidade Federal do Rio Grande, considerando a decisão tomada na reunião do dia 17 de março de 2017, Ata 081, em conformidade com o constante no processo nº 23116.008869/2016-76.

O anexo da referida deliberação estabelece que o curso oferecerá dezoito vagas¹³ anuais, em turno integral, semanalmente, junto ao Núcleo de Prática Jurídica da Faculdade de Direito. O curso conta com cinco disciplinas que perfazem o total de 360 horas, além de 1800 horas em atividades complementares e o desenvolvimento e aprovação do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, tendo como prazo máximo de conclusão o período de 24 meses.

As disciplinas que compõe o Projeto Pedagógico do cursos são: Métodos e Técnicas de Pesquisa Jurídica Integrada e Processo Eletrônico Judicial brasileiro, ambas com carga horária total de 30h, oferecidas no 2º semestre do 1º ano, obrigatórias e de duração semestral; Justiça Social e Resolução de Conflitos, com carga horária total de 60 h, oferecida no 1º ano, obrigatória e de duração anual; Residência em Prática Jurídica Social I e II, ambas com carga horária total de 120h cada, oferecidas no 2º ano, obrigatórias e de duração anual.

Os requisitos para inscrição no curso são de que o aluno possua formação em Direito ou Ciências Jurídicas e inscrição ativa como advogado na OAB/RS. Para fazer jus ao certificado de Especialista em Prática Jurídica Social é necessário que o aluno integralize 360 h de disciplinas, 1800h de atividades complementares e aprovação em TCC, tenha nota igual ou

¹³ Apesar do anexo da deliberação prever a oferta de 18 vagas, o edital do processo seletivo para a turma de 2018 e 2019 ofertaram apenas 10 vagas.

superior a 7 em cada disciplina e o mínimo de 75% de frequência. Em relação aos recursos humanos, o curso dispõe de 5 professores, sendo que destes, 3 possuem o título de doutor e 2 possuem o título de mestre, todos com inscrição ativa na OAB. Em relação aos recursos materiais, o curso ocorre nas instalações do Laboratório de Prática Jurídica e do Centro de Referência em Direitos Humanos da Faculdade.

A deliberação nº 01/2017 da Câmara de Pós-Graduação – Residência Jurídica do Conselho da Faculdade de Direito dispõe sobre o Regimento do TCC e prevê que o problema de pesquisa do trabalho deverá refletir o objetivo central do programa, de aproximação entre os contextos social e a práxis jurídica, conforme se verifica em seu art. 2º, §1º.

A deliberação nº 003/2017 do Conselho Acadêmico da Faculdade de Direito dispõe sobre o Regimento do curso e esclarece diversos aspectos importantes. Entre eles, define que Residência Jurídica será organizada de acordo com o Regulamento Geral dos Cursos de pós-graduação *lato sensu* (já que, conforme mencionado anteriormente, não há normatização específica para as Residências Jurídicas), na modalidade presencial.

O curso tem como objetivo principal potencializar a formação jurídica-cidadã e social do aluno, aproximando-o do contexto social, com a finalidade de capacitar o Residente na atenção jurídica, social e humanista ao mesmo tempo que qualifica a experiência na advocacia, conforme consta do art. 2º:

Art. 2.º- O Curso de Pós-Graduação Lato Sensu especialização em Prática Jurídica Social – Residência Jurídica tem como objetivo principal potencializar a formação prática jurídica-cidadã e social ao detentor de título de bacharel em Direito ou Ciências Jurídicas, com inscrição junto à OAB/RS. Neste sentido, o curso traduz-se numa aproximação entre os contextos social e de práxis jurídica, por meio da extensão, pesquisa e educação jurídica, no qual se espera capacitar o residente na atenção jurídica, social e humanista, propiciando, especialmente ao recém-egresso da graduação, oportunidade sem precedentes para qualificar-se e ganhar efetiva experiência na advocacia ao mesmo tempo em que aprofunda seus conhecimentos sobre esta prática. (FURG, 2017a, n.p.)

O público alvo é focado naqueles que possuem interesse em uma formação que capacite para refletir socialmente sobre a prática jurídica, “[...] possibilitando novas percepções sobre os conflitos e suas interações, bem como ressignificando seus conceitos de direito, justiça social e cidadania.” (FURG, 2017^a, n.p.). Outro ponto importante constante do mesmo diploma é o referente ao regime acadêmico, descrito no art. 10. Neste dispositivo fica clara a obrigatoriedade das atividades complementares ao longo de 90 semanas contínuas, suspensas pelas férias forenses apenas, que abrangem 20 horas semanais em regime de serviço público voluntário de

advocacia e orientação jurídica em atuação conjunta com os estudantes de graduação matriculados, incluindo um dia inteiro de plantão junto ao Escritório Modelo de Assessoria Jurídica (EMAJ) da FURG, para atendimento ao público (10 horas semanais) e a disponibilização para atuação em audiências em horários indeterminado ao longo de toda semana (10 horas semanais). Essas obrigações são firmadas através de um Plano de Trabalho de Serviço Público Voluntário sob a forma de contrato celebrado entre o aluno e a FURG, de acordo com a lei 9.068/98, conforme art. 10, § 1º, da deliberação em apreço: “[...] A não celebração do contrato ou o desenvolvimento adequado da proposta terá efeito de desistência e implica na reprovação das disciplinas e no TCC.” (FURG, 2017a, n.p.).

Os alunos, conforme estabelece § 2º, do art. 10, da deliberação nº 003/2017, terão um professor orientador responsável por orientar as atividades complementares prestadas sob o modelo de educação em regime de serviço voluntário. Os alunos constarão como procuradores em todas as procurações do EMAJ referentes aos clientes relacionados ao dia de plantão do Residente e, portanto, os alunos devem se responsabilizar pelo acompanhamento dos processos e pelo comparecimento a todas as audiências e atividades relacionadas a eles, ainda que fora do dia do plantão. Caso não o faça, terá o desempenho considerado insatisfatório, com sua consequente reprovação e desligamento do curso.

Diante dos moldes dispostos para o curso em seu regimento interno, é possível observar a importância destinada ao serviço público voluntário realizado junto ao EMAJ, contabilizado como atividade complementar à formação, considerando que a não realização do serviço voluntário acarretará a reprovação e desligamento dos alunos. Esse destaque reafirma o modelo de educação em serviço adotado pelo curso, em moldes muito similares ao que ocorre nas Residências Médicas e Multiprofissionais, onde o aluno integra os saberes práticos e teóricos, de forma que aprende enquanto presta serviço.

Além da Residência Jurídica oferecida pela FURG, já detalhada, também serão brevemente descritas outras experiências - também intituladas de Residência Jurídica, em curso no país. Ressalte-se que a FURG disponibilizou em site próprio¹⁴ e disponível ao acesso público as normativas referentes à aprovação de seu curso, facilitando o acesso ao Programa Pedagógico e estrutura oferecida. Entretanto, nem todas as Residências Jurídicas encontradas dispõem dos mesmos mecanismos. Devido às limitações temporais e do escopo do trabalho, optou-se por utilizar os dados disponibilizados por cada curso e, na ausência destes, houve tentativa de contato para mais informações.

¹⁴ Site oficial da Faculdade de Direito da FURG: <http://www.direito.furg.br/>

1) A Universidade Federal Fluminense – UFF também oferece o curso de Pós-Graduação *lato sensu* em nível de especialização em Advocacia – Residência Jurídica. No ano de 2017 foram ofertadas seis vagas para candidatos com graduação em Direito. A seleção ocorre mediante prova discursiva, análise curricular e entrevista, bem como avaliação de títulos. Após contato por e-mail com a coordenação do curso a fim de obter mais informações, foi possível adicionar mais algumas observações: os alunos matriculados no curso recebem uma bolsa mensal de R\$1.000,00 e o próximo edital está previsto para o ano de 2019. Quanto ao projeto pedagógico do curso, a UFF informou através de email (anexo aos apêndices) que a grade curricular é composta das disciplinas obrigatórias de 1) Atividades práticas (1600h), 2) Metodologia (30h), 3) Pesquisa (30h), 4) Direito Material (público, privado ou novos direitos – 60h) e 5) Teoria do Processo (90h).

2) Também a Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ oferece Residência Jurídica em nível pós-graduação *lato sensu*, modalidade especialização. Trata-se de programa de treinamento em serviço, com duração máxima de 24 meses, a ser realizada nas dependências da Faculdade de Direito, sob supervisão do Núcleo de Prática Jurídica. O curso dispõe de uma bolsa de auxílio mensal, que tinha o valor de R\$1.427,63 no ano de 2011, ano em que se teve acesso ao edital, para uma carga horária de 40h semanais e atividades complementares referentes à participação em audiências, acompanhamento de processos e aulas complementares. Entre os requisitos do processo seletivo consta a necessidade de ser detentor de diploma de graduação em Direito e possuir registro na OAB/RJ. O concurso compreende prova objetiva e prova de títulos para ingresso. Em contato por email (anexo aos apêndices) com o prof. Daniel Queiroz – Coordenador Geral do Núcleo de Prática Jurídica da UERJ, a informação obtida foi que o curso está em processo de reformulação e, portanto, resta impreciso até o momento qual será seu futuro projeto pedagógico, que deverá ainda ser avaliado pelo Conselho Superior da UERJ – CSEPE, antes da divulgação. O professor também informou que, em virtude da crise financeira pela qual passa o estado do Rio de Janeiro, a UERJ está sem alunos Residentes para auxiliar no desempenho das atividades do Escritório Modelo.

3) Já a Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN oferece, em parceria com a Escola da Magistratura do Rio Grande do Norte (ESMARN) um programa de Residência Judicial em nível de Pós-Graduação *lato sensu*, na modalidade especialização. O curso destina-se aos bacharéis em Direito e tem o objetivo descrito de proporcionar as seguintes experiências descritas no edital:

- a) realização de pesquisas jurídicas atinentes aos processos judiciais em tramitação;
- b) elaboração de minutas completas de despachos, decisões e sentenças;

- c) análise de petições, a fim de verificar a sua regularidade processual, a documentação que a instrua e o fundamento jurídico do pedido.
- d) colaboração em audiências presididas pelo magistrado preceptor;
- e) condução de audiências de conciliação e mediação definidas pelo magistrado preceptor e/ou participação em mutirão de conciliação. (UFRN, 2016, n.p.)

O processo seletivo consta de duas etapas: a classificatória, composta de prova objetiva e oral e a classificatória, composta de prova de títulos. A banca da comissão de seleção é composta por cinco magistrados. A proposta pedagógica deste curso é baseada em estudos preparatórios, prática jurisdicional tutelada, atividades complementares e trabalho de conclusão de curso. Os estudos preparatórios consistem em aulas teóricas e práticas voltadas para conteúdos profissionalizantes, totalizando 360h. A prática jurisdicional tutelada consiste na prática em ambientes profissionais como unidades judiciárias ou núcleos de assistência jurídica, totalizando de 1440 a 2880h. As atividades complementares envolvem a participação dos Residentes em eventos jurídicos e totalizam 30 h para o módulo residência I e 30 h para o módulo residência II, além da elaboração e defesa de um trabalho de conclusão de curso ao final.

São ofertadas 50 vagas no curso, sendo que 10% são destinadas às pessoas com deficiência. O Residente habilitado para ingressar no módulo II do curso, referente à prática jurisdicional tutelada terá direitos a receber uma bolsa de estudos paga pela ESMARN no valor de R\$2.000,00 mensais, em regime de dedicação integral, válida por 12 meses e prorrogável por mais 12 meses.

Pode-se dizer que o diferencial desse curso diz respeito à certificação: os alunos que atenderem os requisitos acadêmicos receberão o certificado de Especialista em Prática Judicial (Pós-Graduação *lato sensu*) expedido pela UFRN, com total de 360h, aos que concluírem o módulo I; Receberão certificado de Residência Judicial (Pós-Graduação *lato sensu*) expedido pela UFRN, com total de 1.830h, os que concluírem os módulos I e II; Receberão certificado de Residência Judicial (Pós-Graduação *lato sensu*) expedido pela UFRN, com total de 3.300h os que concluírem os módulos II e III. Ainda, os alunos receberão um certificado expedido pelo Tribunal de Justiça do Rio Grande do Norte, subscrito pela ESMRN, que consignará as atividades práticas realizadas pelos Residentes como cômputo de atividade jurídica para fins de ingresso na carreira do Ministério Público e da magistratura, conforme requerido nos art. 93, I e 129, § 3º, da Constituição Federal, com o total de 1.830h (no caso de conclusão do módulo I e II) ou de 3.300h (no caso de conclusão de todos os módulos).

As residências jurídicas até aqui apresentadas são as únicas¹⁵ encontradas entre as existentes no país a serem ofertadas por universidades públicas (FURG, UFF, UERJ, UFRN) e tendo caráter gratuito, com ingresso mediante processo seletivo, com certificação em nível de especialização ao final. Note-se que, dentre elas, a UERJ, UFF e a UFRN disponibilizam bolsas para que os alunos se dediquem integralmente ao curso. Note-se também que, dentre os quatro cursos mencionados, a UFRN difere-se das demais porque oferece a Residência Jurídica em parceria com a ESMARN.

Quanto ao projeto pedagógico, não foi possível o acesso a mais informações a respeito dos projetos da UFF e UERJ, pois não estavam disponíveis nas páginas dos cursos e nem em qualquer outro local visitado na Internet. Apesar de ter solicitado informações complementares a respeito dessas propostas às duas universidades, por e-mail destinado ao setor responsável, não foram obtidas respostas que se estendessem para além da denominação das disciplinas obrigatórias e carga horária delas.

3) Também o Centro Universitário Uni-Anhanguera de Goiás, em parceria com a Escola de Direitos Humanos, oferece diversos cursos de pós-graduação intitulados de Residência Jurídica, com a finalidade proporcionar aos bacharéis em Direito o conhecimento da advocacia. As primeiras turmas foram ofertadas em 2016 para os cursos de Residência Jurídica em Prática Penal, Residência Jurídica em Relações de Consumo e Comportamento, Residência Jurídica em Família e Prática processual e Residência Jurídica em Trabalho e Previdenciário. A carga horária dos cursos são de 360h, em regime presencial, com emissão de certificado de especialista ao final. No site do centro universitário não é possível ter acesso ao projeto pedagógico.

¹⁵ Diferentemente dos moldes já anunciados, há uma proposta diferente ofertada pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, intitulada de Programa de Residência Jurídica. O referido programa aponta em seu edital de ingresso que tem como finalidade precípua a orientação de advogados recém-formados e egressos da UEPB para seu aperfeiçoamento profissional e ampliação da capacidade e atendimento do Núcleo de Prática Jurídica da Universidade. O trabalho é de caráter voluntário, com carga horária semanal de 10h, com duração máxima de um ano. Entretanto, o curso não ocorre em regime de Pós-Graduação, sendo conferido ao final certificado de efetivo exercício de advocacia voluntária para fins de cômputo de atividade jurídica, tendo como semelhança com as residências jurídicas já retratadas, apenas uma coincidência semântica. Nesse mesmo passo, constatou-se que a Clínica de Direitos Humanos da Amazônia, integrante da Universidade Federal do Pará – UFPA possui um projeto de pesquisa e extensão em convênio de cooperação técnica, científica e acadêmica firmado com o Ministério Público do Pará intitulado Residência Clínica Jurídica – linha agroambiental, com a finalidade de aprimorar a gestão fundiária, agrária e ambiental mediando e prevenindo conflitos coletivos pela posse e propriedade da terra. Da mesma forma tem-se que, há entre o projeto e os modelos de residência jurídicas em nível de pós-graduação ofertados por universidades públicas, mera coincidência semântica, pois em nada se assemelham. Da mesma forma, a Faculdade Nova Roma de Recife, em parceria com a OAB seccional de Pernambuco mantém um convênio de cooperação institucional para o programa de Residência Jurídica. Trata-se de curso de extensão intitulado de Residência Jurídica, voltado para a prática da advocacia que em nada se assemelha aos programas já apresentados, oferecidos em nível de especialização.

4) A Universidade da Amazônia – UNAMA também oferece curso de pós-graduação em Residência Jurídica, em nível de especialização, com carga horária de 390h. O curso é ministrado pela Universidade em parceria com escritórios de advocacia conveniados, onde é desenvolvida a carga horária referente à prática jurídica. O objetivo difundido não foge à regra: promover formação continuada para os bacharéis em Direito voltada para a formação profissional da advocacia. O processo seletivo ocorre através de análise do currículo e entrevista.

Dentre as experiências relatadas, tem-se que as Residências Jurídicas oferecidas pela FURG, UFF E UERJ são as únicas¹⁶, até o momento, a ministrar Residência Jurídica, nível de pós-graduação *lato sensu* – Especialização, na esfera do ensino superior público gratuito, sem qualquer parceria com outros órgãos. Entretanto, conforme já explicitado, diante da ausência de informações a respeito dos Projetos Pedagógicos da UFF e UERJ (mesmo após contato), este trabalho carecerá de uma incursão mais aprofundada nos modelos praticados nas Residências Jurídicas destas Universidades.

¹⁶ Além destas residências jurídicas, como assim se intitulam mesmo que algumas sejam apenas cursos de extensão, há outras residências jurídicas no âmbito da Administração Pública, muito frequentes em diversos estados. Entretanto, as residências jurídicas não ofertadas por Instituição de Ensino Superior e anteriores a 2018, não serão consideradas, pois ferem as normativas anteriores do CNE. Note-se que, até o advento da Resolução n. 1 de 6 de abril de 2018, do CNE, todas as especializações ofertadas fora de instituições de educação superior eram ilegais, o que foi reafirmado na Resolução n. 7 de 8 de setembro de 2011, do CNE, que revogou as normas para credenciamento especial de instituições não educacionais. Foram encontrados diversos processos seletivos para o que se intitula residência jurídica, no âmbito da Administração Pública, nos quais os candidatos ingressam nos órgãos públicos na figura de estagiários graduados ou de estudantes de pós-graduação jurídica. Embora não se pretenda discutir o cerne da questão que se levanta, cabe mencionar o pensamento de Santos (2018), para quem “[...] os programas de residência jurídica, tal como se apresentam atualmente, são mecanismos de captação de mão de obra para o exercício temporário de típica atividade estatal, dissociados de objetivos educacionais.” (SANTOS, 2018, p.176). Lembre-se que a Constituição Federal exige a realização de concurso público para o provimento de cargos e empregos públicos, conforme reza o Art. 37, II, CF, excetuadas as possibilidades de contratação precária como ocorre no caso das contratações temporárias por excepcional interesse público, cargo em comissão, terceirização, estágio e determinadas carreiras como aquelas de Ministro e Desembargador. Estes programas de residência jurídica se difundiram por todo o país, podendo ser encontrados no Rio Grande do Norte, Minas Gerais, Santa Catarina, Rio de Janeiro, Tocantins, Amazonas, etc. Segundo Santos (2018), no Rio Grande do Norte, por exemplo, todos os órgãos jurídicos instituíram a residência jurídica, com exceção da Defensoria Pública. Foi criado o MP Residência regulado pela Lei Complementar nº 462/2012, o PGE Residência, regulado pela Lei Complementar nº 530/2014, Programa de Residência Judicial no âmbito do TJ, regulamentado pela Resolução nº 21/2016 e já detalhado neste trabalho, pois é ofertado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Referente ao programa de residência jurídica no âmbito da Procuradoria Geral do Estado, o ex-procurador-geral da República, Rodrigo Janot, ajuizou no Supremo Tribunal Federal, em 2015, uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) de nº 5387, questionando lei do estado do Amazonas que criou esse programa. A argumentação era no sentido de que a residência fundamentava a contratação pela Administração Pública em desacordo com as hipóteses da CF.

3.3 Pesquisa Participante

Depois de percorrer o caminho que iniciou remontando alguns marcos importantes para evolução do ensino jurídico e detalhar a teoria de Paulo Freire que guia este trabalho, além de esboçar brevemente a história da residência jurídica no Brasil, com ênfase na experiência da FURG – objeto deste trabalho, importa fazer uma exposição a respeito do método de abordagem empregado nesta dissertação que é a Pesquisa Participante (PP), bem como das técnicas de pesquisa utilizadas.

Isto se faz necessário diante de seu surgimento ainda recente, datado por Gajardo (1985) nos anos 60, mas tendo se alastrado pelas Ciências Sociais somente por volta de 1975, conforme aponta Demo (1982). O autor afirma que a pesquisa participante no Brasil teve algum atraso em relação ao restante dos países. Registra que, pelo menos, desde 1975, houve um interesse em torno desta metodologia, o que conduziu à organização de vários encontros internacionais para discussão do tema, dentre os quais destaca os ocorridos em Cartagena¹⁷ no ano de 1977 e na antiga Iugoslávia¹⁸, em 1980.

Nos anos 60, na América Latina, conforme discorre Gajardo (1985), se pôde ver emergir um marco de processos de modernização social em que a Pesquisa Participante se inseriu, dentro de microprocessos de planificação social e educativa, adquirindo força especial no final da referida década ao se vincular ao debate suscitado pelas Ciências Sociais acerca do compromisso dos intelectuais com os movimentos populares e processos de transformação política. E, finalmente, se pôde ver a PP “germinar” (GAJARDO, 1985, p.5) durante um contexto de sociedades expostas a regimes autoritários na América Latina e “reflorecer” (GAJARDO, 1985, p.5) no marco de processos de democratização e abertura política.

Demo (1982) afirma que não seria impreciso admitir o nascimento da PP como uma resposta à decepção com a pesquisa tradicional (por ele aqui tratada como todos os gêneros diferentes da PP). Entende também que o desconforto de alguns pesquisadores profissionais com o paradigma da pesquisa tradicional dado como insuficiente e até opressivo, somado ao fato de a PP retirar da marginalização a população majoritária através do acesso ao saber produzido pelos populares, são motivos que fomentaram seu surgimento enquanto metodologia alternativa à tradicional. Brandão e Borges (2007) apontam que diferentes experiências de PP surgiram entre as décadas de 60 e 80 na América Latina e se difundiram na região em pouco

¹⁷Trata-se do Simposio Mundial sobre Investigación-Acción y Análisis Científico.

¹⁸ Trata-se do International Seminar on Popular Participation.

tempo. Sua origem é remetida a diversas unidades de ação social que atuavam junto a grupos populares, em sua maioria dentro de movimentos sociais populares ou a serviço deles.

Refletir sobre o desenvolvimento da PP requer, para Garjardo (1965), traçar pelo menos duas vertentes de origem e linha de desenvolvimento da PP, que correspondem respectivamente à vertente educativa e à vertente sociológica. Enquanto a vertente educativa reage contra o positivismo pedagógico e, conseqüentemente, contra as formas tradicionalmente adotadas de entender e fazer a educação, a segunda vertente – a sociológica, reage contra os paradigmas dominantes de interpretar a realidade social.

No plano educativo, a crítica tecida dizia respeito à atenção educativa que recebiam os setores populares, sobretudo os adultos, que não acessaram o sistema educativo de forma satisfatória e acabaram abandonando o processo educativo antes de concluí-lo. Estes grupos foram atendido por muito tempo por programas educativos formados por programas de alfabetização, situação que se alterou no final dos anos 50 diante de processos de modernização social passados na América Latina de uma forma geral.

Diante das mudanças operadas no panorama da época devido à pressão de grupos emergentes por mais participação na produção e consumo dos benefícios da sociedade há uma ampliação no sistema de ensino e maior diversificação na oferta educativa com propostas como a alfabetização funcional, formação básica e outros programas que buscavam incorporar os setores populares na vida dos países. Nesse contexto que surge, trazida pela teoria da marginalidade, a atribuição à educação de um papel promissor para o desenvolvimento econômico e social. Gajardo (1985, p. 7) explica que “La marginalidad pasó, entonces, a entenderse como una forma particular de inserción de los sectores populares en la sociedad siendo su participación en ella limitada.”

Os novos modelos de interpretação social baseados na concepção histórica e estrutural da sociedade geraram novos enfoques no campo da educação, trazendo formas alternativas de educação pensada para os setores populares. Nesse passo, a teoria da marginalidade é superada por uma nova leitura que supera o homem marginalizado, que passa a ser apontado como o homem oprimido; as leituras da realidade passam a ser percebidas como interpretações históricas que viam a estrutura de classes como problema dominante e a educação começa a aparecer como instrumento de luta ideológica. No caso dos setores populares, esses passaram a perceber-se como mecanismos de apoio na tarefa de elevar a consciência política e participar da gestão coletiva dos meios de produção. Diante dessa movimentação, a educação de adultos passa a ser lida como educação popular - popular no sentido de grupos que compartilham uma situação de domínio social.

Gajardo (1985) explica que algo parecido aconteceu no campo das Ciências Sociais, onde predominavam modelos funcionalistas e positivistas que não comportavam a mudança da realidade e segundo a autora: “Para estas escuelas, la satisfacción de requisitos epistemológicos precisa de criterios de objetividad, transparencia y posibilidades de generalización. [...] Teoría y práctica constituyen esferas separadas.” (GAJARDO, 1985, p. 9).

A esse descontentamento reinante nas Ciências Sociais, juntou-se o momento de politização do pensamento acadêmico que não aceitava os modelos existentes como os únicos possíveis para explicar a realidade de sociedades tão complexas e por sua incapacidade em gerar soluções para problemas sociais urgentes da América Latina, aliados, ainda, ao crescente compromisso de alguns intelectuais com as lutas populares. Esse cenário gerou um mal-estar e impotência, segundo Gajardo (1985), que serviu como terreno para que os cientistas sociais começassem a questionar a necessidade de estabelecer um vínculo entre a atividade científica e os processos de transformação social e política da região. E assim:

Junto con cuestionar la supuesta neutralidad valorativa del quehacer científico se critica la separación radical que las corrientes de pensamiento dominante establecen entre teoría y práctica, entre sujeto y objeto del conocimiento. Se cuestiona, asimismo, la tendencia a aislar fenómenos y procesos sociales del contexto en que se dan y de las leyes históricas que rigen su desarrollo. A la lógica formal se contraponen los marcos de interpretación histórico-estructural. La investigación, tanto cuanto los procesos educativos, empiezan a adquirir una connotación marcadamente política. Se intenta romper la dicotomía teoría-práctica por vías de la explicitación de una opinión de trabajo con aquellos grupos que viven en condiciones de dominio y pobreza. Por vías del establecimiento de vínculos con las fuerzas y movimientos sociales que persiguen la instauración de una hegemonía popular. Se diseñan estrategias para romper con lo que se denomina monopolio del saber y del conocimiento. Se inicia una búsqueda de métodos y técnicas que permitan conocer transformando. Indagar y actuar sobre el objeto o realidad estudiada. Métodos y técnicas que posibiliten la participación de los sectores populares en la tarea de descubrir y transformar su propia realidad. (GAJARDO, 1985, p. 10-11)

Essa guinada no enfoque acadêmico provocada pelas mudanças sociais na América Latina e pela maior participação dos setores populares na sociedade foi inflamada, no plano educativo, pela proposta metodológica de Paulo Freire. Freire introduziu um enfoque renovado em relação a produção de conhecimento, de conotação social e política no campo da pesquisa educacional com sua proposta metodológica de “investigación temática” (GAJARDO, 1985, p. 11), que inspirou novas modalidades de pesquisa como a Pesquisa-Ação e a Pesquisa Participante.

No campo sociológico, os avanços se deram de forma mais substancial, uma vez que as críticas à unidade de métodos entre Ciências Sociais e Naturais havia conduzido à afirmação da pertinência epistemológica da ação para a investigação, à pertinência da significação política do conhecimento, segundo Gajardo (1985). Esse somatório de mudanças fez com que todo o arcabouço metodológico acumulado precisasse ser sistematizado, o que ocorreu de forma precursora, no Simpósio Mundial de Cartagena (Colômbia), no ano de 1977.

Assim se firma o caminho da PP. Importa explicitar que o termo que nomeia essa metodologia foi dado por cientistas sociais americanos e europeus como resultado de suas participações em programas de desenvolvimento do Terceiro Mundo, conforme lição de Gajardo (1985) e carrega em si a referência de experiências que pretendem conhecer e transformar simultaneamente. É empregado para designar práticas de pesquisa que incorporam grupos excluídos de esferas de decisão à produção de conhecimento, a partir das ações por eles desenvolvidas.

3.4 Características e sistematização da Pesquisa Participante

A PP é apresentada por Pedro Demo (1982) como resultado dos processos participativos da sociedade desde a abertura democrática que surgiu com o fim do período ditatorial e se espalhou pela sociedade. É nesses termos que a pesquisa participante passa a ganhar espaço, sobretudo na América Latina, no campo das pesquisas práticas, como corrente autônoma que busca a identificação entre sujeito e objeto. Nesse contexto a população pesquisada participa da pesquisa ativamente e também produz conhecimento e interage com a própria realidade. O saber informal não é subalternizado e os pesquisados assumem um importante papel.

Desse modo a pesquisa participante revela suas particularidades em um universo que privilegia a interação prática com a realidade social. Nas palavras de Demo (1982), quanto ao surgimento da pesquisa participante:

O paradigma clássico põe ênfase na neutralidade axiológica do pesquisador; faz da objetividade a marca do processo de pesquisa; sugere completo controle unilateral pelo pesquisador sobre os processos inteiros de pesquisa; trata a população como objeto, do qual se espera apenas que responda às questões do pesquisador; e pretende estudar a população e os fenômenos sociais como o fazem as ciências naturais. Muito tem sido escrito sobre estes aspectos e as limitações do paradigma clássico de pesquisa. O ponto importante aqui é que a PP é uma expressão, pelo menos em parte, contra as limitações do paradigma dominante. (DEMO, 1982, p.36)

A pesquisa participante é, na melhor das acepções de Kuhn (1997), um novo paradigma da produção científica que se distancia do campo empírico habitual. Demo (1982) enfatiza o fato de que toda a prática é ideológica porque pressupõe uma opção política, porque a teoria, ainda que seja ideológica, permite o imaginário da objetividade e neutralidade. Demo (1982) diz ainda que sem a prática, a teoria pode tornar-se alienação acadêmica restrita às salas de aula, pois não há manipulação da realidade. Assim que, a pesquisa participante assume alguns traços que lhe são intrínsecos como a “[...] filiação educativa, a idéia de superação dos procedimentos tradicionais de conhecimento, a opção crítica e política, a união entre teoria e prática, o envolvimento comunitário.” (DEMO, 1982, p. 86).

Fals Borda (1981) elenca os princípios norteadores da PP como 1) Autenticidade e compromisso; 2) Antidogmatismo: que diz respeito à importância de produzir conhecimento genuíno a partir dos grupos pesquisados sem aplicar ideias pré-estabelecidas; 3) Restituição sistemática: que diz respeito ao retorno cultural de forma sistemática e organizada a um nível popular; 4) *Feedback*. 5) Ritmo e equilíbrio de ação-reflexão: que consiste na responsabilidade do pesquisador em articular o conhecimento concreto com o conhecimento geral; 6) Ciência modesta e técnicas dialogais: que pressupõe que a pesquisa pode ser realizada mesmo nas situações mais primitivas com o uso de recursos locais e também a ideia de que o pesquisador deve aprender a ouvir e realmente tentar aprender com os pesquisados, rompendo qualquer assimetria nessa relação.

Demo (1995) aduz, ainda, que na interação com a realidade social propiciada pela pesquisa participante, sujeito e objeto se coincidem porque o sujeito faz parte da realidade que estuda e não há como estudar de fora. Por isso, substitui a noção de objetividade por objetivação, justamente porque não descarta que seja necessário controlar a ideologia para não fazer uma produção inventada, mas também não se pode fingir que ela não existe de forma intrínseca e latente. Entende que tratar a realidade como objeto não é o pré-requisito de cientificidade, mas de estabelecimento de um relacionamento hierarquizado, de cima para baixo.

Consustanciando esse apanhado, Japiassu (1975) considera temerária a ética do saber objetivo que fala em objeto para considerar tudo objetivo, pois crê que em todas as escolhas, o objeto nos designa e que “[...] aquilo que imaginamos serem nossos pensamentos fundamentais acerca do mundo, não passa, muitas vezes, de confidências a respeito da juventude de nosso espírito.” (JAPIASSU, 1975, P. 45).

Em uma tentativa de sistematização das características que compõe a PP, buscou-se um apanhado entre elementos apresentados comumente por todos os autores aqui trabalhados. Assim as características da PP podem ser assim definidas:

- 1) **O problema da pesquisa se origina na comunidade ou no próprio local de trabalho** (DEMO, 1982). Nesse sentido também Hall (1989). Para Brandão e Borges (2007, p. 54) “O ponto de origem da pesquisa participante deve estar situado em uma perspectiva da realidade social, tomada como uma totalidade em sua estrutura e em sua dinâmica.”
- 2) **A finalidade da pesquisa é a transformação estrutural e a melhoria da vida dos envolvidos** (HALL, 1989). Para Brandão e Borges (2007, p. 54) “O processo e os resultados de uma pesquisa interferem nas práticas sociais, e, de novo, o seu curso levanta a necessidade e o momento da realização de novas investigações participativas.”
- 3) **A PP envolve o povo pesquisado no local de trabalho** (HALL, 1989), o que Demo (1982) trata como envolvimento comunitário. Gajardo (1985) fala que ao invés de haver distância entre pesquisador e o grupo pesquisado, se propõe uma interação entre eles. Também ressalta a importância de uma comunicação horizontal entre os participantes e a utilização do diálogo como meio comunicativo mais importante.
- 4) **Embora o pesquisador muitas vezes venha de fora da situação, deve ser um participante comprometido e aprendiz** (HALL, 1989). No mesmo sentido Brandão e Borges (2007, p.55) “A relação tradicional de sujeito-objeto, entre investigador-educador e os grupos populares deve ser progressivamente convertida em uma relação do tipo sujeito-sujeito, a partir do suposto de que todas as pessoas e todas as culturas são fontes originais de saber.”.
- 5) **Busca produzir o saber através da análise coletiva e mantendo o controle nas mãos da coletividade, porque o domínio do saber é fonte de poder e colabora no projeto de transformação social** (DEMO, 1982). Também para Brandão e Borges (2007, p. 54) “É através do exercício de uma pesquisa e da interação entre os diferentes conhecimentos que uma forma partilhável de compreensão da realidade social pode ser construída.”. Para o autor, a junção dos conhecimentos científico e popular geram um terceiro conhecimento novo e com potencial transformador.
- 6) **O retorno da pesquisa ao povo é um elemento constante e marcante – denominado de retroalimentação** (DEMO, 1982). Le Boterf (1984) alerta que na pesquisa tradicional, a população pesquisada não é levada a conhecer os resultados obtidos e nem mesmo a discutí-los, o que não deve ocorrer na PP.
- 7) **Ideia de superação dos procedimentos tradicionais de conhecimento** (DEMO, 1982). Conforme ensina Le Boterf (1984), na pesquisa tradicional a população pesquisada é passiva, fornecendo apenas informações sem, necessariamente, analisar sua própria situação

conjuntural, tampouco participa da busca de soluções para os problemas, o que faz com que a pesquisa fique predominantemente a cargo do pesquisador.

8) **O objeto da pesquisa advém de uma opção crítica e política do pesquisador** (DEMO, 1982). Também neste sentido lembram Brandão e Borges (2007, p. 55) que “Deve-se reconhecer e deve-se aprender a lidar com o caráter político e ideológico de toda e qualquer atividade científica e pedagógica. A pesquisa participante deve ser praticada como um ato de compromisso de presença e de participação claro e assumido.”

9) **Deve haver união entre teoria e prática** (DEMO, 1982). Para Brandão e Borges (2007, p. 54) “Deve-se partir sempre da busca de unidade entre a teoria e a prática, e construir e reconstruir a teoria a partir de uma seqüência de práticas refletidas criticamente.”

Brandão e Borges (2007) indicam que o ponto de partida da pesquisa participante deve ser estabelecido a partir da realidade social em toda sua estrutura, ressaltando que, ainda que a pesquisa esteja adstrita a uma realidade local, não se pode perder de vista todas as interações que compõe a estrutura, atendendo a perspectiva do conhecimento complexo. Deve-se atentar para duas possibilidades propiciadas pela pesquisa participante: a de transformar os saberes e sensibilidades e a de produzir respostas às necessidades humanas, aproximando a pesquisa de seus destinatários.

Gajardo (1985) desperta, ainda, para a possibilidade que se ergue com a pesquisa participante de desenvolver práticas educativas onde se sobressaia a importância da participação do educando na busca de mecanismos de criação coletiva, centrada na cultura popular e na realidade dos setores populares em detrimento das práticas educativas tradicionais. Na mesma linha Fals Borda (1981) lembra a potencialidade da pesquisa participante para o deslocamento das universidades para o campo da realidade, dada a redução da distância entre o objeto e o sujeito de estudo, e acrescenta que “Ela induz os eruditos a descer das torres de marfim e a se sujeitarem ao juízo das comunidades em que se vivem e trabalham, em vez de fazerem avaliações de doutores e catedráticos.” (FALS BORDA, 1981, p. 60).

Quanto à sistematização do método de realização da PP, a opção neste trabalho será a de adotar a proposta de Le Boterf (1984), dividida em quatro fases. Entretanto é importante fazer um comparativo com outra sistematização possível, a proposta por Demo (1982). A sistematização proposta por Demo (1982, n.p) referente às etapas necessárias para realização da PP, é composta por três fases: a 1ª fase refere-se à exploração geral da comunidade envolvida com a) fixação de objetivos, b) seleção de variáveis e instrumentos de pesquisa, c) realização da pesquisa, d) síntese. A 2ª fase refere-se à identificação das necessidades básicas com a) elaboração da problemática da pesquisa, b) nova seleção das variáveis e instrumentos, c)

realização, d) análise e síntese. Na 3ª fase há a elaboração de uma estratégia educativa composta da a) elaboração de estratégias hipotéticas, b) elaboração de dispositivo de comprovação, c) discussão com a população, d) comunidade assume estratégia, e) execução.

A proposta do modelo de PP elaborada por Le Boterf (1984) consiste em quatro fases, quais sejam: 1ª fase - em que se opera a montagem institucional e metodológica, 2ª fase - em que há um estudo preliminar da população envolvida, 3ª - fase em que é realizada uma análise crítica dos problemas que a população considera prioritários e a 4ª fase em que é elaborado um plano de ação que contribua para a solução dos problemas, o que inclui atividades educacionais.

Note-se que, a sistematização da PP apontada por Demo (1982) apresenta três fases enquanto que a proposta por Le Boterf (1984) apresenta quatro fases, sendo que a diferença entre ambas consiste na inversão das fases. Enquanto Demo propõe a exploração da comunidade na 1ª fase, Le Boterf joga essa atividade para a 2ª fase. Enquanto Demo propõe a montagem da pesquisa na 2ª fase, Le Boterf propõe que essa atividade se dê na 1ª fase, sendo que Demo agrupa a elaboração de estratégias e a execução em uma única fase, enquanto Le Boterf as divide, de forma que a elaboração de estratégias fica na 3ª fase e a execução, na 4ª fase.

Mais especificamente, em relação ao desenvolvimento da pesquisa que orienta esta dissertação, alguns comentários devem ser tecidos. Primeiramente, ressalta-se que a escolha do objeto da pesquisa, foi uma escolha ideológica e política da pesquisadora, conforme autoriza e estimula a PP. Isso porque, esta pesquisadora é egressa do curso de Direito da FURG, tendo se formado recentemente, no ano de 2016, e cursado as disciplinas obrigatórias Prática Jurídica Social I e II no EMAJ, local de desenvolvimento da pesquisa.

A 1ª fase deste trabalho se operou com prévia reunião de contato com a então coordenadora do EMAJ, a Profª. Drª. Simone de Biazzi Ávila Batista da Silveira, a respeito da viabilidade em desenvolver uma PP junto aos Residentes da FURG, com acompanhamento das atividades desenvolvidas no local. Também foi neste momento prévio em que se deu o desenvolvimento do questionário que comporia parte da pesquisa, em conjunto com o orientador desta dissertação. Le Boterf (1984) ensina que os instrumentos utilizados na PP devem ser elaborados de forma relacionada ao projeto específico e às condições de sua realização.

Em relação à 2ª fase de desenvolvimento desta pesquisa, tem-se que, para que houvesse a exploração da comunidade, houve a apresentação desta pesquisadora aos alunos da graduação e aos alunos da Residência que compõe a estrutura humana do EMAJ. Conforme relato do primeiro encontro constante no Diário de Campo (apêndice deste trabalho) esta pesquisadora

fez uma apresentação pessoal e da hipótese que fundava o trabalho e conviveu com todos os alunos regularmente, por pelo menos dois meses.

Na 3ª fase, houve a efetiva aplicação do questionário – composto por questões abertas, fechadas e de múltipla escolha, conforme se pode observar nos apêndices deste trabalho. Ressalta-se que as questões fechadas não eram qualitativas, apenas descritivas (ano de formação, turma que pertence, atividades realizadas durante a graduação...), sendo que todas as perguntas relacionadas à opinião e experiência dos alunos foram organizadas sob a forma de questões abertas, a fim de não restringir os resultados e considerar as informações obtidas com grande relevância. Ouvindo esta comunidade a partir do convívio, observação e aplicação de questionários, surgiram novas variáveis não mensuradas antes do começo da pesquisa, o que reorientou as conclusões obtidas ao final do trabalho.

Na 4ª fase, houve a análise dos dados obtidos e a posterior elaboração deste trabalho. Também foi neste momento em que se buscou oferecer um *feedback* aos Residentes, através de uma reunião para apresentação dos dados obtidos e apresentação prévia do trabalho realizado em todas as suas etapas. Isto ocorreu em reunião realizada com os Residentes no dia 05 de julho de 2018, no EMAJ, durante aula ministrada pelo Prof. Dr. Marcelo Cafrune. Naquele momento os alunos puderam apreciar o resultado da PP e traçar críticas e comentários. Le Boterf (1984) explica que não há um único modelo de pesquisa participante, pois cada caso deve ser adaptado às particularidades do caso concreto, observando o contexto, as limitações e o objetivo da pesquisa.

Em relação à construção do questionário aplicado nesta pesquisa, cabe salientar que a escolha das perguntas seguiu a proposta de, primeiramente, nas questões de nº 1, 2,3,4,5 e 6, estabelecer um perfil dos alunos da Residência Jurídica da FURG, compreendendo melhor a vida pregressa destes alunos. Para isto, lhes foi questionado sobre o ano de formação na graduação em Direito, atividades desenvolvidas durante a graduação, estágios, experiência com a advocacia e motivação para ingresso na Residência.

Já nas questões de nº 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 e 15 buscou-se compreender a respeito de suas experiências enquanto alunos do curso em análise, motivo pelo qual as questões versavam sobre suas opiniões a respeito do serviço público voluntário de advocacia e orientação jurídica desenvolvido junto ao EMAJ, sobre a proposta pedagógica do curso, sobre alguns casos atendidos, sobre os alunos da graduação com os quais interagem, sobre a utilização da Mediação como forma de resolução dos conflitos apresentados nos atendimentos, sobre a percepção a respeito da Residência Jurídica promover o acesso à Justiça e sobre sua visão a respeito de si mesmos enquanto protagonistas de um processo de ampliação do acesso à Justiça.

3.5 Técnicas de pesquisa adotadas

A pesquisa desenvolvida neste trabalho e melhor detalhada no diário de campo anexado como apêndice, delimitou o seu objeto de pesquisa na Residência Jurídica em nível de pós-graduação *lato sensu* oferecida na FURG. A Residência Jurídica, abordada em seus objetivos e projeto pedagógico em tópico específico, acontece no espaço físico do Escritório Modelo de Assessoria Jurídica da FURG. O EMAJ é o núcleo de prática jurídica onde são cursadas as disciplinas obrigatórias de Prática Jurídica Social I e II, do currículo de graduação em Direito da FURG e também é o local onde os Residentes Jurídicos realizam suas atividades complementares obrigatórias para a conclusão do curso.

Importa explicitar, para uma melhor compreensão, além do método de abordagem utilizado neste trabalho (PP), já abordado no tópico anterior, quais foram as técnicas de pesquisa empregadas, quais sejam as técnicas bibliográfica combinada com questionário e observação participante. Foi adotada a técnica de pesquisa bibliográfica que se utiliza da revisão de autores escolhidos para consubstanciar o trabalho. De forma complementar, também foi adotada a “observação participante” (GIL, 2008, p. 103) na realização desta pesquisa, para a construção do Diário de Campo e exploração da comunidade. Conforme assevera Gil (2008)

A observação participante, ou observação ativa, consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo. (GIL, 2008, p. 103.)

A observação pode assumir duas formas: a natural – quando o observador pertence ao grupo que investiga, e a artificial – quando o observador não faz parte do grupo, mas se integra a ele, que foi o que ocorreu na realização deste trabalho. Em relação aos registros da observação, a amostragem adotada para a observação é a “*amostragem ad libitum* (à vontade)” (GIL, 2008, p. 103), que não é pautada por procedimentos sistemáticos e garante ao pesquisador a liberdade de anotar o que vê e considera relevante, o que foi feito sob a forma de Diário de Campo.

A observação participante artificial realizada neste trabalho ocorreu durante o acompanhamento dos escritórios D1, D2, D3, nas quintas-feiras pela manhã, e das aulas dos Residentes, nas quintas-feiras à noite, desde o período de começo das aulas, no dia 08/03, totalizando 13 encontros (6 com os escritórios e 7 aulas). As explicações de funcionamento e dinâmica da observação são melhor abordadas no diário de Campo, e em tópico próprio.

Em relação ao questionário aplicado (anexo como apêndice) como opção de técnica de pesquisa, continha questões abertas, fechadas e de múltipla escolha. Nas questões abertas, os respondentes puderam oferecer suas próprias respostas. Nas questões fechadas, os respondentes deviam escolher uma alternativa entre as apresentadas, sendo que algumas destas questões eram de múltipla escolha. Anota-se que todos os alunos matriculados na Residência Jurídica da FURG (total de 20) responderam aos questionários online, que foram aplicados pessoalmente por esta pesquisadora e submetidos a uma plataforma de pesquisas online denominada *Survio*¹⁹. As respostas obtidas, bem como a tabulação dos dados provenientes das questões fechadas e de múltipla escolha estão nos apêndices deste trabalho, bem como o modelo de questionário aplicado. Os questionários não foram identificados para proporcionar maior liberdade nas respostas dos alunos e evitar constrangimentos.

Gil (2008) anota que a análise de dados na pesquisa participante adota principalmente procedimentos analíticos e que não existem fórmulas predefinidas para orientar os pesquisadores, de forma que a pesquisa qualitativa dependerá do estilo do pesquisador. Na análise dos dados provenientes do questionário aplicado aos alunos da Residência Jurídica da FURG, este trabalho seguirá a proposta de Miles e Huberman (1984), composta de três etapas, quais sejam “*Data reduction*” e “*Data Display*” (MILES e HUBERMAN, 1984, p. 21) e “*Conclusion Drawing/Verification*” (MILES E HUBERMAN, 1984, p. 22), que podem ser entendidas, desde uma tradução livre, como 1) redução dos dados, 2) apresentação dos dados, 3) Conclusão/ Verificação, respectivamente.

Na 1ª etapa (*Data Reduction*), ocorre a seleção e simplificação dos dados obtidos no trabalho de campo e a sumarização destes dados de acordo com categorias definidas. Na 2ª etapa (*Data Display*), os dados são organizados de acordo com suas semelhanças e relações e agrupados nas categorias de análise construídas na etapa anterior para que se torne possível a sistematização. Na 3ª etapa (*Conclusion Drawing/Verification*), há a elaboração da conclusão a respeito dos significados dos dados encontrados, segundo os padrões encontrados.

Ressalta-se que os questionários possuem questões abertas, fechadas e de múltipla escolha, de modo que as questões fechadas e de múltipla escolha foram submetidas ao tratamento estatístico oferecido pela plataforma *Survio* (já detalhada) e são apresentados em

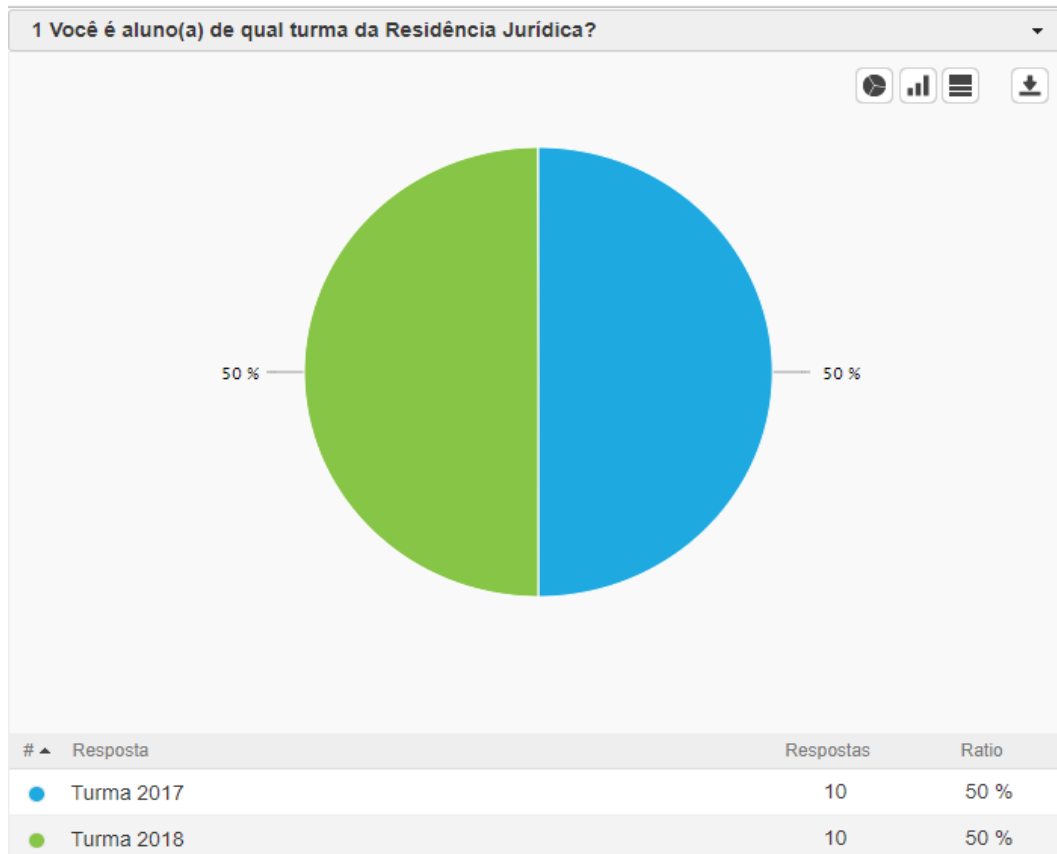
¹⁹ *Survio* é uma plataforma na Internet de criação e aplicação de questionários de forma online. Sua utilização é aberta ao público, bastando que se crie um perfil, onde o pesquisador deverá preencher as perguntas e alternativas de resposta e a plataforma cria o modelo. Após serem respondidos de forma online, os questionários ficam armazenados no perfil do pesquisador. A plataforma também faz a tabulação dos dados referentes às perguntas fechadas e de múltipla escolha do questionário, sem, entretanto, tabular as respostas obtidas em questões abertas. A plataforma pode ser acessada em www.survio.com.

forma de gráfico nos apêndices deste trabalho. Já as questões abertas contidas no questionário obedecerão as três etapas propostas por Miles e Huberman (1984). De qualquer forma, os dados serão interpretados de forma combinada para que ganhem significado. Nesse sentido a “[...] bagagem de informações, que contribuiu para o pesquisador formular e delimitar o problema e construir as hipóteses, é que o auxilia na etapa de análise e interpretação para conferir significado aos dados.” (GIL, 2008, p. 178).

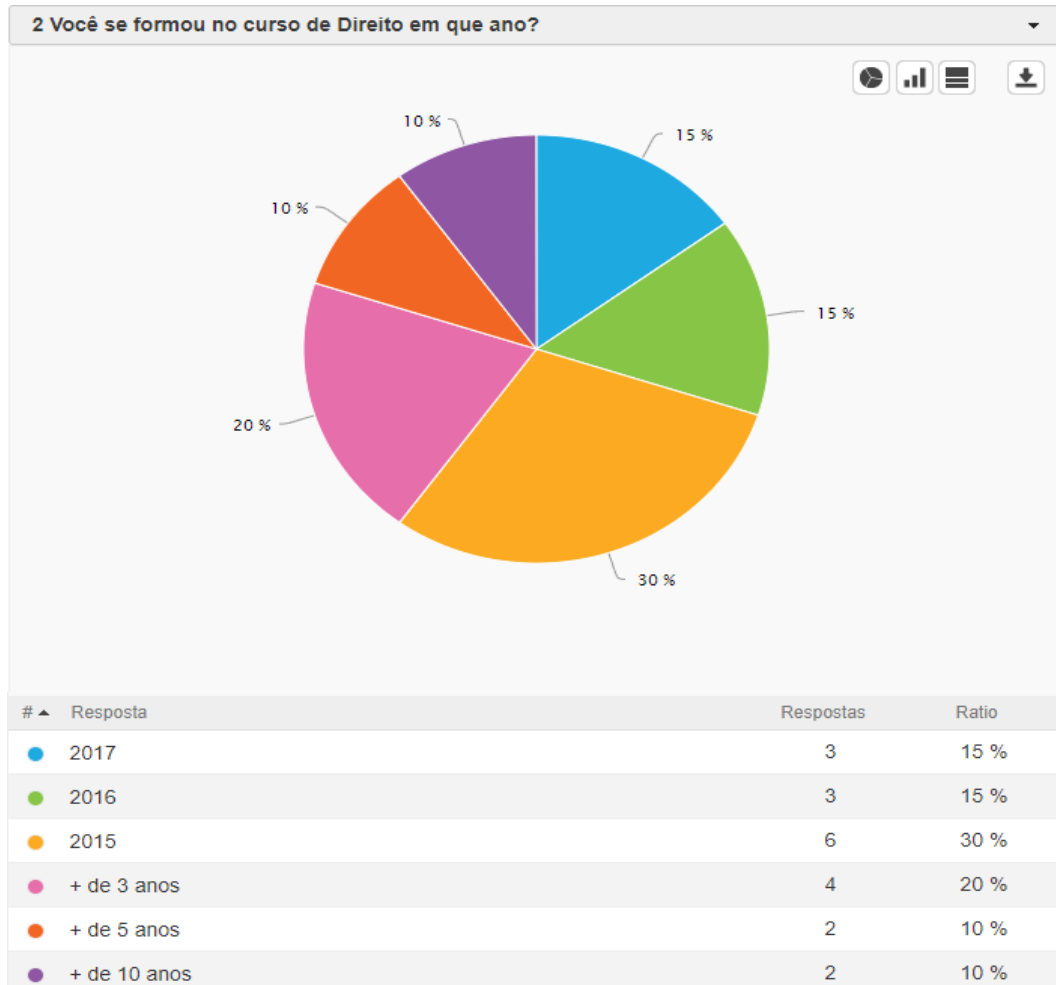
4 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS

Primeiramente foram tratadas as questões fechadas e de múltipla escolha, bem como as questões abertas de nº 4, 10 e 11, contidas no questionário aplicado aos alunos da Residência Jurídica da FURG, que admitem uma mensuração estatística, a partir de uma análise qualitativa. Essas questões permitiram o traçado do perfil dos alunos da Residência Jurídica da FURG a partir de elementos como ano de ingresso na Residência, tempo de formação, atividades acadêmicas realizadas durante a graduação, estágios realizados, percepção sobre os alunos da graduação, prática jurídica pretérita, motivação para ingressar na Residência, preferências pedagógicas, uso da Mediação como prática autocompositiva nos atendimentos, percepção sobre a relação entre a Residência e a promoção de acesso à Justiça. Também permitiram a complementação da análise conceitual realizada no tópico a seguir. Posteriormente foram aplicadas as etapas propostas por Miles e Huberman (1984) para as questões abertas de nº 7 e 8 do questionário, que foram relacionadas com os resultados obtidos nas questões fechadas e de múltipla escolha.

A Residência Jurídica da FURG é composta atualmente de duas turmas: uma ingressante em 2017, composta por 10 alunos e outra ingressante em 2018, também composta por 10 alunos, totalizando 20 Residentes, conforme pode ser visualizado na questão fechada de nº 1 do questionário aplicado que trazia a seguinte pergunta: “Você é aluno de qual turma da Residência Jurídica?”. As respostas possíveis eram a) Turma de 2017 ou b) Turma de 2018. O resultado estatístico mostra que atualmente a Residência Jurídica é composta 50% por alunos ingressantes em 2017 e 50% por alunos ingressantes em 2018, conforme o gráfico:



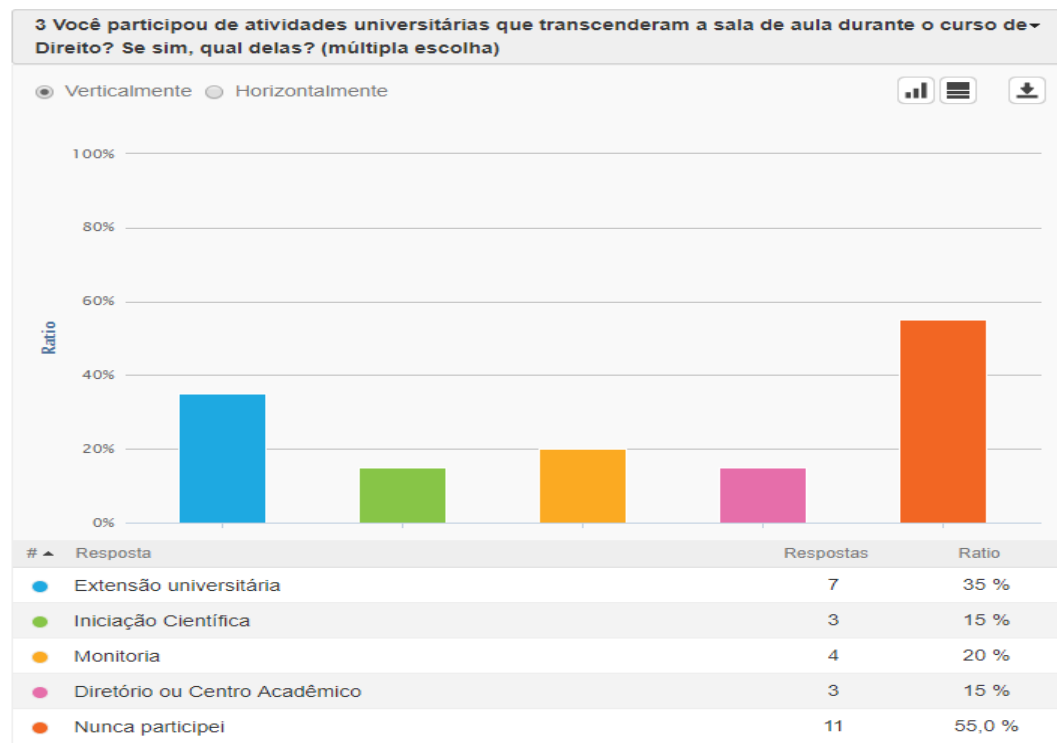
A questão fechada de nº 2 do questionário aplicado indagava “Você se formou no curso de Direito em qual ano?”, oferecendo como resposta a) 2017, b) 2016, c) 2015, d) mais de 3 anos, e) mais de 5 anos, f) mais de 10 anos. Os resultados estatísticos apontaram que 30% (6 alunos) se formaram em Direito no ano de 2015, seguidos de 20% (4 alunos) que se formaram há mais de 3 e menos de 5 anos (entre 2013 e 2015), 15% (3 alunos) se formaram em 2016, 15% (3 alunos) se formaram em 2017, 10% (2 alunos) se formaram há mais de 5 e menos de 10 anos (entre 2008 e 2013) e 10% (2 alunos) se formaram há mais de 10 anos (antes de 2008). Assim, constata-se que o perfil predominante dos ingressantes é composto por alunos que se formaram recentemente, ou seja, há 3 anos ou menos (entre 2015 e 2017), que totalizam 60% (12 alunos) sendo que desse percentual, 30% se formou no ano de 2015, 15% se formou em 2016 e 15% se formou em 2017. Seguidos dos alunos que se formaram há mais 3 e menos de 5 anos que totalizaram 30% (6 alunos). Os alunos com mais de 10 anos de formados representam a minoria, conforme o gráfico:



A pergunta de nº 3 do questionário aplicado fazia o seguinte questionamento: “Você participou de atividades que transcenderam a sala de aula durante o curso de Direito? Se sim, qual delas?”. Tratava-se de pergunta de múltipla escolha, podendo ser escolhida mais de uma alternativa por respondente. As alternativas de resposta eram a) Extensão universitária, b) Iniciação científica, c) Monitoria, d) Diretório ou Centro Acadêmico, e) Nunca participei.

A partir das respostas pode-se dizer, a respeito do perfil dos ingressantes, que a maioria dos alunos – 55% (11 alunos) nunca participou de atividades universitárias que transcendessem a sala de aula. Essa porcentagem é seguida pelos alunos que se envolveram com a extensão universitária durante a graduação, os quais representam 35% (7 alunos), depois pelos alunos que realizaram monitoria durante a graduação que somam 20% (4 alunos), 15% (3 alunos) que participaram de atividades de iniciação científica durante a graduação, empatados com os 15% (3 alunos) que se envolveram com atividades relacionadas a Diretórios Acadêmicos. Note-se que para essa questão foram contabilizadas 17 respostas para 9 alunos, excluindo-se os 11 alunos que afirmaram nunca ter participado de nenhuma atividade e, portanto, não podem ter

marcado qualquer outra alternativa além dessa. Isso ocorreu porque a questão era de múltipla escolha e alguns alunos que desenvolveram mais de uma atividade durante a graduação, marcaram mais de uma resposta. Logo, como o resultado obtido foi de 17 respostas para 9 alunos (desconsiderando os 11 que afirmaram nunca ter participado de qualquer atividade) e não é possível precisar quais alunos desenvolveram quantas atividades, trata-se de uma estimativa que gera a média de quase 2 (1,88 atividade/aluno) atividades realizadas por cada aluno, entre as quais predominou a atividade de extensão universitária, conforme o gráfico:



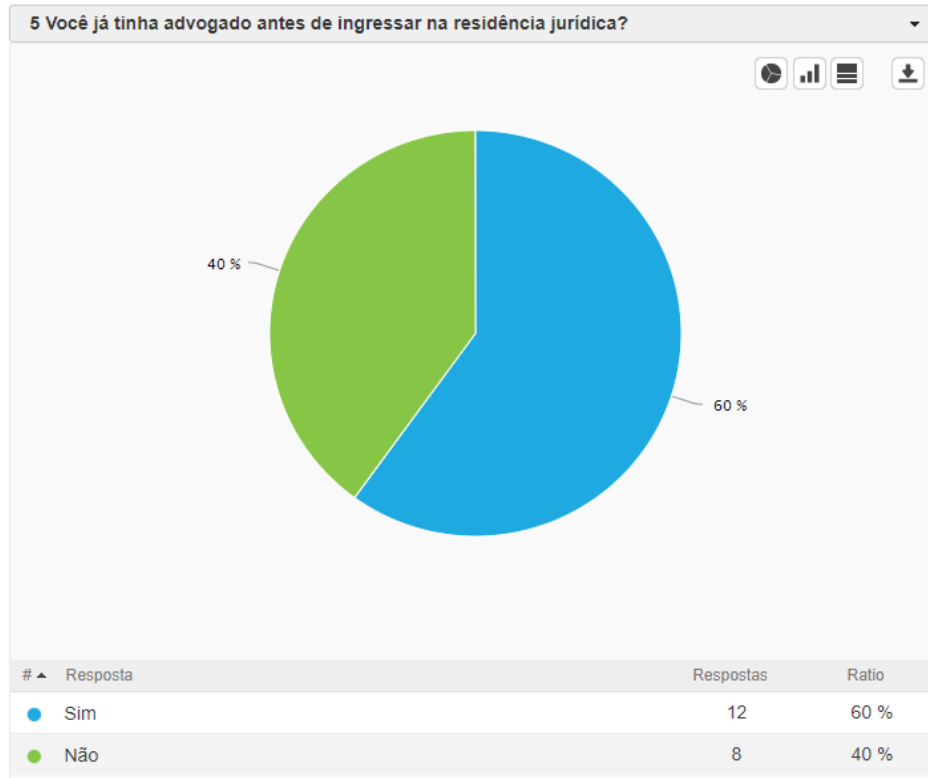
Ainda, na tentativa de traçar um possível perfil do aluno da residência jurídica, questionou-se o seguinte na pergunta nº 4: “Você fez algum estágio remunerado ou voluntário durante a graduação em Direito? Se sim, indique onde foram realizados seus 2 últimos estágios.”. As respostas apontaram que 85% (17 alunos) realizaram algum tipo de estágio e 15% (3 alunos) não realizaram nenhum estágio. Entre os 17 alunos que realizaram estágio durante a graduação, 29,41% (5 alunos) foram estagiários em escritório de advocacia, 17,64% (3 alunos) estagiaram na Defensoria Pública do Estado, 11,76% (2 alunos) estagiaram em alguma Secretaria do Município, 23,52% (4 alunos) estagiaram no Fórum de Rio Grande em Varas e Gabinetes, 11,76% (2 alunos) estagiaram em Procuradorias e os demais 47,05% (8 alunos) estagiaram na Advocacia Geral da União, Delegacia de Polícia, PROCON, Justiça Federal, Superintendência do Porto de Rio Grande, Instituto Geral de Perícias, TV FURG e no

site Âmbito Jurídico. Como alguns alunos realizaram mais de um estágio enquanto outros realizaram apenas um, foram obtidas 28 respostas para 17 alunos (excluindo-se os 3 alunos que não realizaram estágio algum), ou seja, pode ser que alguns alunos tenham entrado na contagem em mais de um local. Entretanto, o que se pode extrair das respostas colhidas é que elas apontam a tendência de que a maioria dos alunos realizou algum estágio, sendo que o número preponderante teve experiência em escritórios de advocacia, seguido por Varas do Fórum e Defensoria Pública do Estado, conforme se observa:

4 Você fez algum estágio remunerado ou voluntário durante a graduação em Direito? Se sim, indique onde foram realizados seus 2 últimos estágios.

Sim. 1) Advocacia Geral da União (AGU) 2) Escritório de Advocacia especializado em Direito do Trabalho	Sim. Estágio na TV FURG e em um escritório de advocacia.	Sim. Na Defensoria Pública do Estado. (2x)	Sim. Gabinete do Juizado Especial Cível e gabinete da 2ª Vara Cível.
Sim. Na Secretaria de Habitação e Regularização Fundiária e na Defensoria Pública do estado.	Sim, no cartório e no gabinete da 3ª vara criminal do Fórum de Rio Grande.	Gabinete da Vara de Família e Escritório de Advocacia;	Sim, na Secretaria Municipal de Serviços Urbanos.
Sim, na Vara de Execuções Criminais e na Delegacia de Polícia.	Sim. No PROCON.	Sim, na Procuradoria do Município (Execução Fiscal) e na Procuradoria Seccional da Fazenda Nacional.	Sim, na Instituto Geral de Perícias - IGP.
Não, sempre trabalhei durante minha graduação e não tive oportunidade para estagiar.	Sim. Em um escritório especializado em Direito Aduaneiro e Tributário e outro escritório que atuava em diversas áreas.	Sim. Escritório de advocacia e na Superintendência do Porto do Rio Grande.	Não. (2x)
	Justiça Federal		Sim, no anexo fiscal da Prefeitura Municipal de Rio Grande e no site Âmbito Jurídico.

Na pergunta fechada, de nº 5 do questionário aplicado, os alunos foram assim questionados: “Você já tinha advogado antes de ingressar na Residência Jurídica?”. As alternativas de resposta possíveis eram a) Sim, b) Não. Os dados obtidos apontam que 60% (12 alunos) já haviam advogado antes de ingressar na Residência Jurídica e 40% (8 alunos) não haviam advogado, conforme o gráfico:

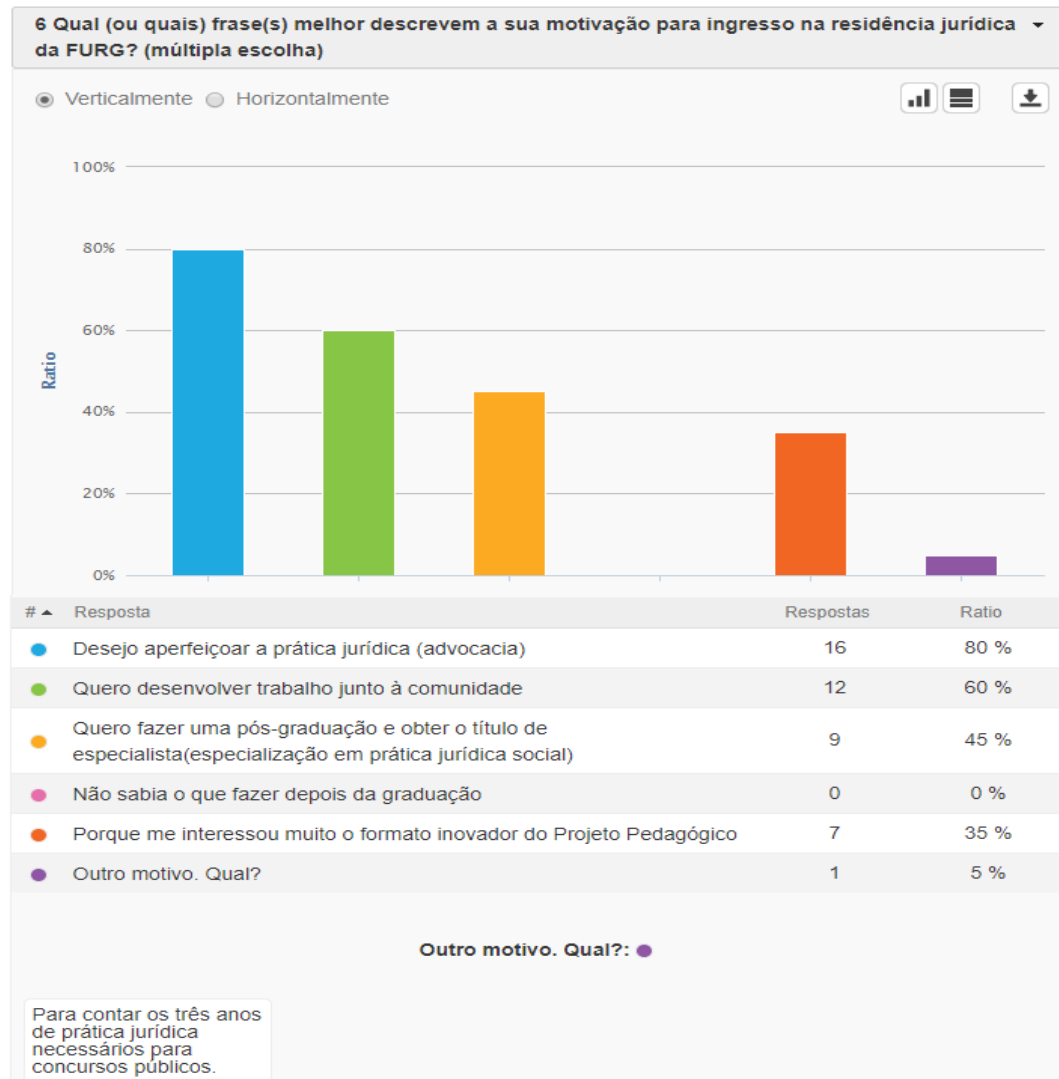


A pergunta nº 6 do questionário, de múltipla escolha, perguntava “Qual (ou quais) frase(s) melhor descrevem sua motivação para ingresso na Residência Jurídica da FURG?”. As respostas possíveis eram a) Desejo aperfeiçoar a prática jurídica (advocacia), b) Quero desenvolver trabalho junto à comunidade, c) Quero fazer uma pós-graduação e obter o título de especialista (especialização em prática jurídica social), d) Não sabia o que fazer depois da graduação, e) Porque me interessou muito o formato inovador do projeto pedagógico, f) Outro motivo. Qual?.

Para análise dos dados obtidos, deve-se levar em consideração que a pergunta era de múltipla escolha, então a escolha de uma alternativa não impedia a combinação com outras motivações. Os dados obtidos apontam que 80% (16 alunos) desejavam aperfeiçoar a prática jurídica da advocacia, 60% (12 alunos) desejava realizar trabalho junto à comunidade, 45% (9 alunos) desejava fazer uma pós-graduação e obter o título de especialista, 35% (7 alunos) se interessaram pelo formato inovador do projeto pedagógico. Ressalta-se que, somente 1 aluno(a) - (5%) relatou outro motivo além dos elencados nas alternativas, que descreveu como “Para contar os três anos de prática jurídica necessários para concursos públicos.”.

Nenhum dos alunos (0%) ingressou no curso porque não sabia o que fazer após a graduação. Esse contexto mostra que, apesar de que a maioria dos alunos seja formada há pouco tempo no curso de Direito, conforme mostraram os dados da pergunta nº 2, eles não se

encontravam perdidos diante das inúmeras possibilidades existentes para bacharéis em Direito. Entende-se também que, justamente pelo pouco tempo de formação, há uma certa insegurança dos Residentes em relação à prática jurídica aliada à vontade de desenvolver um trabalho que auxilie a comunidade.



Na pergunta nº 9 foi feita a seguinte pergunta fechada: “Dentro da proposta pedagógica da Residência Jurídica, o que você prefere?”. As respostas possíveis eram a) Disciplinas teóricas, b) Serviço voluntário de advocacia e orientação jurídica, c) A integração de ambos.

Os dados obtidos apontam que 60% dos alunos (12 alunos) preferem a integração das disciplinas com a prática, seguidos de 35% (7 alunos) que preferem o serviço voluntário de advocacia e somente uma resposta (5%) prefere as disciplinas teóricas. Conforme explicitado no Diário de Campo, as aulas teóricas propiciam um momento de encontro entre todos os alunos com espaço para compartilhar casos atendidos e construir soluções coletivas para conflitos

complexos, o que auxilia a prática jurídica e transmite segurança aos alunos, e talvez esse contexto seja um indício da preferência da maioria pela integração da prática com a teoria.



Da leitura combinada desses itens, pode-se dizer que os ingressantes no curso de Residência Jurídica da FURG são, em sua maioria, recentes bacharéis em Direito, formados há 3 anos ou menos, que não participaram durante a graduação de atividades que transcendessem a sala de aula ou, quando participaram, foi de atividades extensionistas que, por sua natureza, engajam o graduando com a comunidade local. Entretanto, apesar de não terem se vinculado com projetos extraclasse na graduação, a maioria dos alunos realizaram estágios não obrigatórios, predominantemente em escritórios de advocacia, Fórum e Defensoria Pública. Os ingressantes já advogaram, apesar de serem formados há pouco tempo. Entretanto, demonstram o interesse expresso nas respostas do questionário, bem como nos relatos do Diário de Campo, em aperfeiçoar a advocacia, motivo que leva a maioria dos alunos a optarem pela Residência, além da vontade de desenvolver algum trabalho junto à comunidade local e é justamente por esses fatores que preferem o exercício do serviço voluntário de advocacia às disciplinas teóricas.

A questão aberta de nº 10 do questionário trazia a seguinte sentença: “Destaque pelo menos dois atendimentos a clientes do EMAJ que lhe sensibilizaram especialmente pelas características da situação relatada”. Entre os casos relatados, a maioria dos atendimentos mencionados foram referentes à pessoas idosas (4 respostas), contratação de empréstimos por idosos ainda que não saibam o que estão assinando ao contratar (2 respostas), questões que envolvem Direito de Família predominam nos atendimentos, 4 relatos cujas mulheres atendidas eram vítimas de violência doméstica. São comuns atendimentos sobre visitação dos filhos (2 respostas) / guarda dos filhos (2 respostas) / divórcio (1 resposta). O atendimento à pescadores também foi relatado (2 respostas). Apenas 3 alunos não relataram nenhum atendimento que tenha lhes sensibilizado. Dentre esses 3, uma aluna pontuou que, após ter estagiado na Defensoria Pública do Estado, as situações presenciadas nos atendimentos do EMAJ não lhe impactam, pois eram recorrentes em seu estágio. Conforme depreende-se:

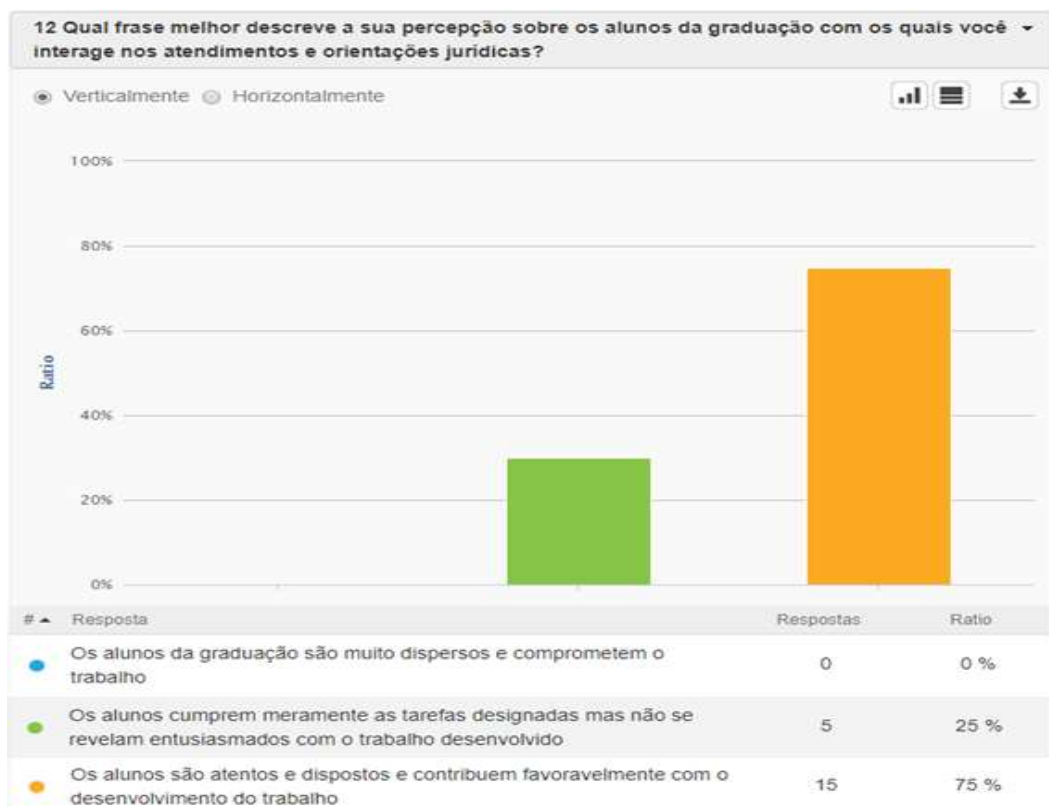
10 Destaque pelo menos dois atendimentos a clientes do EMAJ que lhe sensibilizaram especialmente pelas características da situação relatada			
<p>1) O caso de uma senhora agredida pelo marido física e psicologicamente, de outra cidade, que veio para Rio Grande e deixou sua moradia porque o companheiro afirmava que ela não tinha qualquer direito. Após algum tempo o marido fez um perfil fake no Facebook e eles trocaram nudes, o marido publicou os nudes no grupo de whats app da família como forma de constrangê-la e reafirmar que ela não teria qualquer direito em seu divórcio. A cliente foi hostilizada pela própria família e isso sensibilizou o residente.</p> <p>2) O caso de um rapaz preso provisoriamente por roubo, indiciado com base em evidências duvidosas, ainda que réu primário e os atendimentos realizados com seus familiares, especialmente a sua mãe que encontra todo tipo de dificuldade para visitá-lo.</p>	<p>1) Uma senhora casada, na primeira vez em que veio aqui, idosa, tinha um filho dependente químico com HIV e conheceu uma mulher dependente química e com HIV e teve três netos com sequelas neurológicas. O filho da senhora faleceu e a mãe de seus netos vivia em situação de rua. A guarda dos três foram para a senhora, que era muito doente e não tinha emprego formal, era doméstica. A renda dela e do marido eram de R\$1.400,00 e ganhavam bolsa família. O marido da senhora foi embora de casa porque não aceitava os netos e ela ficou sem renda e com as crianças. O EMAJ conseguiu LOAS para as crianças e encaminharam sua aposentadoria, além de lhe encaminharem para programas sociais e pedir o pensionamento para as crianças pago pelo avô delas.</p> <p>2) Um pai que tinha a guarda de fato da filha porque a mãe era dependente química em situação de rua. A mãe ganhava um benefício previdenciário que gastava integralmente com drogas. Conseguiram regularizar a situação da guarda para o pai e o desconto em folha do benefício da mãe em forma de pensionamento para as crianças.</p>	<p>1) Um divórcio que envolvia violência doméstica em que o marido forçava a mulher a ter relações sexuais com outras pessoas, pela autoestima da cliente e pela situação em si.</p> <p>2) Um menino que não vê o pai há muito tempo porque o pai não o procurava e isso a chateia muito.</p> <p>1) Menina que foi adotada pela avó sem saber que a mulher que foi criada como irmã dela era sua mãe biológica e quando descobriu que a irmã era mãe queria que seu nome constasse no registro de nascimento e surgiu a questão de que poderia parecer um golpe para que ela recebesse duas heranças.</p> <p>Uma senhora soropositivo que veio ao atendimento somente para requerer a dissolução de união estável com o companheiro, totalmente arrasada e amedrontada, pois ele havia contado pra todo mundo que ela tinha HIV e ela estava sendo evitada por todos os vizinhos. O encaminhamento do atendimento foi de pedir também pensão alimentícia para ela na ação de dissolução.</p> <p>1) Ainda não presenciou nenhum que a tenha tocado;</p> <p>1) Uma senhora que já tinha uma ação de alvará judicial que se arrastava desde 2016 e na primeira vez que veio aqui e foi atendida pela aluna, o valor era referente a um saldo da aposentadoria da mãe da cliente, já falecida. Isso a sensibilizou porque a aluna havia perdido a mãe recentemente. A aluna foi ao Fórum tomar conhecimento do processo e conseguiu a expedição do alvará. Quando a cliente retornou e ela contou que havia perdido a cliente se emocionou;</p> <p>2) Uma jovem adulta que tinha uma medida protetiva contra o atual marido do qual já estava separada de fato. O estado emocional da cliente, totalmente fragilizada tocou a aluna, sobretudo pelos relatos da cliente e dos abusos sofridos.</p>	<p>1) Uma senhora que tinha várias netas e morreu. Uma das netas dela ficou cuidando das demais. A limitação dele em relação aos dias de atendimento do escritório não puderam lhe ajudar porque ela era tão vulnerável que precisava de acompanhamento de um advogado em todos os lugares (ex: INSS) porque não sabia se expressar e não puderam ajudar pela limitação que tem em relação aos dias de atuação.</p> <p>1) Por já ter atuado na Defensoria Pública e ter visto muitas situações que se repetem aqui, não me senti impactada até o presente momento.</p> <p>1) Uma senhora africana que contou em um atendimento como se sente discriminada, com falta de oportunidade e sem pertencer ao povo brasileiro. Ajudamos ela imprimindo formulários que ela precisava apresentar na Polícia Federal.</p> <p>1) Um pai que procurou o EMAJ porque foi relatado pelos vizinhos que a casa que a ex-esposa morava com as filhas tinha rodízio de companheiros que junto com as irmãs da ex-esposa faziam noitadas e um barulho ensurdecedor. Encaminharam ele para o conselho tutelar.</p> <p>1) Vulnerabilidade dos idosos perante os empréstimos consignados que procuram o EMAJ e nem sabem o que assinaram e ficam em situação econômica precária. Esse tipo de atendimento é recorrente aqui.</p> <p>1) O caso dos idosos que assinam contratos de empréstimos sem nem ter conhecimento do conteúdo e acabam com seus rendimentos totalmente comprometidos, motivo recorrente de atendimento no EMAJ;</p> <p>2) Três crianças em situação de vulnerabilidade com um pai cego e uma mãe dona de casa, que tiveram que fazer uma "vaquinha" para conseguir o dinheiro do ônibus para chegar até o EMAJ, tiveram seus LOAS negados e vocês conseguiram só o auxílio-doença para o pai;</p>
<p>1) Cliente tinha um acordo com a ex-esposa regulamentando visitação e alimentos para os filhos e veio aqui pedindo pra que entrassem com cumprimento de sentença porque a ex-esposa estava proibindo de buscar o filho no horário acordado, no dia do aniversário da criança sendo que ele já estava com a festa pronta.</p>	<p>1) Um senhor perdeu a filha e ficou com a guarda dos filhos dela e está processando o ex-genro para pedir alimentos, mas o pai se esquivou e o processo durou por anos até que esse ano conseguiu receber.</p> <p>1) Uma senhora que tava há três anos sem sair de casa, era pescadora, e através de uma denúncia um agente verificou que ela tinha uma horta e que não poderia tê-la porque era pescadora, disse que ela não poderia se afastar da residência e nem pedir o seguro defeso. Por ignorância ela ficou e desenvolveu a síndrome do pânico. E só quando veio aqui descobriu que o processo já havia sido extinto e ela nem havia sido indiciada.</p> <p>O primeiro foi uma questão sobre a Maria da Penha e que, infelizmente, o direito não tinha condições de proporcionar uma solução justa para a assistida. Segundo, o sonho da regularização da casa própria nutrido por uma idosa.</p>		
<p>Não tem nenhum.</p>	<p>1) Atendimentos aos pescadores que estão sem carteira e ficam sem poder trabalhar e se encontram em situação de miserabilidade, sendo levados à marginalidade. Estão realizando esse atendimento específico voltado aos pescadores.</p>		
<p>Não consigo pincelar casos específicos, pois, todos os atendimentos me agregam profissionalmente, do mais simples ao mais complexo e de certa forma sensibilizam, pois o que para um, é pequeno problema, para outro pode ser um problema enorme. No entanto, a demanda crescente de genitores, buscando a regulamentação de visitas aos filhos, vêm me surpreendendo. A chamada alienação parental.</p>			

Seguindo a mesma tendência da pergunta anterior, a questão aberta de nº 11 trazia a seguinte sentença: “Destaque pelo menos dois atendimentos a clientes do EMAJ que lhe sensibilizaram especialmente pela eficiência da solução encaminhada pelo serviço”. Em 6 respostas foi apontado que houve resolução do caso em audiência, mediante conciliação/ 2 respostas apontaram a resolução da demanda com sentença/homologação de acordo judicial/ 2 respostas apontaram para a resolução em conciliação/ mediação extrajudicial realizada no EMAJ/ 3 demandas foram resolvidas apenas com orientação ou peticionamento administrativo/ 2 demandas foram resolvidas através de peticionamento processual. A maioria das demandas (4) versava sobre guarda de criança/ adolescente. Conforme depreende-se:

11 Destaque pelo menos dois atendimentos a clientes do EMAJ que lhe sensibilizaram especialmente pela eficiência da solução encaminhada pelo serviço			
<p>1) o caso de uma senhora atendida no EMAJ que era tia-avó de uma menina de São Paulo e chegou a ter a guarda dela. Em um determinado momento a menina não quis mais voltar a residir com sua mãe pelas suspeitas de abuso sexual por parte de seu padrasto. A mãe da menor veio até Rio Grande, pediu busca e apreensão da menina, agrediu fisicamente a menina e a tia-avó (cliente) e chegou a ir ao EMAJ quase agredindo fisicamente os alunos e professores. Apesar disso, em audiência realizada poucos dias depois, a guarda da menina ficou mantida com a tia-avó, cliente do EMAJ.</p> <p>2) o caso de uma mãe que permitiu que seu filho morasse com outra pessoa, em outra cidade, sendo que essa outra pessoa adotou judicialmente a criança, sem que a mãe nunca tomasse conhecimento da existência do processo. Quando a criança voltou para morar com a mãe, já tinha nos documentos a filiação de outra pessoa e a mãe não conseguia fazer sua matrícula escolar. Após orientação, enviou a cliente para a Secretaria de Município da Educação (SMED) e assim ela conseguiu efetivar a matrícula.</p> <p>Não teve nenhum que fosse marcante para a entrevistada.</p> <p>Um em especial, uma mudança de guarda, de uma adolescente que morava em São Paulo com a mãe, e sua tia-avó nos procurou desesperadamente para que intervíssemos no caso, pois a menor acusava maus tratos e tristeza, pela situação em que vivia com a mãe e o padrasto em SP, com suspeita de abuso. O caso teve grande repercussão, no início do curso.</p>	<p>1) Um pai que tinha a guarda de fato da filha porque a mãe era dependente química em situação de rua. A mãe ganhava um benefício previdenciário que gastava integralmente com drogas. Conseguiram regularizar a situação da guarda para o pai e o desconto em folha do benefício da mãe em forma de pensão para as crianças.</p> <p>2) Uma cliente muito introspectiva que vivia em situação de violência doméstica e abuso sexual e eles conseguiram medida protetiva da lei Maria da Penha para ela e o divórcio. Ela chegou aqui querendo abrir mão de tudo para ter paz e, ao fim, a sentença foi deferida no sentido de garantir seus direitos.</p> <p>Até o momento não há.</p> <p>1) Um senhor que procurou a respeito de um acidente de trânsito em que seu filho estava dirigindo e ingressou no JEC com um pedido de indenização e conseguiram resolver na audiência.</p> <p>Um atendimento em que conseguiram chamar as partes e fazer uma conciliação.</p> <p>Em sua primeira audiência foi realizada um mediação judicial e o acordo foi considerado positivo. Era o caso de uma idosa que estava em uma casa (de seu ex-sogro) e o ex-marido queria a casa de volta e ela não tinha para onde ir. Acordaram em vender e dividir o valor da casa.</p>	<p>1) Um divórcio que envolvia violência doméstica em que o marido forçava a mulher a ter relações sexuais com outras pessoas, pela autoestima da cliente e pela situação em si. Em audiência conseguiram o divórcio.</p> <p>Não tem ainda pelo tempo de residência.</p> <p>Um senhor idoso que precisava de medicamentos e já tinha obtido a negativa do Estado, mas não havia tentado no município. Na ocasião, os membros do EMAJ o acompanharam até a farmácia popular e ele obteve os medicamentos imediatamente.</p> <p>1) Um jovem estava sendo alvo de uma execução fiscal e foi feita uma penhora online do valor que tinha em conta que era o valor da bolsa que recebia da faculdade e no atendimento fizeram uma petição imediatamente para liberação dos valores e conseguiram levantar a penhora e liberar os valores para o jovem.</p> <p>1) Uma cliente que queria entrar com um divórcio e estava bem preocupada porque queria a guarda da filha mas não tinha condições de sustentar a filha. Fizeram uma mediação e fizeram um acordo que resultou na guarda da menina para ela e uma pensão alimentícia para a menor.</p> <p>O primeiro consistiu em uma pensão alimentícia para duas meninas criadas pelo avô materno. O senhor estava desacreditado com a justiça. Foi pelo trabalho do escritório que o réu foi encontrado e pagou os valores devidos. O segundo foi o caso da regularização de um imóvel. Houve o comprometimento do escritório tanto em pesquisas como em reuniões em instituições públicas para fins de reconhecimento do direito.</p>	<p>1) Caso de violência contra idoso que conseguiram uma liminar de afastamento do filho dele de casa que o maltratava, em questão de um dia para o outro. Na casa permaneceu a nora e a neta e conseguiram outra liminar para afastá-las também.</p> <p>1) Ação de alimentos em que o réu era cliente do EMAJ, usuário de drogas e envolvido como réu em processo de violência doméstica e na primeira audiência de conciliação da ação de alimentos, graças ao encaminhamento da audiência as partes conseguiram chegar a um acordo satisfatório em todos os aspectos.</p> <p>Um senhor que teve o benefício bloqueado, sendo essa sua única fonte de renda e conseguimos o desbloqueio em uma semana.</p> <p>1) Uma inicial ajuizada pelo EMAJ representando a genitora em uma ação de alimentos e na audiência o pai dizia que tinha pouco contato com a criança e o pai ofereceu um valor ínfimo de pensão e na audiência conseguiram um acordo no patamar de 30% do salário mínimo, que foi o pleiteado na inicial.</p> <p>1) Não teve ainda porque começou a pouco tempo.</p> <p>1) Um divórcio que foi feito aqui no EMAJ em acordo e foi homologado pelo judiciário em tempo recorde.</p>

A questão nº 12 – questão fechada. A pergunta nº 12 do questionário indagava “Qual frase melhor descreve a sua percepção sobre os alunos da graduação com os quais você interage nos atendimentos e orientações jurídicas?”. As respostas possíveis eram a) Os alunos da graduação são muito dispersos e comprometem o trabalho, b) Os alunos cumprem meramente as tarefas designadas, mas não se revelam entusiasmados com o trabalho desenvolvido, c) Os alunos são atentos e dispostos e contribuem favoravelmente com o desenvolvimento do trabalho.

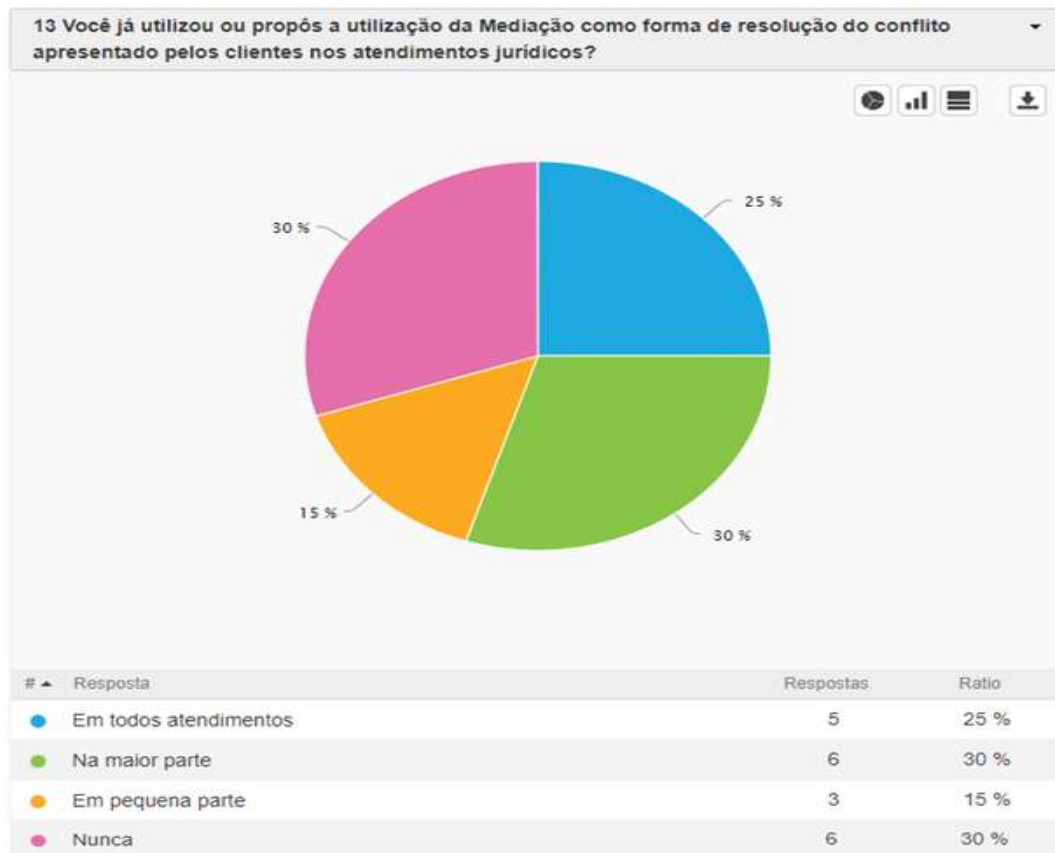
Os dados obtidos mostram que 75% (15 alunos) pensa que os alunos da graduação são atentos e dispostos e contribuem favoravelmente com o desenvolvimento do trabalho, 25% (5 alunos) apontam que os alunos da graduação cumprem meramente as tarefas designadas e não se revelam entusiasmados com o trabalho desenvolvido, nenhum aluno respondeu (0%) que os alunos da graduação são dispersos e comprometem o trabalho. Durante as conversas com os alunos e observações no Diário de Campo foi relatada uma mudança positiva no perfil dos alunos da graduação que atuavam no EMAJ em 2017, sendo que a turma deste ano é tida como mais comprometida.



A questão fechada de nº 13 do questionário, perguntou: “Você já utilizou ou propôs a utilização da Mediação como forma de resolução do conflito apresentado pelos clientes nos

atendimentos jurídicos?”. As respostas possíveis eram a) Em todos os atendimentos, b) Na maior parte, c) Em pequena parte, d) Nunca.

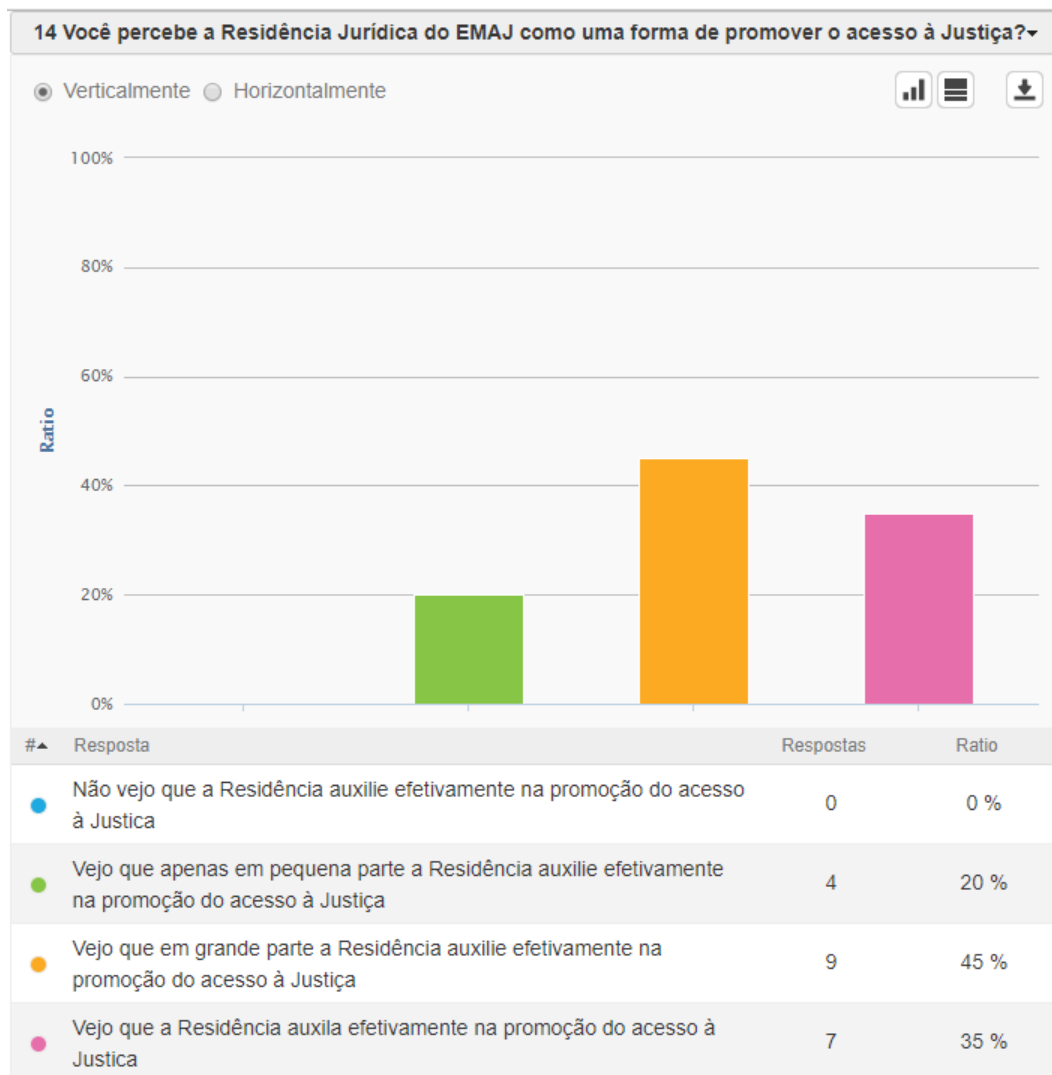
Os dados obtidos apontam que 30% (6 alunos) já utilizou ou propôs a utilização da Mediação na maior parte dos atendimentos, 25% (5 alunos) respondeu que utilizou ou propôs a utilização da Mediação em todos os atendimentos em que foi possível, 15% (3 alunos) respondeu que utilizou ou propôs a utilização da Mediação em pequena parte dos atendimentos, 30% (6 alunos) respondeu que nunca propôs ou utilizou a Mediação nos atendimentos. Depreende-se a partir destas respostas que, 70% dos alunos (14 alunos) já utilizaram ou propuseram a utilização da Mediação em maior ou menor escala durante os atendimentos aos clientes. Isso se deve ao fato de que todos conhecem o método autocompositivo e também cursaram a disciplina de Justiça Social e Resolução de Conflitos, com carga horária total de 60 h, oferecida no 1º ano, obrigatória e de duração anual, ministrada pela professora Simone de Biazzini. Note-se que as tentativas de empregar a Conciliação ou Mediação eram recorrentes no EMAJ, sendo que esta pesquisadora chegou a acompanhar e relatar uma sessão de Mediação, exposta no Diário de Campo.



A questão fechada de nº 14 do questionário, perguntou: “Você percebe a Residência Jurídica do EMAJ como uma forma de promover o acesso à Justiça?”. As respostas possíveis eram a) Não vejo que a Residência auxilie efetivamente na promoção do acesso à Justiça, b)

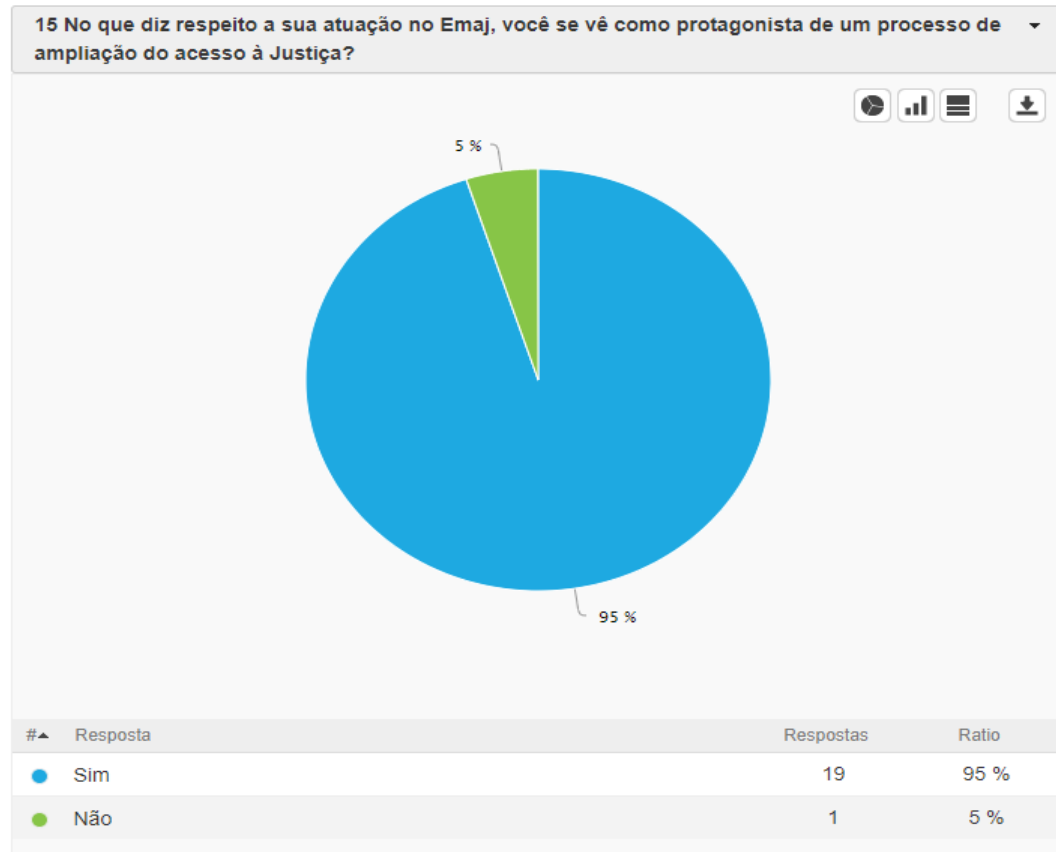
Vejo que apenas em pequena parte a Residência auxilie efetivamente na promoção do acesso à Justiça, c) Vejo que em grande parte a Residência auxilie efetivamente na promoção do acesso à Justiça, d) Vejo que a Residência auxilia efetivamente na promoção do acesso à Justiça.

Os dados obtidos mostram que 35% (7 alunos) percebe que Residência auxilia efetivamente na promoção do acesso à Justiça, 45% (9 alunos) acreditam que a Residência auxilia em grande parte a promoção do acesso à Justiça, 20% (4 alunos) acreditam que a Residência auxilia em pequena parte a promoção do acesso à Justiça e nenhum aluno (0%) não percebe que a Residência auxilia efetivamente na promoção do acesso à Justiça. Aqui é possível visualizar que 100% dos alunos envolvidos acredita que a Residência promove o acesso à Justiça, em maior ou menor escala.



A última questão fechada do questionário, a de nº 15, perguntou: “No que diz respeito a sua atuação no EMAJ, você se vê como protagonista de um processo de ampliação do acesso

à Justiça?”. As respostas possíveis eram a) Sim, b) Não. Os dados obtidos apontam que 95% (19 alunos) respondeu que sim e somente 5% (1 aluno) respondeu que não.



As perguntas abertas (que admitem respostas livres de até 1.500 caracteres) iniciam na questão de nº 7 com o seguinte texto: “Cite pelo menos 2 aspectos que considera positivos e 2 aspectos que considera negativos sobre o serviço público voluntário de advocacia e orientação jurídica desenvolvido junto ao EMAJ”. Na questão de nº 8, os alunos foram convidados a falar sobre sua experiência a partir do proposto com o seguinte texto: “Cite pelo menos 2 aspectos positivos e 2 aspectos negativos sobre sua experiência no serviço público voluntário de advocacia e orientação jurídica desenvolvido no EMAJ.”. Note-se que era admitido que os respondentes não respondessem às perguntas abertas, também que respondessem “Não sei” ou respondessem apenas 1 aspecto que considerassem positivo ou negativo.

Para a análise das perguntas abertas das questões nº 7 e 8, nesta 1ª etapa, chamada de *Data Reduction* (MILES; HUBERMAN, 1984) os dados obtidos nas respostas serão selecionados e simplificados, bem como divididos a partir das categorias positivo e negativo, de acordo com a respostas obtidas. Os aspectos positivos encontrados na questão de nº 7 são:

<p>Positivos: 1) Fazer as pessoas modificarem sua percepção a respeito dos próprios direitos (que elas não sabiam que tinham ou que pensavam ser de outra forma) 2) Poder oferecer um tratamento mais humanizado.</p>	<p>Positivos: -Ensino Jurídico é muito deficitário e o bacharel sai despreparado para o mercado. logo esse formato de prática jurídica possibilita o contato com a prática aliado ao aprendido na Universidade; -Entende que é um privilégio estar em uma Universidade Federal e o serviço prestado aqui é um retorno à comunidade.</p>	<p>Positivos: -Fornecer um serviço gratuito e de qualidade; -Poder dar um atendimento mais humano com carinho e confiança e menos mecânico;</p>	<p>Positivo: -Fornecer acesso ao serviço de advocacia de forma gratuita, fornecendo acesso à justiça; -Forma de retorno oferecido pelos alunos à comunidade;</p>
<p>Positivos: - proximidade dos clientes nos atendimentos já que o aspecto importante aqui é qualitativo e não quantitativo, o que permite dar mais atenção. - Estrutura oferecida para os clientes com vários profissionais atuando e todos com o mesmo foco.</p>	<p>Positivos: -atendimento à população mais vulnerável; - capacidade de crescimento pessoal possibilitado pelo trato com os seres humanos aqui atendidos;</p>	<p>Positivo: - ampliação do acesso à Justiça - proximidade da Universidade com a comunidade</p>	<p>Positivos: - O pessoal que presta atendimento interage com os clientes e é bem interessado;</p>
<p>Positivos: - Ter mais de um lugar que ofereça serviço voluntário de advocacia além da Defensoria Pública;</p>	<p>Positivos: -Aproxima o cidadão dos acadêmicos do Direito. Os cidadãos tomam conhecimento de u serviço público oferecido pela universidade local.</p>	<p>Positivos: - a estrutura física oferecida no espaço; -A qualidade do atendimento prestado pelo pessoa que compõe o EMAJ (professores, residentes e alunos)</p>	<p>POSITIVOS: - o trabalho no ambiente universitário, que oportuniza a troca de conhecimento entre alunos, professores e residentes; - a oportunidade de oferecer um serviço jurídico qualificado as pessoas que não têm acesso a advocacia particular ou mesmo um efetivo atendimento na advocacia pública.</p>
<p>Aspectos positivos: o auxílio jurídico aos hipossuficientes, abertura da universidade para a população da cidade, comprometimento dos alunos etc.</p>	<p>Positivo: -Interação entre alunos, professores e comunidade. - Métodos pedagógicos utilizados;</p>	<p>Positivo: -Contato com a realidade social da comunidade atendida;</p>	
<p>Positivos: -Efetiva participação dos alunos da graduação na prática jurídica; - Acesso da comunidade ao serviço de advocacia gratuito;</p>	<p>Positivo: -Amplitude do acesso da comunidade à justiça, além da Defensoria Pública; - Interatividade entre alunos, professores e comunidade;</p>	<p>Positivo: -A estrutura oferecida é boa; -A prestação de serviço é de qualidade;</p>	
		<p>Positivo: -acesso dos clientes a um grande grupo de especialistas que se comunicam e discutem os casos entre si com auxílio de outros advogados e professores.</p>	
		<p>Positivos: - Aprendizado.</p>	

Já os aspectos positivos citados nas respostas da questão de nº 8 foram:

<p>Positivos:</p> <p>1) Oferecer atendimento jurídico gratuito e de qualidade</p> <p>2) Proporcionar espaços e movimentos que possibilitem levar um pouco de dignidade aos usuários.</p>	<p>Positivos:</p> <p>-Se encontrou enquanto profissional aqui dentro apesar de trabalhar em um escritório fora daqui</p> <p>- Trabalhar para quem realmente precisa e levar o Direito para quem realmente precisa do Direito</p>	<p>Positivo:</p> <p>- Aprendizado e qualificação da atividade como advogada</p> <p>-Facilitação do trabalho em grupo</p>	<p>Positivos:</p> <p>- oportunidade de aprender sobre outras áreas além das que trabalhava de costume;</p> <p>- novas vivências práticas como audiências que nunca tinha feito antes;</p>
<p>Positivos:</p> <p>- aprendizado em diversas áreas do Direito diferentes da minha área de domínio (criminal)</p> <p>- Trabalho em grupo.</p>	<p>Positivo:</p> <p>-Aprendizado</p>	<p>Positivo:</p> <p>- aprendizado em áreas jurídicas diversas das que atuava;</p> <p>- presença e auxílio constante dos professores;</p>	<p>Positivo:</p> <p>- orientação dos professores sempre disponível que tem grande experiência e didática;</p> <p>- Muitos alunos da graduação já tem experiência e acontece uma troca de conhecimentos entre eles;</p>
<p>Positivo:</p> <p>-Aproximação do público menos favorecido financeiramente com os alunos sob a perspectiva da humanização, do contato direto, da sensibilização;</p>	<p>Positivo:</p> <p>- Aprendendo muito a prática da advocacia e da teoria que achava que sabia e não sabe;</p>	<p>Positivo:</p> <p>- Aprendizagem com apoio dos professores que transmite segurança;</p> <p>- Se sente bem em realizar atendimento relacionado à questão social que ajuda a comunidade;</p>	<p>POSITIVOS:</p> <p>- a prática na advocacia, pois a academia forma bacharéis e não advogados e geralmente os formando do curso noturno não dispõem de tempo para realizar estágio durante a graduação;</p> <p>- a confiança tanto em relação ao atendimento do cliente, quanto ao conhecimento agregado durante os anos de estudo.</p>
<p>Positivo:</p> <p>-Estimula a rapidez de raciocínio e análise objetiva do casos;</p> <p>- A experiência que é adquirida na prática jurídica referente ao Direito e ao social,</p>	<p>Positivo:</p> <p>- Aprendizagem em áreas diversas que amplia o conhecimento e na prática de audiência;</p>	<p>Positivo:</p> <p>-Espaço de interação e aprendizagem mútuos entre alunos e professores e a comunidade;</p>	
<p>Aspectos positivos: com as necessidades dos assistidos, aprendi a ter mais empatia e solidariedade para acolhê-los, aprendi com alguns escritórios que o trabalho pode ser leve e divertido etc.</p>	<p>Positivo:</p> <p>- crescimento profissional porque a prática agregou conhecimento;</p> <p>-crescimento humano diante das mazelas e vulnerabilidade dos clientes diferente da realidade dos escritórios;</p>	<p>Positivo:</p> <p>-contato direto com os usuários/clientes de forma mais humana</p>	
	<p>Positivos:</p> <p>- A cooperação dentro dos escritórios entre alunos e residentes</p>	<p>Positivo:</p> <p>- Ter um professor como tutor para auxiliar o jovem advogado que no escritório particular não teria.</p>	

Os aspectos negativos encontrados na questão de nº 07 foram:

<p>Negativos: 1) Quando não consegue fazer as pessoas modificarem essa percepção a respeito dos próprios direitos. 2) Não poder chegar às pessoas que realmente necessitam, como pessoas em situação de rua que nem sabem da existência do serviço.</p>	<p>Negativo: -Acha pouco tempo a residência e isso gera algumas limitações. -Limitações formais das áreas em que pode trabalhar (não faz juizado especial cível). - Não poder atender famílias com renda bruta superior a dois salários mínimos. - O aspecto territorial: ficar preso ao território de Rio Grande e só poder atender essa comarca</p>	<p>Negativos: - Podia ter uma estrutura melhor (uma internet melhor, um sistema interligado para os atendimentos para não ter que ficar procurando nas pastas e pen drive)</p>	<p>Negativo: -O desprezo dos alunos da graduação pelo EMAJ em relação à resistência para vir para cá, o "ódio em atender pobre."</p>
<p>Negativos: - Falta de comunicação entre os escritórios e entre os membros dos escritórios que impede o fornecimento de informações atualizadas para os clientes.</p>	<p>Negativos: -Não tem;</p>	<p>Negativo: -Pouco acesso ao processo eletrônico em razão da falta de computadores compatíveis com o sistema -Desorganização do serviço público em geral</p>	<p>Negativo: -o acesso do cliente é limitado porque cada escritório só atende em dias específicos deixando o processo mais demorado para o cliente que só pode ser atendido naquele dia.</p>
<p>Negativo: -Algumas pessoas que excedem o critério de renda poderiam ser atendidas porque entende que são pessoas vulneráveis; - Algumas vezes o EMAJ atrapalha a captação de clientes dos escritórios particulares em casos isolados, como quando as pessoas recebem além da renda fixada mas estão endividadas e o EMAJ delibera por atendê-las mesmo assim;</p>	<p>Negativo: -Alguns colegas não se mostram comprometidos com o trabalho e nos atendimentos;</p>	<p>Negativo: - O teto financeiros estabelecido para os atendimento que é de até dois salários mínimos por família e ele acredita que deveria ser maior.</p>	<p>Negativos: - os contratos de prestação de serviço por licitação de Internet que fornecem a rede pro EMAJ e que está sempre fora do ar.</p>
<p>Aspectos negativos: a ausência de bolsas para os residentes, a ausência de projetos de extensão para todos os residentes, as aulas carecem de conteúdo que proporcione o aperfeiçoamento profissional etc.</p>	<p>Negativo: -Estrutura de Internet;</p>	<p>Negativo -Não tem</p>	<p>Negativo: - O sistema de divisão dos escritórios. Por exemplo, o escritório dela só lida com direito de família porque é só o que tem aparecido até o momento.</p>
	<p>Negativo: -Falta de estrutura básica (livros desatualizados, computadores com problemas técnicos e a Internet); -Falta de compromisso de alguns professores em orientar os alunos que tem pouca prática jurídica;</p>	<p>Negativo: -Identidade que o cliente cria com o advogado e se desfaz com o término da pós-graduação que causa uma certa insegurança para o cliente.</p>	<p>Negativo: -O serviço de Internet é ruim e instável; NEGATIVO: - a visão externa negativa, enfrentada principalmente em relação a primeira turma da residência; - a falta de recursos/melhores condições, para o bom desenvolvimento do serviço.</p>

E os aspectos negativos citados na resposta da questão nº 8 foram:

<p>Negativos 1) Violação de prerrogativas dos advogados, sobretudo em casos criminais, por parte do judiciário. 2) Sensação de impotência diante de certos casos, devido ao sistema de justiça de forma ampla.</p>	<p>Negativos: -Como o serviço é gratuito muitas pessoas não levam a sério, pois marcam atendimento, fazem o atendimento, entregam os documentos, assinam procuração e nunca mais voltam e nem avisam.</p>	<p>Negativo: -Me sinto insegura em relação à prática jurídica - Acha que acaba levando a situação para o pessoal e se envolvendo emocionalmente com os atendimentos.</p>	<p>Negativo: -Perfil das demandas é limitado porque basicamente se recebe processo cível e família.</p>
<p>Negativo: - Dificuldade de motivar alguns alunos que se mostram desinteressados, mas são poucos.</p>	<p>Negativo: -péssimos contratos que a Furg se obriga a fazer porque está submetida ao processo de licitação e que não fornecem internet de qualidade, o que acaba paralisando o trabalho.</p>	<p>Negativo: -Ausência de remuneração</p>	<p>Negativos: - inércia dos estagiários que só fazem o que é estritamente necessário; - Organização (maneira como são marcados os retornos e a informação desencontrada pelos registros insuficientes nos escritórios que não permitem fornecer informação atualizada para os clientes)</p>
<p>Negativo: -Falta de sensibilidade de alguns colegas no trato com os clientes atendidos,</p>	<p>Negativo: - Não sabe;</p>	<p>Negativo: -Não tem</p>	<p>Negativo: -No início é difícil tomar conhecimento de todos os processos em andamento;</p>
<p>Negativo: -Vínculo que cria e é quebrado quando conclui a pós-graduação e tem que abandonar a cliente.</p>	<p>Negativo: - Não tem;</p>	<p>Negativo: -Agendamento poderia ser mais flexível porque em algumas situações poderiam atender pessoas muito vulneráveis e em situações emergenciais; - Organização em relação às rotinas e seleção de documentos nos atendimentos das partes;</p>	
<p>Aspectos negativos: sobrecarga de trabalho em razão de trabalhar com pessoas com perfis diferentes, recursos escassos para trabalho (vade mecum, livros de prática), muitas aulas para aperfeiçoar a residência e poucas para aperfeiçoar o advogado, sobretudo no que tange ao gerenciamento e organização dos escritórios etc.</p>	<p>Negativo: -Falta de estrutura básica (livros desatualizados, computadores com problemas técnicos e a Internet); -Falta de compromisso de alguns professores em orientar os alunos que tem pouca prática jurídica;</p>	<p>Negativos: - Saber lidar com os graduandos e seu desinteresse.</p>	

Na 2ª etapa, denominada *Data Display* (MILES; HUBERMAN, 1984), os dados são organizados de acordo com suas semelhanças e relações e agrupados em blocos semânticos com significados semelhantes ditos de formas diferentes, nas categorias de análise construídas na etapa anterior (positivo e negativo).

Em relação aos aspectos positivos agrupados em blocos semânticos:

1) **Referente à humanização do atendimento:** poder oferecer um tratamento mais humanizado para os clientes/ proximidade dos clientes nos atendimentos já que o aspecto importante é o qualitativo e não quantitativo, o que permite dar mais atenção/ capacidade de crescimento pessoal possibilitada pelo trato com os seres humanos atendidos/ poder oferecer um atendimento mais humano com carinho e confiança e menos mecânico/ o pessoal que presta atendimento interage com os clientes e é bem interessado/ proporcionar espaços e movimentos que possibilitem levar um pouco de dignidade aos usuários/ aproximação do público menos favorecido financeiramente com os alunos sob a perspectiva da humanização, do contato direto, da sensibilização/ com as necessidades dos assistidos, aprendi a ter mais empatia e solidariedade para acolhê-los, aprendi com alguns escritórios que o trabalho pode ser leve e divertido etc/ crescimento humano diante das mazelas e vulnerabilidades dos clientes diferente da realidade dos escritórios/se sente bem em realizar atendimento relacionado à questão social que ajuda a comunidade/ contato direto com os usuários/clientes de forma mais humana.

2) **Referente ao acesso à Justiça:** Fazer as pessoas modificarem a percepção a respeito dos próprios direitos (que elas não sabiam que tinham ou que pensavam ser de outra forma)/ ter mais de um lugar que ofereça serviço voluntário de advocacia além da Defensoria Pública/ auxílio jurídico aos hipossuficientes/ acesso da comunidade ao serviço de advocacia gratuito/ atendimento à população mais vulnerável/ amplitude do acesso da comunidade à Justiça/ fornecer um serviço gratuito e de qualidade/ ampliação do acesso à Justiça/ acesso dos clientes a um grande grupo de especialistas que se comunicam e discutem os casos entre si com auxílio de outros advogados e professores/ fornece acesso ao serviço de advocacia de forma gratuita, fornecendo acesso à Justiça/a oportunidade de oferecer um serviço jurídico qualificado às pessoas que não têm acesso à advocacia particular ou mesmo um efetivo atendimento na advocacia pública/ oferecer atendimento jurídico gratuito e de qualidade/ trabalhar para que realmente precisa e levar o Direito para quem realmente precisa do Direito.

3)Referente a interação da Universidade com a comunidade: abertura da Universidade para a população da cidade/ entende que é um privilégio estar em uma Universidade Federal e o serviço prestado aqui é um retorno à comunidade/ aproxima o cidadão dos acadêmicos do Direito. Os cidadãos tomam conhecimento de um serviço público oferecido pela Universidade local/ interação entre alunos, professores e comunidade/ interatividade entre alunos, professores, comunidade/ proximidade da Universidade com a comunidade/ forma de retorno oferecido pelos alunos à comunidade/ espaço de interação e aprendizagem mútuos entre alunos, professores e comunidade.

4)Em relação à estrutura oferecida: estrutura oferecida para os clientes com vários profissionais atuando e todos com o mesmo foco/ a estrutura física oferecida no espaço/ a estrutura oferecida é boa/ fornecer serviço gratuito e de qualidade/ a qualidade do atendimento prestado pelo pessoal que compõe o EMAJ (professores, Residentes e alunos)/ a prestação de serviço é de qualidade/ o pessoal que presta atendimento interage com os clientes e é bem interessado/ oferecer atendimento jurídico gratuito e de qualidade.

5)Aspectos pedagógicos: efetiva participação dos alunos da graduação na prática jurídica/ ensino jurídico é muito deficitário e o bacharel sai despreparado para o mercado, logo, esse formato de prática jurídica possibilita o contato com a prática aliado ao aprendizado na Universidade/ métodos pedagógicos utilizados/ aprendizado/ o trabalho no ambiente universitário que oportuniza a troca de conhecimento entre alunos, professores e Residentes/ aprendizado em diversas áreas do Direito diferentes da minha área de domínio (criminal)/ trabalho em grupo/ estimula a rapidez de raciocínio e análise objetiva dos casos/ a experiência que adquire na prática jurídica referente ao Direito e ao social/ aprendizado/ aprendendo muito a prática da advocacia e a teoria que achava que não sabia/ aprendizagem em áreas diversas que amplia o conhecimento na prática de audiência/ crescimento profissional porque a prática agregou conhecimento/ a cooperação dentro dos escritórios entre alunos e Residentes/ aprendizado e qualificação da atividade como advogada/ facilitação do trabalho em grupo/ aprendizado em áreas jurídicas diversas das que atuava/ presença e auxílio constante dos professores/ aprendizado com apoio dos professores que transmite segurança/ espaço de interação e aprendizagem mútua entre alunos e professores e a comunidade/ ter um professor como tutor para auxiliar o jovem advogado que no escritório particular não teria/ oportunidade de aprender sobre outras áreas além das que trabalhava de costume/ novas vivências práticas como audiência que nunca tinha feito antes/ orientação dos professores sempre disponível que

tem grande experiência e didática/ muitos alunos da graduação já tem experiência e acontece uma troca de conhecimento entre eles/ a prática na advocacia, pois a academia forma bacharéis e não advogados e geralmente os formandos do curso noturno não dispõem de tempo para realizar estágios durante a graduação/a confiança tanto em relação ao atendimento do cliente, quanto ao conhecimento agregado durante os anos de estudo.

Em relação aos aspectos negativos, também foram, aqui, agrupados em blocos semânticos de acordo com o significado, vejamos:

1) Acesso do serviço: Não poder chegar em algumas pessoas que realmente necessitam, como pessoas em situação de rua que nem sabem da existência do serviço/ algumas pessoas que excedem o critério de renda poderiam ser atendidas porque entende que são pessoas vulneráveis/ não poder atender famílias com renda bruta superior a dois salários mínimos/ o teto financeiro estabelecido para os atendimentos que é de até dois salários mínimos por família e ele acredita que deve ser maior.

2) Limitações na atuação: Acha pouco tempo a Residência e isso gera algumas limitações/ Identidade que o cliente cria com o advogado e se desfaz com o término da pós-graduação que causa uma certa insegurança para o cliente/ vínculo que cria e é quebrado quando conclui a pós-graduação e tem que abandonar o cliente/ limitações formais das áreas em que pode trabalhar (não faz juizado especial cível)/ o aspecto territorial: ficar preso ao território de Rio Grande e só poder atender essa comarca/ o acesso do cliente é limitado porque cada escritório só atende em dias específicos deixando o processo mais demorado para o cliente que só pode ser atendido naquele dia/ agendamento poderia ser mais flexível porque em algumas situações poderiam atender pessoa muito vulneráveis e em situações emergenciais/ perfil das demandas é limitado porque basicamente se recebem processos cíveis e família.

3) Estrutura: Ausência de bolsas para os Residentes/ estrutura da Internet/ falta de estrutura básica (livros desatualizados, computadores com problemas técnicos e a internet)/ podia ter uma estrutura melhor (uma Internet melhor, um sistema interligado para os atendimentos para não ter que ficar procurando nas pastas e pen drive)/ pouco acesso ao processo eletrônico em razão da falta de computadores compatíveis com o sistema/ desorganização do serviço público em geral/ os contratos de prestação de serviço por licitação de Internet que fornecem a rede pro EMAJ e que está sempre fora do ar/ o serviço de Internet é ruim e instável/ a falta de recursos – melhores condições para o bom desenvolvimento do serviço/ recursos escassos para o

trabalho (*vade mecum*, livros de prática)/ péssimos contratos que a FURG se obriga a fazer porque está submetida ao processo de licitação e que não fornecem Internet de qualidade, o que acaba paralisando o trabalho/ falta de estrutura básica (livros desatualizados, computadores com problemas técnicos e a Internet)/ ausência de remuneração.

4) Funcionamento interno: Falta de comunicação entre os escritórios e os membros dos escritórios que impede o fornecimento de informações atualizadas para o cliente/ o sistema de divisão dos escritórios. Por exemplo: o escritório dela só lida com Direito de Família porque é só o que tem aparecido até o momento/ organização em relação às rotinas e seleção de documentos nos atendimentos das partes/ organização (maneira como são marcados os retornos e a informação desconstruída pelos registros insuficientes nos escritórios que não permitem fornecer informações atualizadas para os clientes)/ no início é difícil tomar conhecimento de todos os processos em andamento.

4) Visão Negativa: atrapalha a captação de clientes dos advogados, pois alguns clientes aqui atendidos poderiam pagar escritórios particulares/ visão externa negativa em relação à percepção de outros advogados que tem preconceito com a Residência porque acham que capta seus clientes.

5) Aspectos pedagógicos: As aulas carecem de conteúdo que proporcione o aperfeiçoamento profissional/ alguns colegas não se mostram comprometidos com o trabalho e nos atendimentos/ falta de compromisso de alguns professores em orientar os alunos que tem pouca prática jurídica (2 respostas iguais)/ o desprezo dos alunos da graduação pelo EMAJ em relação à resistência para vir para cá, o “ódio em atender pobre”/ dificuldade de motivar alguns alunos que se mostram desinteressados, mas são poucos/ falta de sensibilidade de alguns colegas no trato com os clientes atendidos/ sobrecarga de trabalho em razão de trabalhar com pessoas de perfis diferentes/ muitas aulas para aperfeiçoar a residência e poucas para aperfeiçoar o advogado, sobretudo no que tange ao gerenciamento e organização dos escritórios/ saber lidar com os graduandos e seu desinteresse/ inércia dos estagiários (graduandos) que só fazem o que é estritamente necessário.

6) Outros: Quando não consegue fazer as pessoas modificarem a percepção a respeito dos próprios Direitos/ algumas vezes o EMAJ atrapalha a captação de clientes dos escritórios particulares em casos isolados, como quando as pessoas recebem além da renda fixada e o

EMAJ delibera por atende-las assim mesmo/ a visão externa negativa, enfrentada principalmente pela primeira turma da Residência/ violação de prerrogativas dos advogados, sobretudo em casos criminais, por parte do Judiciário/ sensação de impotência diante de certos casos, devido ao sistema de justiça de forma ampla/ como o serviço é gratuito muitas pessoas não levam a sério, pois marcam atendimento, fazem o atendimento, entregam os documentos, assinam procuração e nunca mais voltam e nem avisam/ me sinto insegura em relação à prática jurídica/ acha que acaba levando a situação para o pessoal e se envolvendo emocionalmente com os atendidos.

7) Não sabem/ Não tem: Na questão de nº 07 foram contabilizadas 2 respostas (Não tem). Na questão de nº 08 foram contabilizadas 1 resposta (Não sabe) e 3 respostas (Não tem).

Concluídas a 1ª e 2ª etapa propostas por Miles e Huberman (1984), chega-se a 3ª etapa da análise qualitativa denominada *Conclusion Drawing/Verification*, onde há a elaboração da conclusão a respeito dos significados dos dados encontrados, segundo os padrões encontrados. Como aponta Gil (2008), a interpretação dos dados analisados é o momento de conferir um sentido mais amplo para as respostas encontradas, mediante ligação destas com os conhecimentos disponíveis a partir dos procedimentos estatísticos e das teorias e afirma: “Para interpretar os resultados, o pesquisador precisa ir além da leitura dos dados, com vistas a integrá-los num universo mais amplo em que poderão ter algum sentido.” (GIL, 2008, p. 178). Assim que, se buscará, neste momento, fazer uma leitura dos dados encontrados a partir das leituras estatísticas e das categorias operacionais construídas (a) respeito aos saberes dos educandos, b) forma de intervenção no mundo, c) diálogo) a partir da teoria freireana.

Na 3ª etapa, denominada *Conclusion Drawing/ Verification* (MILES; HUBERMAN, 1984), tem-se que: entre as respostas obtidas na análise de dados do questionário aplicado em relação aos aspectos positivos do serviço público de advocacia e orientação jurídica prestado no EMAJ foi recorrente a afirmação de que o atendimento realizado no EMAJ é qualitativo e humanizado, gera proximidade e interesse (11 respostas sumarizadas no tópico referente à humanização do atendimento). Também foi recorrente a percepção de que o serviço prestado pelo EMAJ é uma ferramenta de acesso à Justiça (11 respostas sumarizadas no tópico referente ao acesso à Justiça). A preocupação com a comunidade confirma a motivação para ingresso dos alunos exposta na questão nº 6 dos questionários quando 60% dos alunos afirmaram que desenvolver trabalho junta à comunidade lhes motivou. O mesmo é reafirmado nas respostas que reforçam como aspecto positivo a abertura e diálogo estabelecido entre os alunos e a comunidade e a aproximação dos clientes com a FURG (8 respostas sumarizadas no tópico

referente à inteiração da Universidade com a comunidade). Da mesma forma, os alunos ressaltaram a qualidade da estrutura oferecida pela oferta de vários profissionais envolvidos, prestação de serviço que consideram de qualidade e boa estrutura física (8 respostas sumarizadas no tópico em relação à estrutura oferecida). Acreditam, ainda, que o conjunto de todos esses fatores contribui com a formação pedagógica dos alunos (27 respostas sumarizadas no tópico aspectos pedagógicos).

Em relação aos aspectos negativos do serviço público de advocacia e orientação jurídica prestado no EMAJ foi frequentemente relatado que os alunos entendem que o acesso do serviço possui limitações (4 respostas sumarizadas no tópico acesso do serviço). Essas limitações dizem respeito em sua maioria (3 das 4 respostas) ao teto máximo estabelecido para atendimento no EMAJ que é de 2 salários mínimos por família, o que acaba excluindo muitos clientes dos atendimentos. As limitações na atuação também compõe outro aspecto negativo frequente na análise dos dados (8 respostas sumarizadas no tópico limitações na atuação). Entre essas limitações estão a duração da Residência Jurídica, pois o tempo é considerado curto, o que atrapalha nos casos de demandas judiciais atendidas pelo EMAJ que superam os dois anos de duração do curso e fazem com o que os clientes sejam atendidos por novos membros, tendo que criar novos vínculos e gerando um clima de insegurança. Também foram citadas as limitações nas áreas de atuação do EMAJ, restrição da comarca de atuação, agendamento e dias de atendimentos de cada escritório.

A estrutura do EMAJ foi frequentemente mencionada (11 respostas sumarizadas no tópico estrutura). Os alunos consideram que a estrutura poderia melhorar, sobretudo em relação ao serviço de Internet que é muito instável (7 das 11 respostas). Também versaram a respeito de problemas técnicos com os computadores e falta de acesso ao Processo Eletrônico. O descontentamento com o funcionamento interno do EMAJ foi mencionado (5 respostas sumarizadas no tópico funcionamento interno), em sua maioria (3 das 5 respostas) em relação à organização das informações para poder atualizar os clientes dos andamentos processuais.

Em relação aos aspectos pedagógicos (11 respostas foram sumarizadas no tópico aspectos pedagógicos). Entre as considerações negativas, os alunos elencaram (2 respostas) que as aulas poderiam proporcionar o aperfeiçoamento profissional dos advogados. Além disso, surgiu a questão acerca da falta de comprometimento dos professores na orientação dos alunos com pouca prática jurídica (2 respostas), além da falta de comprometimento da equipe que compõe os escritórios, tanto em relação aos colegas Residentes (2 respostas) quanto em relação ao desinteresse de alguns alunos da graduação (4 respostas), o que foi melhor enfrentado na questão nº 12 com a percepção de 30% dos Residentes (6 alunos) de que os alunos da graduação

cumprem meramente as tarefas designadas, mas não se revelam entusiasmados com o trabalho desenvolvido.

Surgiram, ainda, outras respostas infrequentes (sumarizadas no tópico outros) que contabilizaram 8 respostas. Foram contabilizadas, também, 6 respostas (sumarizadas no tópico Não sabem/Não tem) de alunos que não apontaram aspectos negativos em relação ao serviço prestado no EMAJ e nem em relação a sua experiência no EMAJ.

5 ANÁLISE QUALITATIVA DOS DADOS COLETADOS NO QUESTIONÁRIO E NA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE (DIÁRIO DE CAMPO) A PARTIR DAS CATEGORIAS CONCEITUAIS DE HUMANIZAÇÃO DO ENSINO

No tópico anterior foi realizada a análise qualitativa das questões fechadas, de múltipla escolha e abertas de nº 4, 10 e 11, todas que admitiam tratamento estatístico. Para as questões abertas de nº 7 e 8 foi empregada a análise qualitativa a partir das 3 etapas sugeridas por Miles e Huberman (1984). Estas etapas permitiram a sistematização, primeiramente, nas categorias de análise “positiva” e “negativa”, depois permitiram a sumarização de tópicos agrupados em blocos semânticos de significação semelhante, divididos nas categorias de análise positivo e negativo. Por fim, a 3ª etapa empregada permitiu uma conclusão prévia dos dados até ali analisados.

Para a análise final dos dados, realizada neste tópico, os conceitos operacionais anteriormente definidos no tópico 4.1, quais sejam a) respeito aos saberes dos educandos, b) forma de intervenção no mundo e c) diálogo, serão adotados como categorias de análise na verificação da hipótese de que a Residência Jurídica da FURG tem potencial para humanizar o ensino jurídico. Para tanto, junto aos dados obtidos nas etapas realizadas no tópico anterior, também será incluída a amostragem *ad libitum* (à vontade) da “observação participante artificial” (GIL, 2008) realizada neste trabalho e registrada sob a forma de um Diário de Campo, anexo aos apêndices. A amostragem adotada *ad libitum* (à vontade), é sugerida por Gil (2008, p. 106) que assim a descreve: “[...] não se pauta por procedimentos sistemáticos; o observador anota o que é visível e potencialmente relevante.” Lembre-se que a participação é tida como artificial quando o pesquisador não faz parte do grupo, mas se integra a ele para realizar a pesquisa.

a) Respeito aos saberes dos educandos:

Conforme verificado na análise qualitativa das perguntas fechadas, de múltipla escolha, e das questões de nº 4, 10 e 11 do questionário, que admitem tratamento estatístico, os alunos que compõe as duas turmas da Residência Jurídica da FURG (ingresso em 2017 e 2018), é composto predominantemente por alunos formados no curso de Direito há 3 anos ou menos (entre 2015 e 2017), que totalizam 60% (12 alunos) sendo que desse percentual, os alunos que se formaram há mais 3 e menos de 5 anos totalizaram 30% (6 alunos).

Estes alunos, em sua maioria, não participaram de atividades que transcendessem a sala de aula durante a graduação (11 alunos), seguidos de 35% (7 alunos) que participaram de atividades de extensão, depois pelos alunos que realizaram monitoria durante a graduação que somam 20% (4 alunos), 15% (3 alunos) que participaram de atividades de iniciação científica durante a graduação, empatados com os 15% (3 alunos) que se envolveram com atividades relacionadas a Diretórios Acadêmicos.

Destes alunos, 85% (17 alunos) realizaram algum tipo de estágio. Entre os 17 alunos que realizaram, 29,41% (5 alunos) foram estagiários em escritório de advocacia, 17,64% (3 alunos) estagiaram na Defensoria Pública do Estado, 11,76% (2 alunos) estagiaram em alguma Secretaria do Município, 23,52% (4 alunos) estagiaram no Fórum de Rio Grande em Varas e Gabinetes, 11,76% (2 alunos) estagiaram em Procuradorias e os demais 47,05% (8 alunos) estagiaram na Advocacia Geral da União, Delegacia de Polícia, PROCON, Justiça Federal, Superintendência do Porto de Rio Grande, Instituto Geral de Perícias, TV FURG e no site Âmbito Jurídico. Tem-se também os dados de que, dos 20 alunos da Residência, 60% (12 alunos) já haviam advogado antes de ingressar na Residência Jurídica e 40% (8 alunos) não haviam advogado. Logo, não se pode ignorar a bagagem de saberes que acompanham esses alunos, sobretudo, quando se observa a diversidade que compõe os escritórios observados na observação participante, o que também é confirmado no Diário de Campo (registro da primeira reunião do ano dos escritórios D1, D2, D3, no dia 08/03/2018), conforme trecho abaixo colacionado.

O professor Fernando instigou os alunos para que falassem sobre as áreas que se interessam mais. O primeiro aluno (junior) afirmou que **trabalhava com Tecnologia da Informação antes de ingressar na área do Direito** e que **prefere atuar na área empresarial e tributária**. O segundo aluno (junior) contou que **estagiava atualmente na área trabalhista do lado do empresário**. A terceira (junior) é **formada em pedagogia e está em sua segunda graduação e afirma estar realizada com a descoberta do Direito, mas ainda não sabe a área que lhe interessa seguir**. A outra (junior) era **professora de língua portuguesa e não estava satisfeita com a área da educação, hoje faz estágio na procuradoria federal defendendo a União em causas trabalhistas**. A outra (junior) é **funcionária pública da guarda municipal e não sabe ainda o caminho que vai seguir, não possui experiência jurídica**. [...] A outra aluna (junior) é **estagiária da justiça federal e tem mais contato com previdenciário, também é formada em letras português-espanhol**. O outro aluno é Residente e afirma que **ainda não sabe a área que quer seguir**. O outro Residente conta que **não teve experiência jurídica até se formar** e tentou abraçar a advocacia entrando na residência e afirma que está sendo maravilhoso porque aqui se atende pessoas que tocam e sensibilizam com suas experiências e histórias e que muitas vezes precisa parar e refletir. [...] O próximo Residente falou que **se interessa pela**

área criminal e cita que o público atendido é muito vulnerável, elogiou a professora Simone e suas falas tão humanas. Outra aluna (junior) é **formada em contabilidade e entrou no Direito** e fez a disciplina de mediação e se apaixonou pela mediação e pela “professora Simone” e tem aprendido muito aqui. Mais um (sênior) falou que **é escrevente e não tem grandes objetivos e nem tem grandes apreços por área nenhuma**. Outro aluno (sênior) cita que tem algumas dificuldades psicológicas que dificultam a conexão social com outras pessoas, tem dificuldade em lidar com os clientes porque se sensibiliza demais e quer ajudar os clientes para além dos limites do EMAJ, fazer mais do que pode fazer. Outra aluna (sênior) se **formou em refrigeração e quis fazer direito, faz estágio na justiça do trabalho**, gosta de atuar aqui porque pode ter contato com as pessoas e embora não saiba seu objetivo, vem se apegando à advocacia por causa da prática, afirma que é responsável e unida com os componentes do seu escritório.

Outra aluna (sênior) é **formada em ciências contábeis e é servidora da justiça do trabalho** e conta sobre a distância entre o ensino muito teórico da universidade e a prática, e opina que se aprende mesmo é no dia-a-dia, no caso prático da vida das pessoas. A aluna anterior a essa faz um adendo de que é uma sensação muito boa quando conseguem resolver o problema de alguém. A próxima aluna (sênior) conta que tem muita afinidade com suas companheiras de escritório e é **formada em Administração, trabalhou em multinacionais** e estava sem nada para fazer, resolveu fazer ENEM para o Direito e se apaixonou pelo curso e pela prática do EMAJ, afirma que aqui se preza muito pelo ser humano e que todos se sentem acolhidos.

Mais um aluno (sênior) afirmou que **é militar da Marinha e que não tem prática jurídica** e que isso aqui para ele tem uma importância imensurável, por aprender não só a parte do direito, mas pela convivência com os colegas e por poder ajudar as pessoas que são atendidas aqui. A outra aluna (sênior) conta que, ao se matricular, escolheu esse dia para fazer a disciplina porque se apaixonou pela professora Simone e pela convivência com ela que é inclusive sua orientadora e gostaria de permanecer em um escritório sob a sua supervisão. Afirma ainda, que **faz estágio no Ministério Público Estadual na área cível**. Afirma que o EMAJ traz outra perspectiva totalmente diferente das aulas teóricas na FURG, muito enriquecedora.

O aluno (sênior) a falar disse que o pessoal que tem contato com a prof^a Simone, sempre volta à disciplina ou para residência pela convivência com ela. Ele **faz estágio em um escritório trabalhista que advoga do lado do empregador**. Falou que os atendimentos são muitas vezes pesados, que se preocupam com os clientes e passam a ter sensibilidade com os casos porque se trata da vida das pessoas e no reflexo que se pode gerar. Disse que escolheu o escritório dela e ela como orientadora, apesar de saber que seria mais puxado.

O último aluno (sênior) **é formado em Letras e é servidor administrativo da FURG** e diz que gosta muito do EMAJ pela contribuição social e pelos casos que são vistos aqui, diz que saímos um pouco da “nossa bolha” e que vê casos que o tocam e que proporcionam o desenvolvimento da alteridade. grifos nossos (Dia 1 – 08/03/2018)

Diante dos elementos mencionados que compõe o perfil dos Residentes, é possível notar que estes alunos já chegaram na Residência Jurídica com uma bagagem acumulada por suas vivências anteriores, seja nos estágios em que realizaram, em suas experiências como advogados ou nas atividades que desenvolveram durante a graduação. Aliado a isso, somou-se

a diversidade dos alunos da graduação que interagem com os Residentes nos escritórios de prática jurídica. Os alunos da graduação possuem formações diversas, alguns estão em sua segunda formação, realizam estágios em lugares diferentes e outros já trabalham, conforme extrai-se do trecho colacionado acima.

Segundo Freire (1996), o respeito aos saberes inclui a discussão com os alunos sobre a razão pela qual pensam como pensam, aproveitando suas experiências, e trazendo a discussão para a realidade concreta de forma associada à disciplina que se está ensinando. Dessa forma tem-se que, os saberes prévios dos alunos foram respeitados. Isso pode ser observado a partir da sumarização realizada na 3ª etapa do tópico anterior, proposta por Miles e Huberman (1984) e a partir das respostas obtidas na sumarização dos seguintes tópicos: **Referente ao acesso à Justiça**, com a resposta: acesso dos clientes a um grande grupo de especialistas que se comunicam e discutem os casos entre si com auxílio de outros advogados e professores, e no tópico **Referente a interação da Universidade com a comunidade**, com as respostas: interação entre alunos, professores e comunidade/ interatividade entre alunos, professores, comunidade/ proximidade da Universidade com a comunidade/ forma de retorno oferecido pelos alunos à comunidade/ espaço de inteiração e aprendizagem mútuos entre alunos, professores e comunidade. Também no tópico **Aspectos pedagógicos**, com as respostas: efetiva participação dos alunos da graduação na prática jurídica/ o trabalho no ambiente universitário que oportuniza a troca de conhecimento entre alunos, professores e Residentes/ aprendizado em diversas áreas do Direito diferentes da minha área de domínio (criminal)/ trabalho em grupo/ aprendendo muito a prática da advocacia e a teoria que achava que não sabia/a cooperação dentro dos escritórios entre alunos e Residentes/ facilitação do trabalho em grupo/ espaço de inteiração e aprendizagem mútua entre alunos e professores e a comunidade/ novas vivências práticas como audiência que nunca tinha feito antes/ muitos alunos da graduação já tem experiência e acontece uma troca de conhecimento entre eles.

Em todos esses tópicos foram organizadas respostas semanticamente semelhantes que mostraram reiteradamente o traço da discussão dos casos apresentados pelos clientes do EMAJ entre Residentes, alunos da graduação e professores, conciliando as disciplinas do currículo com situações concretas, e considerando as experiências prévias dos alunos. Note-se que essa realidade não é contrariada mesmo na sumarização dos tópicos que os respondentes do questionário consideraram negativos. O respeito ao saber dos educandos também é perceptível a partir dos trechos extraídos do Diário de Campo, vejamos:

Feitos esses esclarecimentos acerca do funcionamento do EMAJ, prossegue o relato: o **professor solicitou que os alunos da turma deste ano se inteirem dos processos existentes junto aos alunos sêniores e aos Residentes da Residência Jurídica** que acompanham os escritórios D1, D2 e D3, quais sejam Raphael, Bianca, Rafael e Juliano. Grifo nosso (Dia 1 – 08/03/2018)

O professor **sugeriu que os alunos com maior experiência poderiam ministrar oficinas nas aulas de “como fazer uma audiência”, por exemplo ou convidar alguém para que faça isso.** Outra aluna volta a insistir na insegurança e importância de parte expositiva para orientar a prática como jovens advogados. Ficou decidido que voltariam a discutir a forma como vai acontecer essa preparação dos alunos. Grifo nosso (Aula dos Residentes - 15/03/2018)

E também na reunião dos escritórios D1, D2, D3, no dia 22/03/2018:

Observo que **os alunos discutem os casos entre si, e se reportam constantemente aos alunos sêniores quando tem alguma dificuldade de compreensão,** além de se comoverem com os casos, como ocorreu esta manhã **quando discutiam o caso de uma senhora** aposentada que estava tendo vários descontos referentes à empréstimos consignados e a contratação de um seguro de vida embutido que ela não contratou. Ademais, **discutiam o caso de uma execução de alimentos** pelo rito da prisão e como era difícil a situação pois de um lado sentiam pena do devedor que poderia ser preso e de outro lado se comoviam com a mãe que não recebia pensão há três meses. Grifo nosso (Dia 3- 22/03/2018)

A respeito dos anseios expostos na aula passada a respeito da segurança desejada pelos alunos para advogar, o professor reforça que não tem como entregar isso aos alunos, pois **a segurança é decorrente da prática e do protagonismo dos alunos nas atividades.** Grifo nosso (Dia 3- 22/03/2018)

Estou acompanhando uma reunião dos escritórios D1 e D2. **Os alunos discutem os casos e emitem opinião a respeito dos processos existentes junto ao professor Fernando. O professor Fernando traz súmulas para que os alunos pensem as situações apresentadas desde o entendimento do STJ e os alunos apresentam suas teses.** Nesse caso trata-se do caso de um cliente que procurou o atendimento pois a ex-esposa postulou pensão alimentícia para si depois de decorridos 12 anos do divórcio. Grifo nosso (Dia 5 – 05/04/2018)

Percebi a aula leve e com os alunos atentos. **Foi uma conversa de amigos em que o professor detalhou todos os percalços do seu caminho como jovem advogado,** desde conseguir a vaga em um escritório, como era seu dia-a-dia, mostrando que as dificuldades de fato existem, mas podem ser uma boa oportunidade para o crescimento e a busca de novas alternativas na advocacia. Grifo nosso (Aula dos Residentes - 26/04/2018)

Note-se que a combinação da diversidade existente entre os membros dos escritórios (Residentes, professores, alunos da graduação) com suas diferentes formações e experiências, da forma como é conduzida no ensino operado na Residência Jurídica, fomenta o respeito dos

saberes dos educandos na construção de um novo saber. Isso foi confirmado na análise qualitativa das respostas do questionário sumarizadas nos tópicos referente ao **acesso à Justiça, Referente a interação da Universidade** e no tópico **Aspectos pedagógicos**. As respostas foram apontaram a constante discussão dos casos concretos dos clientes atendidos entre todos os integrantes dos escritórios do EMAJ, bem como a interação entre alunos, professores e comunidade. O respeito ao saber dos educandos foi reforçado a partir da observação participante que registrou momentos reiterados em que o professores solicitaram que os Residentes que ingressaram na turma de 2018 se inteirem dos processos existentes junto aos alunos seniores da graduação e aos Residentes da turma 2017, deixando que a informação seja difundida no nível dos educandos, de forma horizontal; Também quando o professor Marcelo sugeriu que alunos com maior experiência poderiam ministrar oficinas nas aulas ou trazer convidados para sanar as dúvidas decorrentes do exercício da advocacia trazidas pelos colegas; Também na prática constante dos alunos discutirem os casos entre si e se reportam constantemente aos alunos seniores quando tem alguma dificuldade de compreensão; Também quando o professor reforça que não tem como entregar certezas de saberes para sanar as dúvidas decorrentes do exercício da advocacia, pois a segurança é decorrente da prática e do protagonismo dos alunos nas atividades; Também quando os alunos discutem os casos e emitem opinião a respeito dos processos existentes junto aos professores e elaboram suas próprias teses; Também quando o professor Hector tratou com os alunos sobre suas dúvidas de atuação profissional apontando o próprio caminho percorrido como jovem advogado, em uma comunicação horizontal com os Residentes.

b) Forma de intervenção no mundo:

Lembra-se que, para Freire (1996), é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que atuam no processo radical de transformação do mundo. Embora a rebeldia seja um ponto de partida importante, não é suficiente, e precisa evoluir até uma postura mais radical, pois “A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho.” (FREIRE, 1996, n.p.). E assim, o autor lembra que embora as mudanças sejam difíceis, elas são possíveis a partir da programação de uma ação político-pedagógica.

Os dados obtidos na análise qualitativa do questionário apontam que 80% (16 alunos) ingressaram na Residência Jurídica da FURG porque desejavam aperfeiçoar a prática jurídica

da advocacia, seguidos de 60% (12 alunos) que desejavam realizar trabalho junto à comunidade, o que reflete diretamente nos dados que apontaram que 60% dos alunos (12 alunos) preferem a integração das disciplinas teóricas com a prática, seguidos de 35% (7 alunos) que preferem a prática através do serviço voluntário de advocacia e somente uma resposta (5%) prefere as disciplinas teóricas. Conforme explicitado no Diário de Campo, as aulas teóricas propiciam um momento de encontro entre todos os alunos com espaço para compartilhar casos atendidos e construir soluções coletivas para conflitos complexos, o que auxilia a prática jurídica e transmite segurança aos alunos, o que pode explicar a preferência da maioria pela integração da prática com a teoria.

Essas conclusões foram confirmadas também na sumarização do tópico **Referente a interação da Universidade com a comunidade** em que apareceram respostas como: abertura da Universidade para a população da cidade/ entende que é um privilégio estar em uma Universidade Federal e o serviço prestado aqui é um retorno à comunidade/ aproxima o cidadão dos acadêmicos do Direito. Os cidadãos tomam conhecimento de um serviço público oferecido pela Universidade local/ interação entre alunos, professores e comunidade/ interatividade entre alunos, professores, comunidade/ proximidade da Universidade com a comunidade/ forma de retorno oferecido pelos alunos à comunidade/ espaço de interação e aprendizagem mútuos entre alunos, professores e comunidade. E no tópico **Aspectos pedagógicos** que agrupou as respostas: efetiva participação dos alunos da graduação na prática jurídica/ a experiência que adquire na prática jurídica referente ao Direito e ao social/ aprendizado/ a cooperação dentro dos escritórios entre alunos e Residentes/ aprendizado e qualificação da atividade como advogada/ facilitação do trabalho em grupo/ espaço de interação e aprendizagem mútua entre alunos e professores e a comunidade.

Logo, os Residentes desejam aperfeiçoar a prática jurídica com vistas ao desenvolvimento de um trabalho junto à comunidade que possa integrar Universidade e comunidade atendida, como forma de retorno social, além de propiciar o crescimento pedagógico dos partícipes dos escritórios. A preocupação com o desenvolvimento de um trabalho social também se materializou na sumarização do tópico **Referente à humanização do atendimento** em que surgiu como aspectos positivos propiciados pelo serviço voluntário de advocacia e orientação jurídica: poder oferecer um tratamento mais humanizado para os clientes/ proximidade dos clientes nos atendimentos já que o aspecto importante é o qualitativo e não quantitativo, o que permite dar mais atenção/ capacidade de crescimento pessoal possibilitada pelo trato com os seres humanos atendidos/ poder oferecer um atendimento mais humano com carinho e confiança e menos mecânico/ o pessoal que presta atendimento interage

com os clientes e é bem interessado/ proporcionar espaços e movimentos que possibilitem levar um pouco de dignidade aos usuários/ aproximação do público menos favorecido financeiramente com os alunos sob a perspectiva da humanização, do contato direto, da sensibilização/ com as necessidades dos assistidos, aprendi a ter mais empatia e solidariedade para acolhê-los, aprendi com alguns escritórios que o trabalho pode ser leve e divertido etc/ crescimento humano diante das mazelas e vulnerabilidades dos clientes diferente da realidade dos escritórios/se sente bem em realizar atendimento relacionado à questão social que ajuda a comunidade/ contato direto com os usuários/clientes de forma mais humana.

A preocupação com a comunidade atendida e o desenvolvimento de um trabalho que possa de fato trazer melhorias para sua realidade social também apareceu na sumarização do tópico **Referente ao acesso à Justiça**, com as seguintes respostas: Fazer as pessoas modificarem a percepção a respeito dos próprios direitos (que elas não sabiam que tinham ou que pensavam ser de outra forma)/ ter mais de um lugar que ofereça serviço voluntário de advocacia além da Defensoria Pública/ auxílio jurídico aos hipossuficientes/ acesso da comunidade ao serviço de advocacia gratuito/ atendimento à população mais vulnerável/ amplitude do acesso da comunidade à Justiça/ fornecer um serviço gratuito e de qualidade/ ampliação do acesso à Justiça/ acesso dos clientes a um grande grupo de especialistas que se comunicam e discutem os casos entre si com auxílio de outros advogados e professores/ fornece acesso ao serviço de advocacia de forma gratuita, fornecendo acesso à Justiça/a oportunidade de oferecer um serviço jurídico qualificado às pessoas que não têm acesso à advocacia particular ou mesmo um efetivo atendimento na advocacia pública/ oferecer atendimento jurídico gratuito e de qualidade/ trabalhar para que realmente precisa e levar o Direito para quem realmente precisa do Direito. E mais uma vez na sumarização do tópico **Em relação à estrutura oferecida**, os Residentes mostraram o comprometimento em oferecer um serviço de qualidade à comunidade com as respostas: estrutura oferecida para os clientes com vários profissionais atuando e todos com o mesmo foco/ fornecer serviço gratuito e de qualidade/ a qualidade do atendimento prestado pelo pessoal que compõe o EMAJ (professores, Residentes e alunos)/ a prestação de serviço é de qualidade/ o pessoal que presta atendimento interage com os clientes e é bem interessado/ oferecer atendimento jurídico gratuito e de qualidade.

Na confirmação da preocupação dos Residentes com a comunidade e no fato de que realmente estão engajados com a intervenção no mundo através de sua prática político-pedagógica (FREIRE, 1996), os dados obtidos no questionário mostraram que 35% (7 alunos) percebe que Residência auxilia efetivamente na promoção do acesso à Justiça, 45% (9 alunos) acreditam que a Residência auxilia em grande parte a promoção do acesso à Justiça, 20% (4

alunos) acreditam que a Residência auxilia em pequena parte a promoção do acesso à Justiça e nenhum aluno (0%) não percebe que a Residência auxilia efetivamente na promoção do acesso à Justiça. Aqui é possível visualizar que 100% dos alunos envolvidos acredita que a Residência promove o acesso à Justiça, em maior ou menor escala. Em consequência de suas percepções a respeito do trabalho que desenvolvem, 95% (19 alunos) respondeu que, em sua atuação no EMAJ, se vê como protagonista de um processo de ampliação do acesso à Justiça e somente 5% (1 aluno) respondeu que não.

A intervenção dos Residentes no mundo, a partir da prática pedagógica, também pode ser contemplada a partir da utilização ou proposição de métodos autocompositivos de solução dos conflitos apresentados pelos clientes atendidos. Métodos como Mediação e Conciliação deslocam a resolução do conflito para fora do Judiciário e conferem autonomia para que as partes solucionem suas controvérsias sem a figura do Juiz. Os dados obtidos apontam que 30% (6 alunos) já utilizou ou propôs a utilização da Mediação na maior parte dos atendimentos, 25% (5 alunos) respondeu que utilizou ou propôs a utilização da Mediação em todos os atendimentos em que foi possível, 15% (3 alunos) respondeu que utilizou ou propôs a utilização da Mediação em pequena parte dos atendimentos, 30% (6 alunos) respondeu que nunca propôs ou utilizou a Mediação nos atendimentos. Depreende-se a partir destas respostas que, 70% dos alunos (14 alunos) já utilizaram ou propuseram a utilização da Mediação em maior ou menor escala durante os atendimentos aos clientes. Isso se deve ao fato de que todos os Residentes conhecem os métodos autocompositivos e também cursaram a disciplina de Justiça Social e Resolução de Conflitos, com carga horária total de 60 h, oferecida no 1º ano, obrigatória e de duração anual, ministrada pela professora Simone de Biazzi.

A professora Simone trabalha com Mediação de Conflitos, ministrando a disciplina de Justiça Social e Resolução de Conflitos para a Residência Jurídica da FURG, além de manter um projeto de extensão sob sua supervisão a respeito do tema e realizar mediações judiciais, o que acaba por atrair o interesse dos alunos para a Mediação e a busca de soluções autocompositivas nos atendimentos. Conforme relatado por uma aluna no primeiro dia de aula, conforme consta do Diário de Campo, ela acabou se interessado pela Mediação por causa da professora Simone: “Outra aluna (junior) é formada em contabilidade e entrou no Direito e fez a disciplina de mediação e afirma que ‘se apaixonou pela mediação e pela professora Simone’ e tem aprendido muito aqui.” (Dia 1 – 08/03/2018)

Também ocorreu o já relatado no diário de campo em que um ex-aluno da graduação em Direito da FURG e atualmente advogado, procurou o EMAJ para utilizar a Mediação na resolução de parte do conflito de seus clientes (clientes de seu escritório particular) que dizia

respeito às emoções dos envolvidos e que não seria resolvido se forma satisfatória no judiciário. A maior vitória dessa mediação, segundo a professora foi o fato de que os pais tinham o desejo de explicar para os filhos sobre o processo de separação e o que estava acontecendo já que até o momento nada havia sido dito. O ex-casal combinou com a professora Simone de utilizar um espaço reservado do EMAJ para oportunizar esse momento junto aos filhos e a professora prontificou-se a criar um ambiente lúdico para que o encontro acontecesse. Conforme trechos da observação participante registrada no Diário de Campo:

Por volta das 10h a professora Simone foi procurada por um ex-aluno, chamado Rodrigo (bacharel em Direito que fez estágio em Prática Jurídica Social sob sua supervisão e atualmente atua como advogado). Rodrigo estava acompanhado de seu cliente (no escritório em que trabalha) e também do advogado Caetano que compareceu com sua cliente. Os clientes têm um processo ativo na justiça a fim de diluir a união estável que mantiveram por cerca de nove anos e todos concordaram em procurar a Mediação como uma forma de resolver a questão referente aos dois filhos do casal. Eu acompanhei a Mediação na condição de observadora.

A prof. Simone explicou aos envolvidos como ocorre a Mediação, iniciou se apresentando e me apresentando e explicou a possibilidade das partes de, a qualquer momento, se retirarem, pois só deveriam permanecer caso se sintam à vontade. Se trata de um procedimento sigiloso e, portanto, não será registrado com nomes e nem detalhes do que foi presenciado e ouvido. A professora explicou que sua tarefa é ajudar a perceber quais os reais interesses e vontades que os trazem aqui e auxiliá-los a se ouvirem. Lembra do que nada que for dito ali poderá ser usado como prova. Encerrada a Mediação, houve êxito na comunicação do casal que conseguiu definir dias de convivência para o pai junto aos filhos. A maior vitória dessa Mediação, segundo a professora foi o fato de que os pais tinham o desejo de explicar para os filhos sobre o processo de separação e o que estava acontecendo já que até o momento nada havia sido dito e as crianças não compreendiam bem a situação, pois a separação é recente e tem apenas 3 meses. O ex-casal combinou de utilizar um espaço reservado do EMAJ para oportunizar esse momento junto aos filhos e a professora prontificou-se a criar um ambiente lúdico com brinquedos para que o encontro aconteça. (Dia 2 – 15/03/2018 manhã)

Observei o ambiente propício à realização da mediação de conflitos como uma alternativa extrajudicial de resolução de conflitos tanto por parte da professora Simone quanto por parte dos alunos. **Prova disso é que um ex-aluno voltou a lhe procurar para empregar a mediação na resolução de parte do conflito que dizia respeito às emoções dos envolvidos e que afirmou acreditar que não seria resolvido se forma satisfatória no judiciário.** Grifo nosso (Dia 2 – 15/03/2018 manhã)

A intervenção da Residência Jurídica no mundo também envolve os alunos da graduação que fazem parte dos escritórios do EMAJ em conjunto com os Residentes e professores. Os dados obtidos mostram que 75% (15 alunos) dos Residentes pensa que os alunos da graduação são atentos e dispostos e contribuem favoravelmente com o

desenvolvimento do trabalho, 25% (5 alunos) apontam que os alunos da graduação cumprem meramente as tarefas designadas e não se revelam entusiasmados com o trabalho desenvolvido, nenhum aluno respondeu (0%) que os alunos da graduação são dispersos e comprometem o trabalho. Em relação aos aspectos negativos sumarizados no tópico **Aspectos pedagógicos** surgiram respostas que apontam: o desprezo dos alunos da graduação pelo EMAJ em relação à resistência para vir para cá, o “ódio em atender pobre”/ dificuldade de motivar alguns alunos que se mostram desinteressados, mas são poucos/ inércia dos estagiários (graduandos) que só fazem o que é estritamente necessário.

Apesar dos dados de que 25% (5 alunos) dos Residentes pensam que os alunos da graduação cumprem meramente as tarefas designadas, durante a observação participante os Residentes relataram diversas vezes uma fala que se tornou constante a respeito do entrosamento entre Residentes e alunos da graduação: que nesse ano esse fluxo tem sido muito melhor, pois os alunos da graduação estão participando e estão muito engajados, que o perfil acadêmico vem mudando e que notam que os alunos gostam cada vez mais de estar no EMAJ, conforme trechos abaixo colacionados:

Passou-se para o momento de relatos de como tem sido a experiência das primeiras semanas no EMAJ. **Uma das Residentes da turma 2017 relatou que esse ano foi bem mais fácil do que o ano passado. Em geral os alunos opinaram através de depoimentos que a relação com os demais estagiários e Residentes tem sido muito produtiva e tranquila.** Grifo nosso (Aula dos Residentes – 15/03/2018)

Passaram para o momento de fala dos Residentes sobre a sua semana e a prática com os escritórios que supervisionam. **Um dos alunos fala que os alunos estão participando e se adequando. Outra aluna falou que os alunos desse ano são muito engajados, diz que a “coisa está fluindo muito melhor”, porque os alunos são muito interessados.** Grifo nosso (Aula dos Residentes - 22/03/2018)

Um dos alunos relata que o perfil acadêmico vem mudando, que os alunos são bem engajados e um deles diz que os alunos estão se “reciclando” porque ele afirma que quando era aluno detestava vir para cá e hoje percebe que os alunos gostam cada vez mais. Grifo nosso (Aula dos Residentes - 22/03/2018)

Em relação aos aspectos negativos, também apareceram questões que os Residentes entendem que criam obstáculos para a intervenção no mundo a partir da prática pedagógica. Esses aspectos foram sumarizados no tópico **Acesso do serviço**, com as respostas: Não poder chegar em algumas pessoas que realmente necessitam, como pessoas em situação de rua que nem sabem da existência do serviço/ algumas pessoas que excedem o critério de renda poderiam

ser atendidas porque entende que são pessoas vulneráveis/ não poder atender famílias com renda bruta superior a dois salários mínimos/ o teto financeiro estabelecido para os atendimentos que é de até dois salários mínimos por família e ele acredita que deve ser maior. E no tópico **Limitações na atuação:** Identidade que o cliente cria com o advogado e se desfaz com o término da pós-graduação que causa uma certa insegurança para o cliente/ vínculo que cria e é quebrado quando conclui a pós-graduação e tem que abandonar o cliente/ agendamento poderia ser mais flexível porque em algumas situações poderiam atender pessoa muito vulneráveis e em situações emergenciais.

As limitações anotadas mostram questões referentes à renda dos clientes atendidos que é fixada no teto de até 2 salários mínimos por família. A fixação de teto para atendimento foi uma questão recorrente que surgiu durante a observação participante, gerando opiniões diversas entre os escritórios. O que ficou convencionado até o momento, com a anuência de todos, é que o teto de até dois salários mínimos de renda bruta por família faz com que o atendimento seja destinado realmente às pessoas em situação de vulnerabilidade, bem como ajuda a evitar as críticas de outros advogados da comarca que possam vir a entender que o EMAJ capta seus clientes sob a forma de concorrência desleal. O teto pode ser flexibilizado a depender do caso concreto, nos casos em que excederem a renda definida, pois pode conter situações peculiares que autorizem o atendimento pelo EMAJ, como pessoas que ganham mais que o teto, mas estão endividadas, tem muitos dependentes, gastos com saúde, que estejam, enfim, em situação de vulnerabilidade. A temática foi relatada no Diário de Campo: “O decidido então foi analisar o caso concreto nos casos em que excederem a renda definida, pois pode conter situações peculiares que autorizem o atendimento delas aqui no EMAJ. (Dia 6 – 12/04/2018)”. A preocupação com vulnerabilidade dos clientes apareceu também em uma das aulas registradas no Diário de Campo:

Outra aluna relata que alguns clientes são tão pobres que não podem nem mesmo pedir certidões (casamento, nascimento) e o que poderiam fazer a respeito do assunto. Um aluno apresentou a solução a partir de um cartório da cidade que expede os documentos de forma gratuita bastando que se apresente a declaração de pobreza. (Aula dos Residentes - 22/03/2018)

Em relação às críticas de outros advogados da comarca, cabe explicar que no dia 30 de outubro de 2017, a Subseção da OAB Rio Grande juntamente com alguns advogados reuniu-se com o coordenador do curso de Direito da FURG e com a coordenadora do EMAJ para que fosse apresentado o projeto da residência jurídica. Esse diálogo foi provocado a partir da manifestação de jovens advogados junto a OAB de Rio Grande a respeito da possibilidade de

que a Residência Jurídica possibilitasse a captação de clientes. Foi assim que a diretoria da subseção oficiou a FURG em busca de informações do curso. A visão externa negativa por parte de outros advogados também apareceu na sumarização dos aspectos negativos no tópico **Outros**, com a resposta: /a visão externa negativa, enfrentada principalmente pela primeira turma da Residência. Note-se que no mesmo tópico, 1 dos alunos respondeu: /algumas vezes o EMAJ atrapalha a captação de clientes dos escritórios particulares em casos isolados, como quando as pessoas recebem além da renda fixada e o EMAJ delibera por atendê-las assim mesmo.

A sumarização do tópico **Outros**, ainda trouxe outras respostas como: violação de prerrogativas dos advogados, sobretudo em casos criminais, por parte do Judiciário/ sensação de impotência diante de certos casos, devido ao sistema de justiça de forma ampla/ como o serviço é gratuito muitas pessoas não levam a sério, pois marcam atendimento, fazem o atendimento, entregam os documentos, assinam procuração e nunca mais voltam e nem avisam.

Em relação à violação de prerrogativas dos advogados e impotência diante do sistema de Justiça, surgiu em uma das aulas a observação por parte de um dos Residentes que o EMAJ tem firmado seu direito de ter nas prestações judiciais o prazo em dobro autorizado pelo art. 186, parágrafo 3º, NCPC, que estende para além das Defensorias Públicas a contagem do prazo em dobro e compreende os escritórios de prática jurídica. Essa prerrogativa tem sido defendida nos processos, mesmo que alguns magistrados teimem em desconsiderá-la. Conforme trecho do Diário de Campo:

Lembrei-me que o EMAJ tem firmado seu direito de ter nas prestações judiciais o prazo em dobro autorizado pelo art. 186, parágrafo 3º, NCPC, que estende para além das Defensorias Públicas a contagem do prazo em dobro e compreende os escritórios de prática jurídica. Essa conquista se estende, inclusive, a um dos casos envolvendo um caso criminal. Percebo pelos relatos que há uma resistência do Judiciário misturada com confusão sobre o modelo de funcionamento do EMAJ, que faz com que não o tratem com as mesmas regalias da Defensoria Pública, embora se equiparem. Vejo isto porque questões como concessão de assistência judiciária gratuita aos clientes do EMAJ são, por vezes questionadas pelo Judiciário, ao passo que, a concessão para os assistidos da Defensoria é sempre concedida. (Dia 5 – 05/04//2018)

Em relação à falta de seriedade de alguns clientes que deixam de voltar ao atendimento marcado, conforme resposta sumarizadas no tópico **Outros**, também foi registrado no Diário de Campo uma situação assim:

Em determinado momento da manhã, uma das alunas desabafou comigo sobre como se incomoda com a falta de seriedade de alguns clientes que simplesmente não aparecem no atendimento marcado e não dão qualquer satisfação, referindo-se a uma ligação que acabara de fazer para uma cliente que tinha horário marcado e não compareceu. No telefonema, a cliente informou que estava gripada. (Dia 2 – 15/03/2018)

A residência trouxe, ainda, o aumento de capital humano que possibilita que mais gente trabalhe e produza melhores resultados, além de haver oxigenação de ideias através da troca de experiências e saberes. Sempre há algum professor ou Residente apto a comparecer as audiências necessárias ao deslinde dos processos graças ao número de habilitados para tal ato que agora ultrapassam o número de vinte, contabilizando professores e Residentes. Outro ponto que mostra a preocupação com a qualidade do serviço prestado no EMAJ é o número máximo estabelecido de atendimentos que é de 24 por escritório, pois os professores e alunos concordam que há necessidade de tempo para lidar com os processos em andamento e para discutir os novos processos com qualidade, logo, esse número é flexível dependendo da complexidade das ações.

Os alunos da graduação e Residentes se mostraram envolvidos com os atendimentos, além de sensibilizados, conforme trechos extraídos do Diário de Campo:

Uma das alunas (sênior) faz uma parte para dizer o quanto os atendimentos e casos aqui presenciados são muitas **vezes chocantes e tocantes**. Grifo nosso (Dia 1 – 08/03/2018)

O outro Residente conta que não teve experiência jurídica até se formar e tentou abraçar a advocacia entrando na residência e afirma que está **sendo maravilhoso porque aqui se atende pessoas que tocam e sensibilizam com suas experiências e histórias e que muitas vezes precisa parar e refletir**. Grifo nosso (Dia 1 – 08/03/2018)

Outro aluno (sênior) cita que tem algumas dificuldades psicológicas que dificultam a conexão social com outras pessoas, tem dificuldade em lidar com os clientes porque **se sensibiliza demais e quer ajudar os clientes para além dos limites do EMAJ, fazer mais do que pode fazer**. Grifo nosso (Dia 1 – 08/03/2018)

A aluna anterior a essa faz um adendo de **que é uma sensação muito boa quando conseguem resolver o problema de alguém**. Grifo nosso (Dia 1 – 08/03/2018)

A próxima aluna (sênior) conta que tem muita afinidade com suas companheiras de escritório e é formada em Administração, trabalhou em multinacionais e estava sem nada para fazer, resolveu fazer ENEM para o Direito e se apaixonou pelo curso e pela prática do EMAJ, **afirma que aqui se preza muito pelo ser humano e que todos se sentem acolhidos**. Grifo nosso (Dia 1 – 08/03/2018)

Mais um aluno (sênior) afirmou que é militar da Marinha e que não tem prática jurídica e que isso aqui para ele tem uma importância imensurável, por aprender não só a parte do direito, **mas pela convivência com os colegas e por poder ajudar as pessoas que são atendidas aqui**. Grifo nosso (Dia 1 – 08/03/2018)

O aluno (sênior) a falar disse que o pessoal que tem contato com a profª Simone, sempre volta à disciplina ou para residência pela convivência com ela. Ele faz estágio em um escritório trabalhista que advoga do lado do empregador. **Falou que os atendimentos são muitas vezes pesados, que se preocupam com os clientes e passam a ter sensibilidade com os casos porque se trata da vida das pessoas e no reflexo que se pode gerar**. Grifo nosso (Dia 1 – 08/03/2018)

O último aluno (sênior) é formado em Letras e é servidor administrativo da FURG e diz que gosta muito do EMAJ pela contribuição social e pelos casos que são vistos aqui, diz que **saímos um pouco da “nossa bolha” e que vê casos que o tocam e que proporcionam o desenvolvimento da alteridade**. Grifo nosso (Dia 1 – 08/03/2018)

Além da sensibilização relatada pelos alunos da graduação e Residentes, há um movimento registrado no Diário de Campo, de incentivo ao acolhimento dos clientes e colegas, também por parte dos professores, conforme trechos colacionados:

Enquanto leio um livro e acompanho o andamento dos escritórios escuto em uma conversa informal da profª Simone com os alunos sobre questões do dia-a-dia nesta cidade, sobre o albergue penitenciário que pegou fogo na semana passada matando nove presos do regime semiaberto e sobre o perfil dos colegas de turma que vibraram pelas mortes. **A fala da profª Simone é de incentivar os alunos a se colocarem no lugar dos outros, a ter empatia, a tentar se transportar para o lugar de fala de quem diz algo ruim. Conta que acredita que é importante se conectar ao outro e que esse é o papel do educador para ele, nunca assumindo um lugar de autoridade**. Grifo nosso (Dia 6 – 12/04/2018)

Nas falas da prof. Simone na reunião, ela diz **“Escolham as palavras, sejam gentis, as pessoas chegam vulneráveis, ninguém procura um advogado porque está feliz.”**. Grifo nosso (Dia 6 – 12/04/2018)

O atendimento contou com a participação de um professor que alertou a mulher que havia um risco considerável no comportamento do ex-companheiro e que ela deveria redobrar os cuidados. As alunas entenderam que isso criou um sentimento de medo não existente até então, já que a possível violência por parte do ex-companheiro era latente e não expressa. Assim, **elas pensam que deveria ter havido mais tato para lidar com a cliente, para que ela se sentisse confiante e não assustada. O que considero mais interessante é que há um processo constante no EMAJ de autoavaliação entre os alunos e professores, que sempre busca melhorar o atendimento. Também há uma tentativa de gerar um clima de confiança e acolhimentos para os clientes**. Grifo nosso (Dia 7 – 19/04/2018)

Diante dos aspectos apresentados, entende-se que a Residência Jurídica oportuniza a “Intervenção no Mundo” (FREIRE, 1996) a partir da denúncia das situações desumanizantes e do anúncio de sua superação, a partir da programação de uma ação político-pedagógica. Note-se que a expressão “Intervenção no Mundo” (FREIRE, 1996) não tem a pretensão de alcançar o mundo inteiro, de fato, mas sim o mundo que os educandos fazem parte, o mundo dos clientes atendidos no EMAJ.

c) Diálogo:

O diálogo, para Freire (1987) é a porta de abertura do pensar autêntico, crítico e solidário que percebe a realidade como processo. O diálogo estabelece o pensar crítico ao qual importa a transformação da realidade e a humanização dos homens. Sem diálogo, não há comunicação e sem comunicação, segundo Freire (1987), não há verdadeira educação. O diálogo começa, segundo o autor, mesmo antes do encontro pedagógico entre educadores-educandos e educandos-educadores, e tem seu início a partir da seleção de temas e conteúdo programático da educação que se pretende como problematizadora. Os temas geradores só podem ser compreendidos na relação homens-mundo, em um pensar do homem referente à realidade e sua práxis. Captar esses temas a partir de uma investigação temática em cooperação com os educandos-educadores é o ponto de partida do processo educativo de caráter libertador que conduzirá à prática política e pedagógica em que os educandos poderão mudar o mundo a partir de seu próprio trabalho. O conteúdo programático, desde uma experiência dialógica, deverá partir da situação concreta, a partir de aspirações dos educandos-educadores. Assim, a tarefa do educador dialógico é devolver como problema o universo temático captado na investigação do mundo de seus educandos-educadores, superando a autoridade intelectual do educador *bancário*.

Conforme já apontado nos aspectos positivos provenientes das questões fechadas da análise qualitativa do questionário aplicado, 60% dos alunos (12 alunos) preferem a integração das disciplinas teóricas da Residência Jurídica da FURG com a prática do serviço voluntário de advocacia e orientação jurídica, seguidos de 35% (7 alunos) que preferem o serviço voluntário de advocacia. Conforme explicitado nas análises até aqui realizadas, as aulas teóricas propiciam um momento de encontro entre todos os Residentes com espaço para compartilhar casos atendidos e construir soluções coletivas para conflitos complexos a partir do diálogo e troca de experiências, o que auxilia a prática jurídica e transmite segurança aos alunos.

Também foi evidenciado nos registros do Diário de Campo, obtidos a partir da observação participante, que os alunos confraternizam, tomam chimarrão, realizam refeições em conjunto, durante a permanência nos escritórios, em um ambiente de cooperação entre graduandos e Residentes, que se difere de uma aula convencional. Também foi constatado um relacionamento informal entre os professores, graduandos e Residentes, marcado por diálogos que buscam soluções colaborativas e que incluem os alunos. Note-se que, mesmo na questão da relativização de renda para atendimento dos clientes, antes mencionada, que se refere estritamente à estrutura de funcionamento do EMAJ e poderia ser resolvida pelos professores do EMAJ sem considerar o ponto de vista dos alunos, os participantes dos escritórios discutiram e convencionaram juntos a possibilidade de flexibilizar o atendimento em casos específicos. Esses aspectos podem ser melhor visualizados nos trechos do Diário de Campo:

Afirmou que é importante inovar, que os alunos não devem ter medo de sonhar de pensar em coisas diferentes para resolver os casos, - “Ousem discordar”, em suas palavras. (Dia 1 – 08/03/2018)

A preocupação com a integração de todos os alunos, para que todos participem e estejam por dentro dos processos e para que o serviço oferecido seja de excelência é constante. Voltou a discussão do critério de renda para os atendimentos que é de até dois salários mínimos de renda bruta por família para que o atendimento seja destinado realmente às pessoas em situação de vulnerabilidade e para evitar as críticas de outros advogados da comarca de que estariam captando clientela deles. (Dia 6 – 12/04/2018)

Os Residentes costumam discutir os atendimentos mais complexos conjuntamente e já apontaram no tópico **Aspectos pedagógicos** que valorizam o trabalho em grupo e a cooperação entre alunos e Residentes, bem como a segurança transmitida pela presença constante dos professores, com as seguintes respostas: o trabalho no ambiente universitário que oportuniza a troca de conhecimento entre alunos, professores e Residentes/ trabalho em grupo/ aprendizado/ aprendendo muito a prática da advocacia e a teoria que achava que não sabia/ a cooperação dentro dos escritórios entre alunos e Residentes/ facilitação do trabalho em grupo/ presença e auxílio constante dos professores/ aprendizado com apoio dos professores que transmite segurança/ espaço de inteiração e aprendizagem mútua entre alunos e professores e a comunidade/ muitos alunos da graduação já tem experiência e acontece uma troca de conhecimento entre eles. Os alunos (graduandos e Residentes) se sentem parte da formulação de respostas aos seus atendimentos, além de se sensibilizaram notavelmente pelas pessoas vulneráveis que atendem, conforme já demonstrado no tópico anterior.

Note-se que sempre são feitos relatórios ao término da manhã para que os alunos que atenderem os clientes que são partes nos processos sob sua supervisão estejam sempre atualizados e possam consultar a pasta do cliente com atualizações recentes, a fim de dar informações precisas. Entretanto, constatei que esse é um dos pontos que ainda precisam ser aprimorados e que apareceu em diversas conversas informais com os alunos: manter as informações atualizada e do conhecimento de todos. Os alunos notam que há uma falha nesse sistema de interação sobre o andamento processual e que nem todos os participantes dos escritórios conhecem bem todos os processos.

Ao final de cada manhã de permanência nos escritórios observados, ficou acordado que deve haver uma reunião para discutir teses e o mérito de processos em curso para que todos conheçam os processos de todos, mesmo que não sejam os seus. Isso também para que os alunos aproveitem o tempo ocioso que costuma sobrar ao final da manhã depois de cumpridas todas as tarefas, em uma tentativa de aliar prática e teoria, além de que os alunos possam visualizar na prática a aplicação de suas discussões ganhando corpo.

Quanto aos anseios dos Residentes em relação à prática jurídica, considerando que muitos nunca advogaram e não sabem como proceder, foi criado nas aulas da Residência Jurídica observadas um momento para sejam apresentados casos dos escritórios já resolvidos ou pendentes de resolução, com a finalidade de compartilhar situações, dúvidas e buscar soluções colaborativamente. Dúvidas por parte dos alunos que se manifestaram no sentido de que não sabem como fazer um contrato de honorários, como se posicionar numa audiência. Em todos esses momentos o professor Marcelo que presidia os encontros deixou claro que não poderia fornecer uma verdade final e um modo de proceder engessado, mas que isso era uma ansiedade natural que seria sanada na prática, nas vivências diárias. Apesar da insegurança de muitos Residentes, constatou-se que todos cumprem suas agendas de audiência, tiram dúvidas com os colegas e professores e constroem sua prática real de uma forma natural.

Também foi verificado um processo constante no EMAJ de autoavaliação entre os alunos e professores que conversam a respeito dos atendimentos e retomam pontos que entendem que a abordagem deveria ser diferente tanto porque a solução poderia ser outra para o problema trazido pelo cliente quanto pela forma de tratamento do cliente, explicação, esclarecimento, condução. Esses aspectos podem ser melhor visualizados nos trechos selecionados do Diário de Campo:

Os alunos passaram para a discussão de um caso em específico de atendimento para que se encaminhasse uma possível solução. (Aula dos Residentes - 15/03/2018)

Observo que os alunos discutem os casos entre si, e se reportam constantemente aos alunos sêniores quando tem alguma dificuldade de compreensão, além de se comoverem com os casos, como ocorreu esta manhã quando discutiam o caso de uma senhora aposentada que estava tendo vários descontos referentes à empréstimos consignados e a contratação de um seguro de vida embutido que ela não contratou. Ademais, discutiam o caso de uma execução de alimentos pelo rito da prisão e como era difícil a situação pois de um lado sentiam pena do devedor que poderia ser preso e de outro lado se comoviam com a mãe que não recebia pensão há três meses. (Dia 3 – 22/03/2018)

Estou acompanhando uma reunião dos escritórios D1 e D2. Os alunos discutem os casos e emitem opinião a respeito dos processos existentes junto ao professor Fernando. O professor Fernando traz súmulas para que os alunos pensem as situações apresentadas desde o entendimento do STJ e os alunos apresentam suas teses. Nesse caso trata-se do caso de um cliente que procurou o atendimento pois a ex-esposa postulou pensão alimentícia para si depois de decorridos 12 anos do divórcio. (Dia 5 – 05/04/2018)

Ficou acordado, finalmente, que vai passar a haver uma reunião inaugural na manhã apenas para designar tarefas entre os partícipes dos escritórios e, ao final da manhã, haverá outra reunião para discutir teses e o mérito de processos em curso para que todos conheçam os processos de todos, mesmo que não sejam os seus. Isso também para que os alunos aproveitem o tempo ocioso que costuma sobrar ao final da manhã depois de cumpridas todas as tarefas, na reunião. Ganha força o sentido de aliar prática e teoria, além de que os alunos possam visualizar na prática a aplicação de suas discussões ganhando corpo. (Dia 5 – 05/04/2018)

Outro ponto de grande relevância para a constatação da prática dialógica nas aulas da Residência Jurídica, é a elaboração do que Freire (1987) chamou de “temas geradores”, ou seja, a seleção de temas abordados nos encontros pedagógicos que estejam alinhados com a situação concreta e universo temático dos educandos. Nesse sentido, o professor Marcelo propôs a organização dos encontros no seguinte formato: primeiro momento sejam apresentados casos dos escritórios já resolvidos ou pendentes de resolução e momento para relato do andamento. Em um segundo momento sugere que sejam relatados problemas pessoais e de rotina por parte dos alunos. A terceira parte sugerida para o encontro seria o encaminhamento de sugestões sobre temas que podem ser escritos. Afirmou que podem usar as reuniões para assistir filmes que fomentem a discussão dos interesses da residência jurídica e discutir ou receber convidados.

Durante as aulas dos Residentes, uma aluna manifestou a vontade que se traga para discussão também a formação dos próprios Residentes com questões referentes à atuação prática, focada no aperfeiçoamento dos Residentes, como por exemplo: como se portar na

primeira audiência, o que fazer, quando intervir, como lidar com o desrespeito às prerrogativas, além de outros alunos que se manifestaram no sentido de que não sabem como fazer um contrato de honorários, como se posicionar numa audiência, que são questões que precisam ser tratadas, que lhes causa ansiedade. O professor Marcelo sugeriu que “os alunos com maior experiência poderiam ministrar oficinas nas aulas de ‘como fazer uma audiência’, por exemplo, ou convidar alguém para que faça isso.” (Aula dos Residentes - 15/03/2018). Apesar de serem os alunos os condutores do andamento das aulas, a partir de suas dúvidas, o professor Marcelo fez a ressalva de que a segurança desejada pelos alunos advém de seus protagonismos nas atividades diárias e não em forma de um conteúdo fechado, conforme trecho:

A respeito dos anseios expostos na aula passada a respeito da segurança desejada pelos alunos para advogar, o professor reforça que não tem como entregar isso aos alunos, pois a segurança é decorrente da prática e do protagonismo dos alunos nas atividades. (Aula dos Residentes – 22/03/2018)

O professor Marcelo também sugeriu alguns textos para seminários a serem apresentados pelos alunos com o viés do acesso à justiça, mas permitiu que os alunos trouxessem outros textos de sua preferência para os seminários. Também a aula do dia 29/03/2018, que era de coordenação do professor Hector Cury, teve como convidado o professor Paulo Opuzka que fez uma conversa a respeito da Reforma Trabalhista, que era um dos temas que geravam insegurança nos alunos. O convite surgiu dos próprios temas geradores levantados pelos Residentes. Já na aula do dia 26/04/2018, com o professor Hector, os alunos foram convidados a participar de uma dinâmica de balões em que deveriam preencher um papel com a principal dificuldade encontrada na atividade da advocacia e colocar dentro do balão e enchê-lo tentando mantê-los no ar, todos ao mesmo tempo. À medida em que caíam os balões, os alunos os estouravam e revelavam o que havia lá dentro. A dinâmica foi a introdução da fala do professor que quis demonstrar a importância do trabalho em equipe, pois nenhuma dessas dificuldades – tanto na advocacia quanto para manter os balões no ar, pode ser encarada individualmente de uma forma mais proveitosa do que quando encarada coletivamente. Essa conversa levou os alunos a falarem sobre suas dificuldades na prática jurídica e também foi o momento em que o próprio professor revelou as dificuldades e medos que enfrentou no início da carreira de advogado.

Todos esses momentos mostram que os professores se despiram de uma autoridade intelectual que descarrega o saber nos educandos. Tanto as temáticas das aulas, textos trabalhados, convidados, seminários, casos de clientes que foram discutidos, toda essa

engrenagem surgiu a partir das propostas dos Residentes que puderam ditar o andamento das aulas.

Os Residentes apontaram nos aspectos negativos sumarizados no tópico **Aspectos pedagógicos** os seguintes pontos que se mostraram como obstáculo à prática jurídica: As aulas carecem de conteúdo que proporcione o aperfeiçoamento profissional/ falta de compromisso de alguns professores em orientar os alunos que tem pouca prática jurídica (2 respostas iguais). As respostas apontam que os Residentes que responderam essa questão esperavam que a aula oferecesse conteúdo para prática jurídica cotidiana e que os professores orientassem os alunos na prática jurídica. Esse cenário pode ser atribuído, considerando todo o exposto no Diário de Campo, do receio dos alunos com pouca ou nenhuma prática jurídica que gostariam de ter orientações técnicas sobre como resolver seus casos de clientes atendidos e como atuar praticamente na advocacia. Em contrapartida, a Residência Jurídica lançou a discussão e resolução dos casos para que a coletividade desenvolvesse respostas possíveis para suas dúvidas.

Nesse cenário de construções dialógicas, os Residentes têm uma visão positiva a respeito do trabalho que realizam, o que ficou claro na sumarização do tópico **Referente à humanização do atendimento**: poder oferecer um tratamento mais humanizado para os clientes/ proximidade dos clientes nos atendimentos já que o aspecto importante é o qualitativo e não quantitativo, o que permite dar mais atenção/ poder oferecer um atendimento mais humano com carinho e confiança e menos mecânico/ proporcionar espaços e movimentos que possibilitem levar um pouco de dignidade aos usuários/ aproximação do público menos favorecido financeiramente com os alunos sob a perspectiva da humanização, do contato direto, da sensibilização/ se sente bem em realizar atendimento relacionado à questão social que ajuda a comunidade. Neste tópico fica claro que os Residentes consideram que oferecem um tratamento humanizado, qualitativo, com confiança, dignidade, sensibilização.

Também no tópico **Referente ao acesso à Justiça** os Residentes pensam que seu trabalho oferece acesso à Justiça de forma gratuita e de qualidade, conforme depreende-se das respostas: Fazer as pessoas modificarem a percepção a respeito dos próprios direitos (que elas não sabiam que tinham ou que pensavam ser de outra forma)/ ter mais de um lugar que ofereça serviço voluntário de advocacia além da Defensoria Pública/ auxílio jurídico aos hipossuficientes/ acesso da comunidade ao serviço de advocacia gratuito/ atendimento à população mais vulnerável/ amplitude do acesso da comunidade à Justiça/ fornecer um serviço gratuito e de qualidade/ ampliação do acesso à Justiça/ fornece acesso ao serviço de advocacia de forma gratuita, fornecendo acesso à Justiça/a oportunidade de oferecer um serviço jurídico

qualificado às pessoas que não têm acesso à advocacia particular ou mesmo um efetivo atendimento na advocacia pública/ oferecer atendimento jurídico gratuito e de qualidade/ trabalhar para que realmente precisa e levar o Direito para quem realmente precisa do Direito. O mesmo se confirma no tópico **Em relação à estrutura oferecida**, com as seguintes respostas: estrutura oferecida para os clientes com vários profissionais atuando e todos com o mesmo foco/ fornecer serviço gratuito e de qualidade/ a qualidade do atendimento prestado pelo pessoal que compõe o EMAJ (professores, Residentes e alunos)/ a prestação de serviço é de qualidade/ oferecer atendimento jurídico gratuito e de qualidade.

A visão dos Residentes sobre o trabalho por eles realizado e desenvolvido é confirmado a partir dos dados que mostram que 35% (7 alunos) percebe que Residência auxilia efetivamente na promoção do acesso à Justiça, 45% (9 alunos) acreditam que a Residência auxilia em grande parte a promoção do acesso à Justiça, 20% (4 alunos) acreditam que a Residência auxilia em pequena parte a promoção do acesso à Justiça e nenhum aluno (0%) não percebe que a Residência auxilia efetivamente na promoção do acesso à Justiça. Aqui é possível visualizar que 100% dos alunos envolvidos acredita que a Residência promove o acesso à Justiça, em maior ou menor escala. Ou seja, os Residentes acreditam que eles promovem o acesso à Justiça, porque eles são parte da engrenagem de funcionamento da Residência Jurídica. Esse cenário também se confirmou quando 95% (19 alunos) respondeu que se vê como protagonista de um processo de ampliação do acesso à Justiça enquanto 5% (1 aluno) respondeu que não.

Nesse passo, tem-se que, o Diálogo é uma categoria conceitual que se realiza na Residência Jurídica da FURG, a partir da formulação de um pensar autêntico construído pelos educandos e com os educandos, a partir de seu próprio universo temático, modificando o mundo a partir de seu próprio trabalho. A modificação do mundo, segundo a visão dos próprios Residentes, é constatada no questionário pela percepção de que a Residência Jurídica é uma forma de promover o acesso à Justiça em que eles são os protagonistas desse processo.

CONCLUSÃO

Partindo da hipótese de que a Residência Jurídica tem potencial para contribuir com a humanização do ensino jurídico, este trabalho buscou como objetivo geral demonstrar que a Residência Jurídica de fato tem esse potencial, a partir da experiência observada que foi a Especialização em Prática Jurídica Social – Residência Jurídica, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

O primeiro capítulo buscou traçar um panorama sobre o ensino jurídico no Brasil e o contexto que acompanhou sua implementação, a partir da divisão por marcos considerados relevantes para sua evolução. Dessa incursão surgiram algumas constatações. A primeira delas foi que a educação no Brasil Colônia foi marcada pelo interesse em organizar uma educação que servisse aos interesses momentâneos do Estado, que era o de uma maior profissionalização da administração mediante a modernização da Universidade de Coimbra e a centralização da formação universitária dos brasileiros. Posteriormente, com a sanção de Pedro I na lei fundante do ensino jurídico no Império foi constatado que o nascimento do ensino jurídico teve o intuito de cumprir as expectativas parlamentares do Império dando corpo à finalidade social esperada que era a de formar bacharéis e preparar a elite administrativa do país.

No segundo capítulo, foi realizada a conceituação operacional da humanização do ensino a partir da perspectiva de Paulo Freire e desenvolvidas categorias operacionais para a análise dos dados, a fim de verificar a hipótese do trabalho. Os conceitos operacionais recortados da teoria freireana (respeito aos saberes do educando, forma de intervenção no mundo, diálogo) representaram a percepção desta pesquisadora a respeito da síntese dos principais pontos detectáveis na humanização do ensino, na teoria freireana.

No terceiro capítulo buscou-se compreender a gênese e desenvolvimento das Residências Jurídicas no Brasil, situada dentro do espaço da pós-graduação. Para tanto, foi realizado um breve resgate da história da pós-graduação, que teve como marco mais importante a publicação do Parecer Sucupira. Nessa lógica, foi abordada a especialização em Prática Jurídica Social – Residência Jurídica da FURG. Além da Residência Jurídica da FURG, também foram brevemente descritas outras experiências intituladas de Residência Jurídica, em curso no país, sendo que a Residência Jurídica da FURG é a única experiência existente no Sul do Brasil.

Ainda neste capítulo foi realizada uma exposição a respeito do método de abordagem empregado nesta dissertação, o que se mostrou necessário diante de seu surgimento ainda recente. A sistematização do método também foi exposta, mostrando a divisão da realização da

PP em quatro fases. Nesta parte metodológica também foram melhor explicadas as técnicas de pesquisa empregadas, quais sejam as técnicas bibliográfica combinada com questionário e observação participante.

No capítulo quatro, foram tratadas as questões de nº 4, 10 e 11, além das questões fechadas e de múltipla escolha contidas no questionário aplicado aos alunos da Residência Jurídica da FURG - todas que admitem uma mensuração estatística, a partir de uma análise qualitativa. Também foram aplicadas as etapas propostas por Miles e Huberman para as questões abertas de nº 10 e 11 do questionário. Estas etapas permitiram a sistematização, primeiramente, nas categorias de análise positiva e negativa, depois permitiram a sumarização de tópicos agrupados em blocos semânticos de significação semelhante, divididos nas categorias de análise positivo e negativo e, por fim, permitiu uma conclusão prévia dos dados até ali analisados.

No capítulo cinco, houve a análise final dos dados, a partir dos conceitos operacionais já definidos, e que foram adotados como categorias de análise na verificação da hipótese de que a Residência Jurídica da FURG tem potencial para humanizar o ensino jurídico. Para tanto, junto aos dados obtidos nas etapas anteriores, também foi incluída a amostragem *ad libitum* (à vontade) da observação participante artificial.

Em relação aos resultados obtidos para a categoria conceitual a) respeito aos saberes dos educandos, constatou-se que a combinação da diversidade existente entre os membros dos escritórios (Residentes, professores, alunos da graduação) com suas diferentes formações e experiências, aliada à forma como é conduzido o ensino operado na Residência Jurídica, fomenta o respeito dos saberes dos educandos na construção de um novo saber, o que também foi confirmado na análise qualitativa das respostas do questionário sumarizadas nos tópicos referente ao acesso à Justiça, referente à interação da Universidade e no tópico aspectos pedagógicos.

Em relação aos resultados obtidos para a categoria conceitual b) forma de intervenção no mundo, constatou-se que a Residência Jurídica oportuniza a intervenção no mundo a partir da denúncia das situações desumanizantes e do anúncio de sua superação, a partir da programação de uma ação político-pedagógica. Em relação aos resultados obtidos para a categoria conceitual c) diálogo, constatou-se que o diálogo é uma categoria conceitual que se realiza na Residência Jurídica da FURG, a partir da formulação de um pensar autêntico construído pelos educandos e com os educandos, a partir de seu próprio universo temático, modificando o mundo a partir de seu próprio trabalho. A modificação do mundo foi constatada

no questionário pela percepção dos Residentes de que a Residência Jurídica é uma forma de promover o acesso à Justiça em que eles são os protagonistas do processo.

Assim, a Residência Jurídica mostrou-se capaz de romper com a hierarquia entre educadores e educandos, tornando todos sujeitos da relação, ambos, educadores e educandos. A experiência da Residência Jurídica observada também mostrou o anúncio da superação de situações desumanizantes, a partir da programação de uma ação político-pedagógica dos Residentes, capaz de construir um pensar autêntico e um ensino problematizador que conduz à práxis. A práxis é o caminho apontado para a transformação do mundo a partir da educação - o mundo que os educandos fazem parte: o mundo dos clientes atendidos no EMAJ. Por fim, a Residência Jurídica mostrou o uso do diálogo como porta de abertura do pensar crítico e solidário que percebe a realidade concreta como processo. O pensar crítico ao qual importa a transformação da realidade e a humanização dos homens, baseado no próprio universo temático e temas geradores dos educandos, compreendidos na relação homens-mundo, em um pensar referente à realidade e sua práxis.

Ante todo o exposto, as conclusões obtidas confirmaram a hipótese de que a Residência Jurídica da FURG tem potencial para contribuir com a humanização do ensino jurídico, o que foi comprovado na análise qualitativa dos dados coletados que apontaram que a Residência Jurídica atendeu os conceitos operacionais estabelecidos neste trabalho e pode ser tomada como uma experiência de humanização do ensino jurídico, inclusive em outras Universidades.

REFERÊNCIAS

ALVES, Miriam Fábila. OLIVEIRA, João Ferreira de. Pós-Graduação no Brasil: do Regime Militar aos dias atuais. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 30, n.2, p. 351-376, mai./ago. 2014. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/53680>>. Acesso em 07 mai. 2018.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez Editora, 1980.

_____. **O que é religião?** São Paulo: Loyola, 2003.

ANSALDI, Waldo. GIORDANO, Verónica. **Tomo I: América Latina, la construcción del orden: de la colonia a la disolución de la dominación oligárquica**. 1ª ed. Buenos Aires: Ariel, 2012.

AZEVEDO, Fernando. **A Cultura Brasileira (Introdução ao Estudo da Cultura no Brasil)**. 4ª ed. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1963.

BASTOS, Aurélio Wander. Ensino jurídico: tópicos para estudo e análise. In: **Revista Sequência**, n. 4, p. 59-72, dez. 1981. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/17155>>. Acesso em 07 mai. 2018.

_____. O ensino jurídico no Brasil e as suas personalidades históricas – uma recuperação de seu passado para reconhecer seu futuro. In: **Ensino Jurídico OAB: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil. Brasília: OAB**, Conselho Federal, 1997, p. 35-55.

_____. O novo currículo e as tendências do ensino jurídico no Brasil – das desilusões críticas às ilusões críticas às ilusões paradoxais. In: **Revista Sequência**, v. 16, n. 31, p. 81-91., 1995. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15777>>. Acesso em 07 mai. 2018.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann. CHAUI, Marilena de Souza. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior**. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422por.pdf>>. Acesso em 07 mai. 2018.

BIRNFELD, Carlos André Sousa. BIRNFELD, Liana Francisca Huning. Da vocação original das Faculdades de Direito do império para o século XXI: algumas perspectivas para a criação de um ensino superior de Serviço Público no Brasil. In: MEZZARROBA, Orides. TAVARES NETO, José Querino. VASCONCELOS, Silvia Andréia (Coord.). **Direito, educação, ensino e metodologia jurídicos**. Florianópolis: FUNJAB, 2013, p. 40-70. Disponível em <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=81836b7cd16991ab>>. Acesso em 07 mai. 2018.

BIRNFELD, Carlos André. COSTA, Éder Dion de Paula. A injustiça social expressa na carreira docente no ensino superior brasileiro em 2009 – 21 anos de incertezas – crônica da maioria inatingida ao arripio da Constituição Federal. In: **Revista Juris**, n. 14, p. 25-39, 2009. Disponível em <<https://periodicos.furg.br/juris/article/view/3204>>. Acesso em 07 mai. 2018.

BIRNFELD, Carlos André Sousa. A evolução da formação prática dos cursos de graduação em direito no Brasil em 190 anos de ensino jurídico. In: PETRY, Alexandre Torres et al (Org.). **Ensino Jurídico no Brasil: 190 anos de história e desafios**. 1ª Ed. Porto Alegre: OAB/RS, 2017.

BOMENY, Helena. **Newton Sucupira e os rumos da educação superior**. Brasília: Paralelo 15, CAPES, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. BORGES, Maristela Correa. A pesquisa-participante: um momento da educação popular. In: **Revista Educação Popular**, v. 6, p. 51-62, jan./dez. 2007. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988>>. Acesso em 07 mai. 2018.

BRASIL. **Colecção das Leis do Imperio do Brasil – parte I**. Rio de Janeiro, 1861.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994. **Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico**. Brasília, 1994.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 1 de 08 de junho de 2007. **Estabelece normas para funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização**. Brasília, 2007.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 6 de abril de 2018. **Estabelece diretrizes e normas para a oferta dos cursos de pós-graduação lato sensu denominados cursos de especialização, no âmbito do Sistema Federal de Educação Superior, conforme prevê o Art. 39, §3º, da Lei nº 9.394/1996, e dá outras providências**. Brasília, 2018.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1891.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1937

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1946.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1967.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988

_____. **Constituição Política do Imperio do Brazil**. Rio de Janeiro, 1824.

_____. Decreto n. 1.386 de 29 de abril de 1854. **Dá novos Estatutos aos Cursos Jurídicos**. Rio de Janeiro, 1854. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1386-28-abril-1854-590269-publicacaooriginal-115435-pe.html>>. Acesso em 07 mai. 2018.

_____. Decreto n. 1.568 de 24 de fevereiro de 1855. **Approva o Regulamento complementar dos Estatutos das Faculdades de Direito do Imperio para a execução do § 3.º do Art. 21 do Decreto N.º 1.386 de 28 de Abril de 1854**. Rio de Janeiro, 1855. Disponível em

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1568-24-fevereiro-1855-558483-publicacaooriginal-79790-pe.html>>. Acesso em 07 mai. 2018.

_____. Decreto n. 7247 de 19 de abril de 1879. **Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio**. Rio de Janeiro, 1879. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em 07 mai. 2018.

_____. Secretaria de regulação e supervisão da educação superior. Instrução normativa nº 1, de 16 de maio de 2014. **Estabelece prazo para o cumprimento da Resolução nº 2, de 12 de fevereiro de 2014, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação – CES/CNE**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15672-in-01-2014&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 11 jul. 2017.

_____. Secretaria de regulação e supervisão da educação superior. Instrução normativa nº 1, de 13 de fevereiro de 2015. **Estabelece os procedimentos para o cumprimento da Instrução Normativa nº 1, de 16 de maio de 2014, da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17078-in-01-2015-seres-19fev&category_slug=fevereiro-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 11 jul. 2017.

_____. Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 07 mai.2018.

_____. Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação a escola média, e dá outras providências**. Brasília, 1968. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm>. Acesso em 07 mai.2018.

_____. Lei 9.068 de 18 de fevereiro de 1998. **Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9608.htm>. Acesso em 07 mai.2018.

_____. Lei 9.394/1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 11 jul. 2017.

_____. Lei de 11 de agosto de 1827. **Crêa dous Cursos de sciencias Juridicas e Sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda**. Rio de Janeiro, 1827. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38401-11-agosto-1827-566698-publicacaooriginal-90225-pl.html>. Acesso em 08 mai. 2018.

_____. Conselho nacional de educação. Parecer CNE/CES nº 245/2016. **Diretrizes Nacionais dos Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu Especialização (DNs Especialização)**. Brasília, 2016. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40321-pces245-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 07 mai.2018.

_____. Conselho nacional de educação. Resolução nº 1, de 8 de junho de 2007. **Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf>. Acesso em 11 jul.2017.

_____. Conselho nacional de educação. Resolução nº 7, de 8 de setembro de 2011. **Dispõe sobre a revogação das normas para o credenciamento especial de instituições não educacionais, na modalidade presencial e a distância, e dá outras providências.** Disponível em <http://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/resolucao_cne_ces_no_07_11.pdf>. Acesso em 11 jul. 2017.

_____. Parecer nº 977/65. **Definição dos cursos de Pós-Graduação.** Brasília: MEC/CEF, 1965. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/Parecer-977-1965.pdf>>. Acesso em 25 abr. 2018.

BULHÕES, Raquel Recker Rabello. A educação nas constituições brasileiras. In: **Revista Lex Humana**, n. 1, p. 179-188, 2009. Disponível em <<http://seer.ucp.br/seer/index.php/LexHumana/article/view/9/0>>. Acesso em 07 mai. 2018.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida – uma nova compreensão científica dos sistemas vivos.** Tradução Newton Roberval Eicheberg. São Paulo: Cultrix, 1996.

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. In: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 4, n. 3, p. 3-8, 1999. Disponível em <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1063>>. Acesso em 07 mai. 2018.

_____. A Universidade Pública sob nova perspectiva. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5-15. Set/out/nov/dez, 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em 10 ago. 2016.

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

_____. Ventos do progresso: a universidade administrada. In: PRADO JR., Bento. TRAGTENBERG, Mauricio. CHAUÍ, Marilena. ROMANO, Roberto. **Descaminhos da educação pós-68.** São Paulo, Brasiliense, 1980, p. 31-56.

COLAÇO, Thais Luzia. Ensino e pesquisa do Direito e da Antropologia Jurídica. In: **Cadernos da Escola de Direito e Relações Internacionais**, v. 3, n. 16, p. 18-29, 2011. Disponível em <<http://revistas.unibrazil.com.br/cadernosdireito/index.php/direito/article/view/770>>. Acesso em 07 mai 2018.

_____. Direito e cotidiano: uma experiência a ser relatada. In: **Anais do XIV Encontro Nacional do CONPEDI.** Fortaleza, 2006. Florianópolis: Boiteux, 2006. Disponível em <<http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/XIVCongresso/024.pdf>>. Acesso em 07 mai 2018.

_____. Humanização do ensino do direito e extensão universitária. In: **Revista Sequência**, n. 53, p. 233-242, dez. 2006. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15102>>. Acesso em 07 mai 2018.

_____. O Direito nas missões jesuíticas da América do Sul. In: WOLKMER, Antônio Carlos (org.). **Fundamentos de História do Direito**. 3ª ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Del Rey, 2006, p. 265-294.

CREMA, Roberto. **Introdução à visão holística: breve relato de viagem do velho ao novo paradigma**. São Paulo: Summus, 1989.

CRISTIANI, Claudio Valentim. O Direito no Brasil Colonial. In: WOLKMER, Antônio Carlos (org.). **Fundamentos de História do Direito**. 3ª ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Del Rey, 2006, p. 295-309.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A desoficialização do ensino no Brasil: a reforma Rivadávia. In: **Revista Educação Social**, v. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0530108>>. Acesso em 11 mar 2018.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3ª Ed. ver. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.

_____. **Pesquisa Participante: mito e realidade**. Brasília: UNB/INEP, 1982.

ESTATUTO PARA O CURSO JURÍDICO: DECRETOS, CARTAS IMPERIAIS E ALVARÁS. In: **Revista de Ciência Política**, v.21 n.1, jan./mar. 1978, p. 137-144. Disponível em <www.bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rcp/article/download/59820/58149>. Acesso em 1º mar 2018.

FACULDADE NOVA ROMA. **Edital para convocação, seleção e matrícula de candidato ao curso de extensão de residência jurídica da Faculdade Nova Roma**, 2018. Disponível em <https://residenciajuridica.faculdenovaroma.com.br/img/edital_residentes_de_convocacao_para_inscricao.pdf>. Acesso em 07 mai. 2018.

FALS BORDA, Orlando. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981, p. 42-62.

_____. Rehaciendo el saber. In: _____. RAHMAN, Mohammad Anisur. **Acción y conocimiento: como romper el monopolio con investigación-acción participativa**. Bogotá, CINEP, 1991, p. 191-211.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 5ª Ed. São Paulo: Globo, 2012.

FARIA, José Eduardo. A reforma do Ensino Jurídico. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 21, p. 45-68. Nov. 1986. Disponível em <<http://www.ces.uc.pt/rccs/includes/download.php?id=299>>. Acesso em 07 mai. 2018.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. [S.l]: SPQRafa Books, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. O Professor Universitário como Educador. In: **Revista de Cultura da Universidade de Recife**, v. 1, p. 45-47. Jul.-Set., 1962. Disponível em <<http://www.redalyc.org/pdf/869/86901009.pdf>>. Acesso em 07 mai. 2018.

_____. Papel da Educação na humanização. In: **Revista da FAEEBA**. Salvador, n. 7, p. 9-17, jan./jun., 1997a. Disponível em <<http://www.rcdh.es.gov.br/sites/default/files/Freire,%20Paulo%201969%20Papel%20da%20educacao%20na%20humanizacao.pdf>>. Acesso em 07 mai. 2018.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

_____. Uma educação para a liberdade. In: **Revista da FAEEBA**, n.7, p- 9-17. Jan. – Jun., 1997b. Disponível em <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba/issue/view/251>>. Acesso em 07 mai. 2018.

GAJARDO, Marcela. Investigación Participativa em America Latina. In: **Documento de Trabajo Programa FLACSO**, n. 261. Santiago de Chile: Facultad Latinoamerica de Ciencias Sociales, set. 1985.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HALL, Budd L. Investigación Participativa, Conocimiento Popular y Poder: um reflexión personal. In: VERAJANO, Gilberto (Comp.). **La Investigación Participativa en América Latina**. Pátzcuaro, México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos em América Latina y el Caribe (CREFAL), 1989, p. 15-34.

HOLANDA, Sergio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JAPIASSU, Hilton. **O mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

KOZIMA, José Wanderley. Instituições, retórica e o bacharelismo no Brasil. In: WOLKMER, Antônio Carlos (org.). **Fundamentos de História do Direito**. 3ª ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Del Rey, 2006, p. 311-330.

LE BOTERF, Guy. Pesquisa participante: Propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 51-81.

MACHADO NETO, Antônio Luís. **História das Idéias Jurídicas no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1969.

MARCHELLI, Paulo Sergio. Da LDB 4.0134/61 ao debate contemporâneo sobre as Bases Curriculares Nacionais. In: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.12, n. 03, p. 1480-1511, out./dez., 2014.

MENARDI, Ana Paula Seco. AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. **Marquês de Pombal e a Reforma Educacional Brasileira**. (Artigo em CD-Rom. 20 anos do HISTEDBR (1986-2006): Navegando na História da Educação). Campinas, 2006. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html#_ftn2>. Acesso em 1º mar. 2018

MELO FILHO, Álvaro. Correlações entre a nova LDB e o ensino jurídico. In: **Revista de Informação Legislativa**, v. 34, n. 135, jul./set., 1997a, p. 49-59. Disponível em <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/253/r135-06.pdf?sequence=4>>. Acesso em 1º mar. 2018.

_____. Novos parâmetros educacionais para o curso jurídico. In: **Revista de Informação Legislativa**, v. 34, n. 136, out./dez., 1997b, p. 71-77. Disponível em <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/292/r136-06.pdf?sequence=4>> Acesso em 1º mar. 2018.

MILES, Matthew. HUBERMAN, Michael. **Qualitative Data Analysis: a sourcebook od new methods**. California: Sage publications Inc., 1984.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 19ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

_____. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. **Educação e complexidade: os Sete Saberes e outros ensaios**. Maria da Conceição de Almeida, Edgar de Assis Carvalho (Orgs.). 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. 11ª Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

RIBEIRO, Darcy. **Os brasileiros: livro I – Teoria do Brasil**. 11ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico: Saber e Poder**. Acadêmica: São Paulo, 1988.

_____. O ensino do Direito, os sonhos e as utopias. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Org.). **Ensino jurídico para que(m)?**. Florianópolis: Boiteux, 2000, p. 6-28

SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini. BENTO, Flávio. A história do ensino do Direito no Brasil e os avanços da portaria 1886 de 1994. In: **Anais do XVIII Congresso Nacional do CONPEDI** [Recurso eletrônico]. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009, p. 6186-6211. Disponível em <[https://s3.amazonaws.com/conpedi2/anteriores/XVIII+Congresso+Nacional+-+FMU-São+Paulo+\(04%2C+05%2C+06+e+07+de+novembro+de+2009\).pdf](https://s3.amazonaws.com/conpedi2/anteriores/XVIII+Congresso+Nacional+-+FMU-São+Paulo+(04%2C+05%2C+06+e+07+de+novembro+de+2009).pdf)>. Acesso em 1º mar. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. v. 1. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. In: _____. FILHO, Naomar de Almeida. **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova**. Coimbra: [s.n.], p. 13-106, 2008. Disponível em <<http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>>. Acesso em 11 abr. 2018.

_____. Poderá o Direito ser emancipatório? In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Coimbra, n. 65, p. 3-76, maio, 2003. Disponível em <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/podera_o_direito_ser_emancipatorio_R_CCS65.PDF>. Acesso em 07 mai. 2016

SANTOS, Boaventura de Sousa. GOMES, Conceição. DUARTE, Madalena. Velhos e novos desafios ao direito e à justiça. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 87, p. 5-8, 2009. Disponível em <<https://journals.openedition.org/rccs/1425>>. Acesso em 07 mai. 2016.

SANTOS, Cássio Miranda dos. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. In: **Revista Educação Social**, v. 24, n. 83, p. 627-641, ago. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302003000200016&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 07 mai. 2018.

SANTOS, Júlio César Souza. Programas de Residência Jurídica na Administração Pública: uma análise à luz da Constituição Federal. In: **Revista Digital de Direito Administrativo**, v. 5, n. 1, p. 168-183, 2018. Disponível em <<https://www.revistas.usp.br/rdda/article/view/137859>>. Acesso em 07 mai. 2018.

TOYSHIMA, Ana Maria da Silva; MONTAGNOLI, Gilmar Alves; COSTA, Célio Juvenal. Algumas considerações sobre a Ratio Studiorum e a organização da educação nos colégios jesuíticos. In: **XIV Simpósio Internacional Processos Civilizadores: civilidade, fronteira e diversidade**. Disponível em <http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais14/arquivos/textos/Comunicacao_Ora_l/Trabalhos_Completos/Ana_Toyshima_e_Gilmar_Montagnoli_e_Celio_Costa.pdf>. Acesso em 01 mar 2018.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO TOCANTINS. Edital nº 109, de 09 de maio de 2016. **Dispõe sobre a criação do Programa de Residência com acesso a Pós-Graduação em Prática Judiciária (PRjud) nas comarcas do Poder Judiciário do Estado do Tocantins**, 2016. Disponível em <<http://wwa.tjto.jus.br/diario/diariopublicado/2638.pdf>>. Acesso em 08 abr. 2018.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Edital nº 006/CEPUERJ/2010.** Concurso Residência Jurídica, 2011. Disponível em <https://www.cepuej.uerj.br/App_Upload/concursos_antigos/res_juridica_2011/Edital/EDITAL%20RESIDENCIS%20JURIDICA%20pdf.pdf>. Acesso em 07 mai. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. Ata 08/2016 do Conselho, Anexo II. **Proposta de Curso de Especialização em Prática Jurídica Social – Residência Jurídica.** Disponível em <<http://www.direito.furg.br/index.php/a-faculdade-de-direito/atas/534-reuniao-do-ano-de-2016-mes-10-dia-14-ordinaria-ata-08-2016>>. Acesso em 11 jul. 2017.

_____. Deliberação nº 003/2017, Conselho Acadêmico da Faculdade de Direito. **Dispõe sobre o regimento do curso de Especialização em Prática Jurídica Social – Residência Jurídica da Faculdade de Direito.** Disponível em <<http://www.direito.furg.br/images/stories/Arquivosfadir/Deliberacao-CONFADIR-3--regimento-residencia-Juridica.pdf>>. Acesso em 11 Jul. 2017.

_____. Deliberação nº 015/2017, Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração. **Dispõe sobre a criação do curso de especialização em Prática Jurídica Social – Residência Jurídica.** Disponível em <http://www.direito.furg.br/images/Arquivos_Gerais_FADIR/atas_conselho/2017/criao-do-curso-residencia.pdf>. Acesso em 11 Jul. 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. **Edital de seleção Programa de Residência Jurídica**, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Edital 1/2017. **Seleção aluno regular Especialização em Prática Jurídica Social - Residência Jurídica**, 2017. Disponível em <<https://siposg.furg.br/curso/1057>>. Acesso em 07 abr. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. **Edital 2017 – Especialização em Advocacia (Niterói)**, 2017. Disponível em <http://www.editais.uff.br/sites/default/files/arquivos/2017-2_Especializa%C3%A7%C3%A3o_em_Advocacia_-_Residencia_Jur%C3%ADica_.pdf>. Acesso em 07 mai. 2018.

VELLOSO, Andrea. A pós-graduação no Brasil: legados e desafios. In: **Almanaque Multidisciplinar de Pesquisa UNIGRANRIO**, v. 1, n. 1, p. 4-15, 2014. Disponível em <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/amp/article/view/2648/1241>>. Acesso em 07 mai. 2018.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

WARAT, Luis Alberto. **A ciência jurídica e seus dois maridos**. Santa Cruz do Sul: Faculdades Integradas em Santa Cruz do Sul, 1985.

_____. **A Rua grita Dionísio! DIREITOS HUMANOS DA ALTERIDADE, SURREALISMO E CARTOGRAFIA**. Tradução e organização: Vivian Alves de Assis, Júlio Cesar Marcellino Jr. e Alexandre Moraes da Rosa. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

_____. Direito, sujeito e subjetividade: para uma cartografia das ilusões. In: **Revista Captura Crítica: direito, política, atualidade**, v. 2, n. 2, p. 39-50. Florianópolis: Universidade Federal

de Santa Catarina. Jan./Jun. 2010b. Disponível em <http://capturacriptica.ccj.ufsc.br/wp-content/uploads/captura_criptica_-_n2v2_completo.pdf>. Acesso em 17 abr. 2018.

_____. Eco-cidadania e Direito: alguns aspectos da modernidade, sua decadência e transformação. In: **Revista Sequência**, n. 28, p. 96-110. Jun. 1994. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15877>>. Acesso em 17 abr. 2018.

_____. **Educação, Direitos Humanos, Cidadania e Exclusão Social: Fundamentos preliminares para uma tentativa de refundação**. [S.l.: s.n.], 2003. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/educar/textos/warat_edh_educacao_direitos_humanos.pdf>. Acesso em 11 jun. 2017.

_____. La ciudadanía sin ciudadanos: tópicos para um ensayo interminable. In: **Revista Sequência**, n. 26, p. 1-17. Jul. 1993. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/issue/view/1518>>. Acesso em 07 mai. 2018.

_____. O desafio da Liberdade. Argumentos e sentenças: confissões tormentosas. In ADEODATO, João Maurício. BITTAR, Eduardo C. B. (Org.). **Filosofia e Teoria Geral do Direito: estudos em homenagem a Tercio Sampaio Ferraz Junior por seu septuagésimo aniversário**. São Paulo: Quartier Latin, 2011. p. 793-814

_____. Técnicas argumentativas na prática judicial. Tradução de Horácio Wanderlei Rodrigues. In: **Revista Sequência**, n. 9, p. 35-56. Jun. 1984. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/16731>>. Acesso em 17 abr. 2018.

WOLKMER, Antonio Carlos. **História do Direito no Brasil**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

ZIENTARSKI, Clarice. OLIVEIRA, Oséias Santos de. PEREIRA, Sueli Menezes. Opressores e oprimidos sob a ótica Freireana: relações de poder no cotidiano escolar. In **Revista Interações**, v. 8, n. 21, 2012, p. 113-123.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Diário de campo

APÊNDICE B – Modelo de questionário aplicado aos alunos

APÊNDICE C - Gráficos e respostas dos questionários aplicados aos alunos da Residência Jurídica

APÊNDICE D – Email recebido da UFF a respeito da Residência Jurídica

APÊNDICE E – Email recebido da UERJ a respeito da Residência Jurídica

APÊNDICE A – Diário de Campo

Dia 1 – 08/03/2018

Escritórios: D1, D2, D3

Professores responsáveis: Simone de Biazzi Ávila Batista da Silveira e Fernando Amaral

Integrantes: Lilia, Tatiane, Rafaela, Roberto, Elizabete, Felipe (juniores), Gicliane, Rita, Victor Hugo, Vinicius, Luisa, Thiago, Patricia, Marina, Otavio, Gilson, Alã, (sêniores), Raphael Schmidt, Bianca Seberino, Rafael Wyse, e Giuliano de Medina (Residentes).

O professor Fernando Amaral se apresentou e deu as boas-vindas aos alunos juniores presentes enquanto aguarda a chegada da profª Simone para iniciar a reunião. Presentes também os alunos sêniores que atuavam neste escritório desde o ano passado. Isso porque a engrenagem de funcionamento do Escritório Modelo de Assessoria Jurídica, que aqui será chamado apenas de EMAJ, atua na perspectiva de integração entre os alunos matriculados na disciplina do currículo obrigatório do curso de Direito denominada prática jurídica social I, correspondente aos alunos novos ou juniores, mais os alunos matriculados na disciplina de prática jurídica social II, correspondente aos alunos sêniores, mais os alunos (que serão aqui chamados de Residentes) da Especialização em Prática Jurídica Social – Residência Jurídica (que aqui será chamada apenas de residência jurídica), com a colaboração e supervisão dos professores responsáveis por cada escritório.

Cada professor tem seu dia de permanência que será o mesmo dia em que os escritórios que funcionam sob a sua supervisão atenderão. O local de funcionamento dos escritórios é em um prédio da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, localizado na Rua Luiz Loréa, 261, no Centro da cidade de Rio Grande, que conta com auditório e salas para atendimento aos clientes do EMAJ, cozinha, banheiros, além de um acervo de livros à disposição dos alunos e de uma grande sala com computadores e arquivos onde são depositadas as fichas de atendimento e processos dos clientes, documentos e atas de presença. O espaço também possui serviço de portaria, limpeza, e uma servidora da Universidade que faz o serviço de secretaria.

Destaca-se que o prédio possui elevador e rampa de acesso a fim de facilitar a acessibilidade. Logo na fachada do prédio há um aviso de que os atendimentos lá só serão realizados para aqueles clientes com renda familiar máxima de até dois salários mínimos.

Fotografia 1 - organização dos armários dispostos por escritório



Fonte: Acervo pessoal

Fotografia 2 - Cozinha disponível para o acesso dos alunos, professores e funcionários.



Fonte: Acervo pessoal

Fotografia 3 - Elevador de acessibilidade



Fonte: Acervo pessoal

Feitos esses esclarecimentos acerca do funcionamento do EMAJ, prossegue o relato: o professor solicitou que os alunos da turma deste ano se inteirem dos processos existentes junto aos alunos sêniores e aos Residentes da Residência Jurídica que acompanham os escritórios D1, D2 e D3, quais sejam Raphael, Bianca, Rafael e Juliano.

Com a chegada da prof^a Simone, os alunos foram convidados a se transferirem para o auditório para uma melhor acomodação. Sentados em círculo, a prof^a Simone deu as boas-vindas e falou das mudanças ocorridas de forma que nesse ano, pela primeira vez, se tem o quadro completo de alunos sêniores, juniores e Residentes trabalhando conjuntamente. Explica-se: os alunos que se inscrevem para cursar Prática Jurídica Social I podem escolher pela primeira o dia em que vão cursar a disciplina, que será o fator decisivo para definir os escritórios aos quais vão se vincular e os professores que o supervisionarão. Após feita essa escolha, os

escritórios devem ser mantidos no ano seguinte, ou seja, os alunos devem permanecer sob a supervisão do mesmo professor quando o aluno cursar Prática Jurídica Social II. Este modelo de integração funciona assim pela primeira vez.

Simone falou que espera a manutenção do trabalho já existente, baseado em muita organização e que esse ano seja ainda melhor que o passado. Passou, posteriormente, a explicar como se dá o funcionamento dos escritórios e reafirmou que o espírito que vigora aqui é de diálogo e cooperação na produção de saberes.

Afirmou que é importante inovar, que os alunos não devem ter medo de sonhar de pensar em coisas diferentes para resolver os casos, - “Ousem discordar”, em suas palavras. Citou a importância do cumprimento de horários e frequência. Após isso, passou para a apresentação individual dos presentes de forma além do tradicional nome e idade, os instigando para que falem um pouco mais sobre si.

Antes disso, informou que pretende iniciar o dia de atendimento nos escritórios sempre com uma reunião rápida para discutir os processos e dividir as tarefas.

O professor Fernando instigou os alunos para que falassem sobre as áreas que se interessam mais. O primeiro aluno (junior) afirmou que trabalhava com Tecnologia da Informação antes de ingressar na área do Direito e que prefere atuar na área empresarial e tributária. O segundo aluno (junior) contou que estagiava atualmente na área trabalhista do lado do empresário. A terceira (junior) é formada em pedagogia e está em sua segunda graduação e afirma estar realizada com a descoberta do Direito, mas ainda não sabe a área que lhe interessa seguir. A outra (junior) era professora de língua portuguesa e não estava satisfeita com a área da educação, hoje faz estágio na procuradoria federal defendendo a União em causas trabalhistas. A outra (junior) é funcionária pública da guarda municipal e não sabe ainda o caminho que vai seguir, não possui experiência jurídica.

A professora Simone fez uma parte para constatar que admira a diversidade da turma, com a possibilidade de interação entre os diversos saberes. Uma das alunas (sênior) faz uma parte para dizer o quanto os atendimentos e casos aqui presenciados são muitas vezes chocantes e tocantes.

A outra aluna (junior) é estagiária da justiça federal e tem mais contato com previdenciário, também é formada em letras português-espanhol. O outro aluno é Residente e afirma que ainda não sabe a área que quer seguir. O outro Residente conta que não teve experiência jurídica até se formar e tentou abraçar a advocacia entrando na residência e afirma que está sendo maravilhoso porque aqui se atende pessoas que tocam e sensibilizam com suas experiências e histórias e que muitas vezes precisa parar e refletir.

Chegou a vez de que eu me apresentasse e expliquei o que eu faria durante os encontros, desde que tivesse a anuência de todos para observar o funcionamento dos escritórios, além de explicar a hipótese da minha dissertação.

O próximo Residente falou que se interessa pela área criminal e cita que o público atendido é muito vulnerável, elogiou a professora Simone e suas falas tão humanas. Outra aluna (junior) é formada em contabilidade e entrou no Direito e fez a disciplina de mediação e se apaixonou pela mediação e pela “professora Simone” e tem aprendido muito aqui. Mais um (sênior) falou que é escrevente e não tem grandes objetivos e nem tem grandes apreços por área nenhuma. Outro aluno (sênior) cita que tem algumas dificuldades psicológicas que dificultam a conexão social com outras pessoas, tem dificuldade em lidar com os clientes porque se sensibiliza demais e quer ajudar os clientes para além dos limites do EMAJ, fazer mais do que pode fazer. Outra aluna (sênior) se formou em refrigeração e quis fazer direito, faz estágio na justiça do trabalho, gosta de atuar aqui porque pode ter contato com as pessoas e embora não saiba seu objetivo, vem se apegando à advocacia por causa da prática, afirma que é responsável e unida com os componentes do seu escritório.

Outra aluna (sênior) é formada em ciências contábeis e é servidora da justiça do trabalho e conta sobre a distância entre o ensino muito teórico da universidade e a prática, e opina que se aprende mesmo é no dia-a-dia, no caso prático da vida das pessoas. A aluna anterior a essa faz um adendo de que é uma sensação muito boa quando conseguem resolver o problema de alguém

A próxima aluna (sênior) conta que tem muita afinidade com suas companheiras de escritório e é formada em Administração, trabalhou em multinacionais e estava sem nada para fazer, resolveu fazer ENEM para o Direito e se apaixonou pelo curso e pela prática do EMAJ, afirma que aqui se preza muito pelo ser humano e que todos se sentem acolhidos.

Mais um aluno (sênior) afirmou que é militar da Marinha e que não tem prática jurídica e que isso aqui para ele tem uma importância imensurável, por aprender não só a parte do direito, mas pela convivência com os colegas e por poder ajudar as pessoas que são atendidas aqui. A outra aluna (sênior) conta que, ao se matricular, escolheu esse dia para fazer a disciplina porque se apaixonou pela professora Simone e pela convivência com ela que é inclusive sua orientadora e gostaria de permanecer em um escritório sob a sua supervisão. Afirma ainda, que faz estágio no Ministério Público Estadual na área cível. Afirma que o EMAJ traz outra perspectiva totalmente diferente das aulas teóricas na FURG, muito enriquecedora.

O aluno (sênior) a falar disse que o pessoal que tem contato com a prof^a Simone, sempre volta à disciplina ou para residência pela convivência com ela. Ele faz estágio em um escritório

trabalhista que advoga do lado do empregador. Falou que os atendimentos são muitas vezes pesados, que se preocupam com os clientes e passam a ter sensibilidade com os casos porque se trata da vida das pessoas e no reflexo que se pode gerar. Disse que escolheu o escritório dela e ela como orientadora, apesar de saber que seria mais puxado.

O último aluno (sênior) é formado em Letras e é servidor administrativo da FURG e diz que gosta muito do EMAJ pela contribuição social e pelos casos que são vistos aqui, diz que saímos um pouco da “nossa bolha” e que vê casos que o tocam e que proporcionam o desenvolvimento da alteridade.

Dito isso, passou-se para uma dinâmica de grupo com a finalidade de escolha e divisão dos alunos nos escritórios (D1, D2 ou D3) baseada em um jogo interativo para acertar as músicas tocadas pelo professor Fernando (vide foto), sendo que as duplas que acertassem, poderiam escolher seus escritórios e assim foram feitas as escolhas.

Fotografia 4 - Professor Fernando tocando músicas em momento de interação



Fonte: Acervo pessoal

Encerradas as escolhas, todos se dirigiram de volta à sala da Prática Jurídica Social e continuaram a confraternização com um pequeno coquetel e momento para entrosamentos dos alunos (foto).

Fotografia 5 - coquetel de confraternização e boas-vindas



Fonte: acervo pessoal

E em um último momento os alunos se reuniram com os componentes de seus escritórios para discutir o andamento dos processos já existentes, distribuir tarefas e se organizar.

Dia 2 – 15/03/2018

Em mais uma manhã de observação, como de praxe, foi realizada reunião dos professores individualmente com os escritórios sob sua supervisão para ajustes, informações sobre audiências, andamento processual e tarefas que deveriam ser realizadas nesta manhã. Note-se que sempre são feitas atualização referentes aos processos em andamento e relatórios ao término da manhã para que os alunos que atenderem os clientes que são partes nos processos

sob sua supervisão estejam sempre atualizados e possam consultar a pasta do cliente com atualizações recentes, a fim de dar informações precisas.

Como nesse dia havia uma Assembleia de credores da empresa ECOVIX, os alunos que se interessassem estavam liberados para comparecer ao evento junto do professor Fernando. Entretanto, após se dirigirem ao local, o evento foi adiado por tempo indeterminado e os alunos que haviam se deslocado para lá retornaram ao EMAJ. Explica-se: a Ecovix foi uma das empresas do Pólo Naval de Rio Grande que aqueceu a economia na época em que plataformas petrolíferas vieram ser construídas na cidade. A empresa está em processo de recuperação judicial.

Em determinado momento da manhã, uma das alunas desabafou comigo sobre como se incomoda com a falta de seriedade de alguns clientes que simplesmente não aparecem no atendimento marcado e não dão qualquer satisfação, referindo-se a uma ligação que acabara de fazer para uma cliente que tinha horário marcado e não compareceu. No telefonema, a cliente informou que estava gripada.

Fotografia 6 - quadro fixado na parede do EMAJ que funciona como agenda de audiências e atendimentos



Fonte: Acervo pessoal

Por volta das 10h a professora Simone foi procurada por um ex-aluno, chamado Rodrigo (bacharel em Direito que fez estágio em Prática Jurídica Social sob sua supervisão e atualmente atua como advogado). Rodrigo estava acompanhado de seu cliente (no escritório em que trabalha) e também do advogado Caetano que compareceu com sua cliente. Os clientes têm um processo ativo na justiça a fim de diluir a união estável que mantiveram por cerca de nove anos e todos concordaram em procurar a mediação como uma forma de resolver a questão referente aos dois filhos do casal. Eu acompanhei a mediação na condição de observadora.

A prof. Simone explicou aos envolvidos como ocorre a mediação, iniciou se apresentando e me apresentando e explicou a possibilidade das partes de, a qualquer momento, se retirarem, pois só deveriam permanecer caso se sintam à vontade. Se trata de um procedimento sigiloso e, portanto, não será registrado com nomes e nem detalhes do que foi presenciado e ouvido. A professora explicou que sua tarefa é ajudar a perceber quais os reais interesses e vontades que os trazem aqui e auxiliá-los a se ouvirem. Lembra do que nada que for dito ali poderá ser usado como prova. Encerrada a mediação, houve êxito na comunicação do casal que conseguiu definir dias de convivência para o pai junto aos filhos. A maior vitória dessa mediação, segundo a professora foi o fato de que os pais tinham o desejo de explicar para os filhos sobre o processo de separação e o que estava acontecendo já que até o momento nada havia sido dito e as crianças não compreendiam bem a situação, pois a separação é recente e tem apenas 3 meses. O ex-casal combinou de utilizar um espaço reservado do EMAJ para oportunizar esse momento junto aos filhos e a professora prontificou-se a criar um ambiente lúdico com brinquedos e bem aconchegante para que o encontro aconteça.

Às 11h iniciou outra mediação referente a um dos processos do escritório em que os clientes já haviam feito uma mediação e não estavam cumprindo os termos por ele estabelecidos. A professora Simone fez a mediação (que não acompanhei) porque se um dos escritórios a fizesse, não poderia atuar como parte em um eventual processo judicial que possa ser proposto, graças aos princípios da mediação.

Observei o ambiente propício à realização da mediação de conflitos como uma alternativa extrajudicial de resolução de conflitos tanto por parte da professora Simone quanto por parte dos alunos. Prova disso é que um ex-aluno voltou a lhe procurar para empregar a mediação na resolução de parte do conflito que dizia respeito às emoções dos envolvidos e que não seria resolvido se forma satisfatória no judiciário.

Aula dos Residentes 15/03/2018

A reunião ocorreu no auditório, em roda, e iniciou com uma fala da professora Simone para os Residentes questionando se estão inteirados dos processos e se estão conseguindo fazer reuniões no início de cada dia de atendimento nos escritórios que coordenam. Pediu que os Residentes se organizem com seus pares a respeito da quantidade de processos que irão pegar para iniciar os agendamentos do semestre, como estratégia de melhoria e controle do escritório. O número mínimo estabelecido de processos para atendimento é de 12 e o máximo de 24, lembrando que há necessidade de tempo para lidar com os processos em andamento e para discutir os novos processos com qualidade, logo, esse número é flexível dependendo da complexidade das ações.

Me apresentei e expliquei a hipótese do meu projeto de dissertação e o que eu faria, mediante a anuência dos alunos. Disse que estava ali para construir um diário a partir das observações das reuniões e aplicar questionários aos que concordassem.

O professor Marcelo (professor novo no curso, natural de Porto Alegre, que coordena a reunião junto com a professora Simone) explicou o funcionamento e organização do sistema de presenças e avaliação, além do cronograma de encontros. Propôs a organização dos encontros no seguinte formato: primeiro momento sejam apresentados casos dos escritórios já resolvidos ou pendentes de resolução e momento para relato do andamento. Em um segundo momento sugere que sejam relatados problemas pessoais e de rotina por parte dos alunos. A terceira parte sugerida para o encontro seria o encaminhamento de sugestões sobre temas que podem ser escritos.

Afirmou que podem usar as reuniões para assistir filmes que fomentem a discussão dos interesses da residência jurídica e discutir ou receber convidados. Foi aberto espaço para fala dos alunos. Um deles sugeriu que os casos sejam apresentados em dupla. Uma aluna manifestou a vontade que se traga para discussão também a formação dos próprios Residentes com questões referentes à atuação prática, de como se portar em um tribunal, focada no aperfeiçoamento dos alunos, como por exemplo: como se portar na primeira audiência, o que fazer, quando intervir, como lidar com o desrespeito às prerrogativas.

Uma aluna falou que às vezes eles talvez se sintam um pouco como mão-de-obra para mover a residência e que seria legal se recebessem um maior embasamento teórico, receber pessoas que possam agregar experiência, porque senão a residência acaba se tornando trabalho e não aprendizado. **QUESTÃO IMPORTANTE:** outros alunos se manifestaram no sentido de que não sabem como fazer um contrato de honorários, como se posicionar numa audiência, que

são questões que precisam ser tratadas, que lhes causa ansiedade. Surgiram muitas outras questões sobre as prerrogativas violadas dos advogados, sobretudo os jovens.

O professor sugeriu que os alunos com maior experiência poderiam ministrar oficinas nas aulas de “como fazer uma audiência”, por exemplo ou convidar alguém para que faça isso. Outra aluna volta a insistir na insegurança e importância de parte expositiva para orientar a prática como jovens advogados. Ficou decidido que voltariam a discutir a forma como vai acontecer essa preparação dos alunos.

Passou-se para o momento de relatos de como tem sido a experiência das primeiras semanas no EMAJ. Uma das Residentes da turma 2017 relatou que esse ano foi bem mais fácil do que o ano passado. Em geral os alunos opinaram através de depoimentos que a relação com os demais estagiários e Residentes tem sido muito produtiva e tranquila. Uma das alunas fez uma observação pertinente de que as informações dos processos estavam nas pessoas (membros dos escritórios) e as pessoas são transitórias, por isso é importante que se aprimore os relatórios dos processos, que as pastas dos processos deveriam ser completas, com todos os registros e documentos.

Os alunos passaram para a discussão de um caso em específico de atendimento para que se encaminhasse uma possível solução, caso que não será relatado diante do sigilo.

Dia 3 – 22/03/2018

Em mais um dia nos escritórios, os professores Fernando e Simone e os Residentes jurídicos se reuniram individualmente com cada um dos escritórios sob sua supervisão com o objetivo de discutir pendências, acompanhar agenda de audiências e se inteirar sob o acompanhamento dos processos. Algumas tarefas foram determinadas em conjunto como o acompanhamento do processo no balcão da Vara já que o andamento processual disponível no site do TJ não era satisfatório, além disso a professora solicitou que os alunos ligassem para os clientes que tem audiência para confirmar que estarão lá.

Observo que os alunos discutem os casos entre si, e se reportam constantemente aos alunos sêniores quando tem alguma dificuldade de compreensão, além de se comoverem com os casos, como ocorreu esta manhã quando discutiam o caso de uma senhora aposentada que estava tendo vários descontos referentes à empréstimos consignados e a contratação de um seguro de vida embutido que ela não contratou.

Ademais, discutiam o caso de uma execução de alimentos pelo rito da prisão e como era difícil a situação pois de um lado sentiam pena do devedor que poderia ser preso e de outro lado se comoviam com a mãe que não recebia pensão há três meses.

Aula dos Residentes - 22/03/2018

Início da aula com explanação do professor acerca da metodologia que vai ser empregada, deixando em aberto para que os alunos se posicionem se fica bom para eles assim. Sugere textos para seminários a serem apresentados pelos alunos e apresenta um pouco a respeito de cada. O professor aponta que o viés dos textos é sobre acesso à justiça e atendimento judiciários com pessoas mais pobres porque esse é o enfoque do EMAJ.

A respeito dos anseios expostos na aula passada a respeito da segurança desejada pelos alunos para advogar, o professor reforça que não tem como entregar isso aos alunos, pois a segurança é decorrente da prática e do protagonismo dos alunos nas atividades.

Passaram para o momento de fala dos Residentes sobre a sua semana e a prática com os escritórios que supervisionam. Um dos alunos fala que os alunos estão participando e se adequando. Outra aluna falou que os alunos desse ano são muito engajados, diz que a “coisa está fluindo muito melhor”, porque os alunos são muito interessados. A mesma aluna relata o caso de uma cliente que procurou o escritório para expedição de alvará de seu falecido marido, e é pessoa de difícil trato que trouxe os documentos lentamente e aos poucos e agora está muito ofendida com os advogados do EMAJ.

Outro aluno relata que isso ocorria de forma recorrente e que os clientes tinham por hábito de não trazer todos os documentos necessários à propositura da ação, por isso, atualmente, a prática adotada era a de só ingressar judicialmente quando todos os documentos estão aqui.

Outra aluna relata que alguns clientes são tão pobres que não podem nem mesmo pedir certidões (casamento, nascimento) e o que poderiam fazer a respeito do assunto. Um aluno apresentou a solução a partir de um cartório da cidade que expede os documentos de forma gratuita bastando que se apresente a declaração de pobreza.

Um dos alunos relata que o perfil acadêmico vem mudando, que os alunos são bem engajados e um deles diz que os alunos estão se “reciclando” porque ele afirma que quando era aluno detestava vir para cá e hoje percebe que os alunos gostam cada vez mais. Foi passado um documentário sobre acesso à justiça.

Dia 4 -29/03/2018

Nesta manhã os alunos se reuniram normalmente em seus escritórios, como de praxe, a professora Simone verificou o andamento dos escritórios, e os Residentes se reuniram com os alunos para ver o andamento processual e verificar pendências. Noto um clima muito amigável entre todos, que se ajudam, dividem dúvidas e perguntas, sempre tomam chimarrão juntos e passam café. Isso porque a estrutura do lugar também permite isso. Há uma cozinha disponível para todos com cafeteira, filtro de água e local de convivência, conforme fotos já mostradas.

Fotografia 7 - alunos tomando chimarrão enquanto fazem suas atividades



Fonte: Acervo pessoal

Aula dos Residentes– 29/03/2018

A aula hoje coordenada pelo professor Hector Cury recebeu como convidado o professor Paulo Opuzka para ministrar aula para os Residentes a respeito da reforma trabalhista. Mais uma vez surgiram muitas questões por parte dos alunos a respeito da prática trabalhista.

Dia 5 – 05/04/2018

Estou acompanhando uma reunião dos escritórios D1 e D2. Os alunos discutem os casos e emitem opinião a respeito dos processos existentes junto ao professor Fernando. O professor Fernando traz súmulas para que os alunos pensem as situações apresentadas desde o entendimento do STJ e os alunos apresentam suas teses. Nesse caso trata-se do caso de um cliente que procurou o atendimento pois a ex-esposa postulou pensão alimentícia para si depois de decorridos 12 anos do divórcio.

A professora Simone sugere que a reunião dos escritórios ocorra separadamente enquanto que o professor Fernando entende ser melhor fazer a reunião conjunta de escritórios para que todos possam conhecer e discutir as teses que surgirem. Prevaleceu a compreensão de que se reunirão separadamente. Os alunos são orientados a fazerem a consulta processual de todos os processos ativos antes da reunião para estarem atualizados a respeito. Isso dimensiona, para mim, a importância da qualidade que os atendimentos jurídicos têm para os professores e alunos.

Ficou acordado, finalmente, que vai passar a haver uma reunião inaugural na manhã apenas para designar tarefas entre os partícipes dos escritórios e, ao final da manhã, haverá outra reunião para discutir teses e o mérito de processos em curso para que todos conheçam os processos de todos, mesmo que não sejam os seus. Isso também para que os alunos aproveitem o tempo ocioso que costuma sobrar ao final da manhã depois de cumpridas todas as tarefas, na reunião. Ganha força o sentido de aliar prática e teoria, além de que os alunos possam visualizar na prática a aplicação de suas discussões ganhando corpo.

Lembrei-me que o EMAJ tem firmado seu direito de ter nas prestações judiciárias o prazo em dobro autorizado pelo art. 186, parágrafo 3º, NCPC, que estende para além das Defensorias Públicas a contagem do prazo em dobro e compreende os escritórios de prática jurídica. Essa conquista se estende, inclusive, a um dos casos envolvendo um caso criminal. Percebo pelos relatos que há uma resistência do judiciário misturada com confusão sobre o modelo de funcionamento do EMAJ, não o tratam com as mesmas regalias que tratam a Defensoria Pública embora se equiparem. Vejo isso porque questões como concessão de assistência judiciária gratuita aos clientes do EMAJ são, por vezes, questionadas ao passo que a concessão para os assistidos da Defensoria é sempre concedida.

Aula dos Residentes - 05-04-2018

Neste encontro o professor Marcelo apresentou a temática do Acesso à Justiça para os alunos. Solicitei que me permitisse recrutar dois alunos para responderem ao meu questionário de pesquisa, um por vez, entretanto não obtive aprovação porque o professor não gostaria que os alunos se ausentassem durante a exposição. Dois alunos se candidataram para respondê-la após o término da aula.

Após a apresentação o professor solicitou que os alunos se organizassem em grupos de 4 alunos cada para fazer a leitura de textos e aplicar a essa leitura o artigo que já haviam lido antes. Feita a leitura os alunos se reuniram circularmente para discutir os textos e formularem suas compreensões.

Dia 6 – 12/04/2018

Em mais uma manhã, como de costume, os alunos se reuniram com os professores responsáveis pelos seus escritórios e discutiram os casos pendentes bem como dividiram as tarefas da manhã. O site do TJRS está indisponível para esta comarca, o que fez com que os alunos buscassem manualmente as datas de audiência.

Enquanto leio um livro e acompanho o andamento dos escritórios escuto em uma conversa informal da prof^a Simone com os alunos sobre questões do dia-a-dia nesta cidade, sobre o albergue penitenciário que pegou fogo na semana passada matando nove presos do regime semiaberto e sobre o perfil dos colegas de turma dos alunos que vibraram pelas mortes. A fala da prof^a Simone é de incentivar os alunos a se colocarem no lugar dos outros, a ter empatia, a tentar se transportar para o lugar de fala de quem diz algo ruim. Conta que acredita que é importante se conectar ao outro e que esse é o papel do educador para ele, nunca assumindo um lugar de autoridade.

Um atendimento marcado para o escritório D3 não comparece, situação muitas vezes ocorrida, conforme já relatado aqui. A orientação da prof^a Simone é no sentido de que, sempre que o atendimento marcado não comparece, é necessário ligar para o cliente e saber o porquê de não ter comparecido e lembrar que diante de uma nova falta os escritórios não entrarão em contato novamente. Solução que disponibiliza que se dê a vez para o próximo

Iniciou, perto das 10h48, a reunião entre todos os escritórios com a presença dos professores Simone e Fernando para discutir teses, casos, etc. A primeira questão que surgiu novamente foi diante do questionamento da prof. Simone se todos os membros dos escritórios

estavam por dentro de todos os processos e um dos colegas (que chegou semanas depois do começo das aulas) afirmou que não sabia. Nesse momento ela ressaltou a importância da cooperação e da informação de todos sobre todos os processos para alinhar e melhorar a eficiência dos atendimentos.

A preocupação com a integração de todos os alunos, para que todos participem e estejam por dentro dos processos e para que o serviço oferecido seja de excelência é constante. Voltou a discussão do critério de renda para os atendimentos que é de até dois salários mínimos de renda bruta por família para que o atendimento seja destinado realmente às pessoas em situação de vulnerabilidade e para evitar as críticas de outros advogados da comarca de que estariam captando clientela deles. Ora, quem ganha até dois salários mínimos de renda bruta por família não tem, por óbvio, condições de arcar com o custeio de um advogado particular. O decidido então foi analisar o caso concreto nos casos em que excederem a renda definida, pois pode conter situações peculiares que autorizem o atendimento delas aqui no EMAJ.

Nas falas da prof. Simone na reunião, ela diz “Escolham as palavras, sejam gentis, as pessoas chegam vulneráveis, ninguém procura um advogado porque está feliz.”.

Os professores aconselharam os alunos a pegarem certidão de indisponibilidade do sistema no cartório do Fórum para que não tenham problemas com eventuais prazos que possam ter aberto nesse interregno de indisponibilidade do site do TJRS.

Aula dos Residentes - 12/04/2018

Não compareci ao encontro devido a uma forte chuva que ocorreu na região.

Dia 7 - 19/04/2018

O funcionamento dos escritórios ocorreu de forma normal. Os alunos precisaram esperar a volta da Internet para monitorar os andamentos processuais. Nessa manhã também ocorreram alguns atendimentos. Dentre eles, um chegou ao meu conhecimento através de uma conversa informal com as participantes do atendimento. As alunas relataram que atenderam um caso de pedido de pensão alimentícia em que o ex-companheiro apresentava variações drásticas de humor depois de separado da mulher. A mulher tem duas filhas com ele e está grávida de seu novo companheiro. O ex-companheiro, alvo da ação de alimentos não quer pagar pensão porque afirma que a mulher usará o dinheiro consigo mesma, o que é um pensamento recorrente entre os pais.

O atendimento contou com a participação de um professor que alertou a mulher que havia um risco considerável no comportamento do ex-companheiro e que ela deveria redobrar os cuidados. As alunas entenderam que isso criou um sentimento de medo não existente até então já que a possível violência por parte do ex-companheiro era latente e não expressa. Assim, elas pensam que deveria ter havido mais tato para lidar com a cliente, para que ela se sentisse confiante e não assustada. O que considero mais interessante é que há um processo constante no EMAJ de autoavaliação entre os alunos e professores, que sempre busca melhorar o atendimento. Também há uma tentativa de gerar um clima de confiança e acolhimentos para os clientes.

Os alunos solicitaram à professora Simone que durante as duas próximas semanas por ser períodos de provas no curso de Direito, não sejam marcados novos atendimentos e que operem em esquema de rodízio para que todos possam estudar. A professora manifestou total confiança na responsabilidade dos escritórios e permitiu o ajuste, mostrando-se muito flexível e próxima aos alunos.

Na reunião do final da manhã entre todos os escritórios e com os professores Simone e Fernando, surgiu uma questão muito interessante sobre um atendimento de uma senhora muito humilde que sobrevivia com uma média de R\$400,00 e que queria entrar com uma ação de divórcio. Que pretende se mudar para Curitiba e morar com as filhas, mas antes disso precisa resolver essa pendência de divórcio. A discussão surgiu e o escritório que a atende deliberou que iria atender a senhora mesmo que ela se mudasse para Curitiba pois possivelmente na nova cidade ela não tivesse nenhuma possibilidade de receber atendimento jurídico diante de sua vulnerabilidade. E a professora Simone reforçou a questão que surge do quão importante é não relativizar o valor limite para atendimento de clientes que é de renda familiar de até dois salários mínimos, pois assim não ficam sobrecarregados e tem capacidade para atender pessoas como ela.

Aula dos Residentes - 19/04/2018

As alunas da residência Jéssyca e Ingrid apresentaram um seminário com base em artigo disponibilizado pelo professor Marcelo a respeito do tribunal do júri e o porquê de ninguém querer ser jurado. Após a apresentação os alunos passaram a discutir sobre o tribunal do júri e suas posições a respeito do tema.

Hoje avaliei que, como as aulas seguirão um cronograma sucessivo de apresentação de seminários baseados em artigos, com discussão posterior, minha presença nas aulas vai ficar

adstrita ao relato dessa apresentação, perdendo seu sentido. Já obtive até aqui as minhas impressões sobre as aulas e pretendo seguir comparecendo ao EMAJ, no encontro dos Residentes para aplicar os questionários faltantes, porém, não vou mais assistir as aulas.

Aula dos Residentes 26/04/2018

A aula foi com o professor Hector. Os alunos fizeram uma dinâmica de balões em que deveriam preencher um papel com a principal dificuldade encontrada na atividade da advocacia e colocar dentro do balão e enchê-lo tentando mantê-los no ar, todos ao mesmo tempo. À medida em que caíam os balões, os alunos os estouravam e revelavam o que havia lá dentro. A dinâmica foi a introdução da fala do professor que quis demonstrar a importância do trabalho em equipe, pois nenhuma dessas dificuldades – tanto na advocacia quanto para manter os balões no ar, pode ser encarada individualmente de uma forma mais proveitosa do que quando encarada coletivamente.

O professor fez uma conversa com os alunos em roda e não uma aula expositiva, falou sobre a possibilidade da advocacia em Direitos Humanos que tem aberto um espaço interessante na advocacia. Ele destacou que, em sua prática no Centro de Referência em Direitos Humanos, que é um projeto de extensão da Furg, sua equipe foi a procura dos assistidos porque essas pessoas não conhecem essa possibilidade e nem seus direitos. Citou o caso dos pescadores, transexuais, indígenas, todos assistidos pelo CRDH e EMAJ.

Percebi a aula leve e com os alunos atentos. Foi uma conversa de amigos em que o professor detalhou todos os percalços do seu caminho como jovem advogado, desde conseguir a vaga em um escritório, como era seu dia-a-dia, mostrando que as dificuldades de fato existem, mas podem ser uma boa oportunidade para o crescimento e a busca de novas alternativas na advocacia.

Aula dos Residentes - 04/05/2018

Conforme já mencionado, não assistirei mais as aulas dos Residentes como pesquisadora e tampouco os encontros dos escritórios que ocorrem pelas manhãs. Entretanto, pretendo comparecer ao próximo encontro dos escritórios na quinta pela manhã para me despedir, agradecer a troca e experiência e convidar a todos para que assistam a defesa da minha

dissertação assim que ela estiver agendada. Hoje apliquei mais 3 questionários, faltando mais 9 a serem aplicados, o que pretendo fazer nas duas próximas semanas.

Dia 8 - 10/05/2018

Compareci ao EMAJ para me despedir dos alunos, comunicar que já havia finalizado o Diário de Campo e os agradei pela gentileza, entreguei uma mensagem de carinho a respeito da Educação para todos os presentes e me comprometi em lhes convidar para assistir a defesa da minha dissertação assim que a data estiver marcada. A convite do professor Marcelo Cafrune, marcamos o dia 05 de julho de 2018 para que eu comparecesse na aula dos Residentes e apresentasse minha pesquisa e os resultados encontrados, como forma de retribuição ao acolhimento recebido e satisfação para os participantes da pesquisa.

APÊNDICE B – modelo de questionário aplicado aos alunos

Pesquisa sobre Ensino Jurídico e a Especialização em Prática Jurídica Social

Prezados,

contamos com a colaboração de todos no andamento desta pesquisa. Para tanto, basta que respondam da forma mais sincera e objetiva possível as perguntas formuladas.

Um afetuoso abraço,

Deise :)

Você é aluno(a) de qual turma da Residência Jurídica?

- Turma 2017
 Turma 2018

Você se formou no curso de Direito em que ano?

- 2017
 2016
 2015
 + de 3 anos
 + de 5 anos
 + de 10 anos

Você participou de atividades universitárias que transcenderam a sala de aula durante o curso de Direito? Se sim, qual delas? (múltipla escolha)

- Extensão universitária

- Iniciação Científica
- Monitoria
- Diretório ou Centro Acadêmico
- Nunca participei

Você fez algum estágio remunerado ou voluntário durante a graduação em Direito? Se sim, indique onde foram realizados seus 2 últimos estágios.

 Escreva um parágrafo

1500 caracteres restantes

Você já tinha advogado antes de ingressar na residência jurídica?

- Sim
- Não

Qual (ou quais) frase(s) melhor descrevem a sua motivação para ingresso na residência jurídica da FURG? (múltipla escolha)

- Desejo aperfeiçoar a prática jurídica (advocacia)
- Quero desenvolver trabalho junto à comunidade
- Quero fazer uma pós-graduação e obter o título de especialista (especialização em prática jurídica social)
- Não sabia o que fazer depois da graduação
- Porque me interessou muito o formato inovador do Projeto Pedagógico
- Outro motivo. Qual?

Escreva sua resposta.

100 caracteres restantes

Cite pelo menos 2 aspectos que considera positivos e 2 aspectos que considera negativos sobre o serviço público voluntário de advocacia e orientação jurídica desenvolvido junto ao EMAJ.

✎ Escreva um parágrafo

1500 caracteres restantes

Cite pelo menos 2 aspectos positivos e 2 aspectos negativos sobre a SUA experiência no serviço público voluntário de advocacia e orientação jurídica desenvolvido junto ao EMAJ.

✎ Escreva um parágrafo

1500 caracteres restantes

Dentro da proposta pedagógica da residência jurídica, o que você prefere?

- Disciplinas teóricas
- Serviço voluntário de advocacia e orientação jurídica
- A integração de ambos

Destaque pelo menos dois atendimentos a clientes do EMAJ que lhe sensibilizaram especialmente pelas características da situação relatada

 Escreva um parágrafo

1.500 caracteres restantes

Destaque pelo menos dois atendimentos a clientes do EMAJ que lhe sensibilizaram especialmente pela eficiência da solução encaminhada pelo serviço

 Escreva um parágrafo

1.500 caracteres restantes

Qual frase melhor descreve a sua percepção sobre os alunos da graduação com os quais você interage nos atendimentos e orientações jurídicas?

- Os alunos da graduação são muito dispersos e comprometem o trabalho
- Os alunos cumprem meramente as tarefas designadas mas não se revelam entusiasmados com o trabalho desenvolvido
- Os alunos são atentos e dispostos e contribuem favoravelmente com o desenvolvimento do trabalho

Você já utilizou ou propôs a utilização da Mediação como forma de resolução do conflito apresentado pelos clientes nos atendimentos jurídicos?

- Em todos atendimentos
- Na maior parte
-

- Em pequena parte
- Nunca

Você percebe a Residência Jurídica do EMAJ como uma forma de promover o acesso à Justiça?

- Não vejo que a Residência auxilie efetivamente na promoção do acesso à Justiça
- Vejo que apenas em pequena parte a Residência auxilie efetivamente na promoção do acesso à Justiça
- Vejo que em grande parte a Residência auxilie efetivamente na promoção do acesso à Justiça
- Vejo que a Residência auxilia efetivamente na promoção do acesso à Justiça

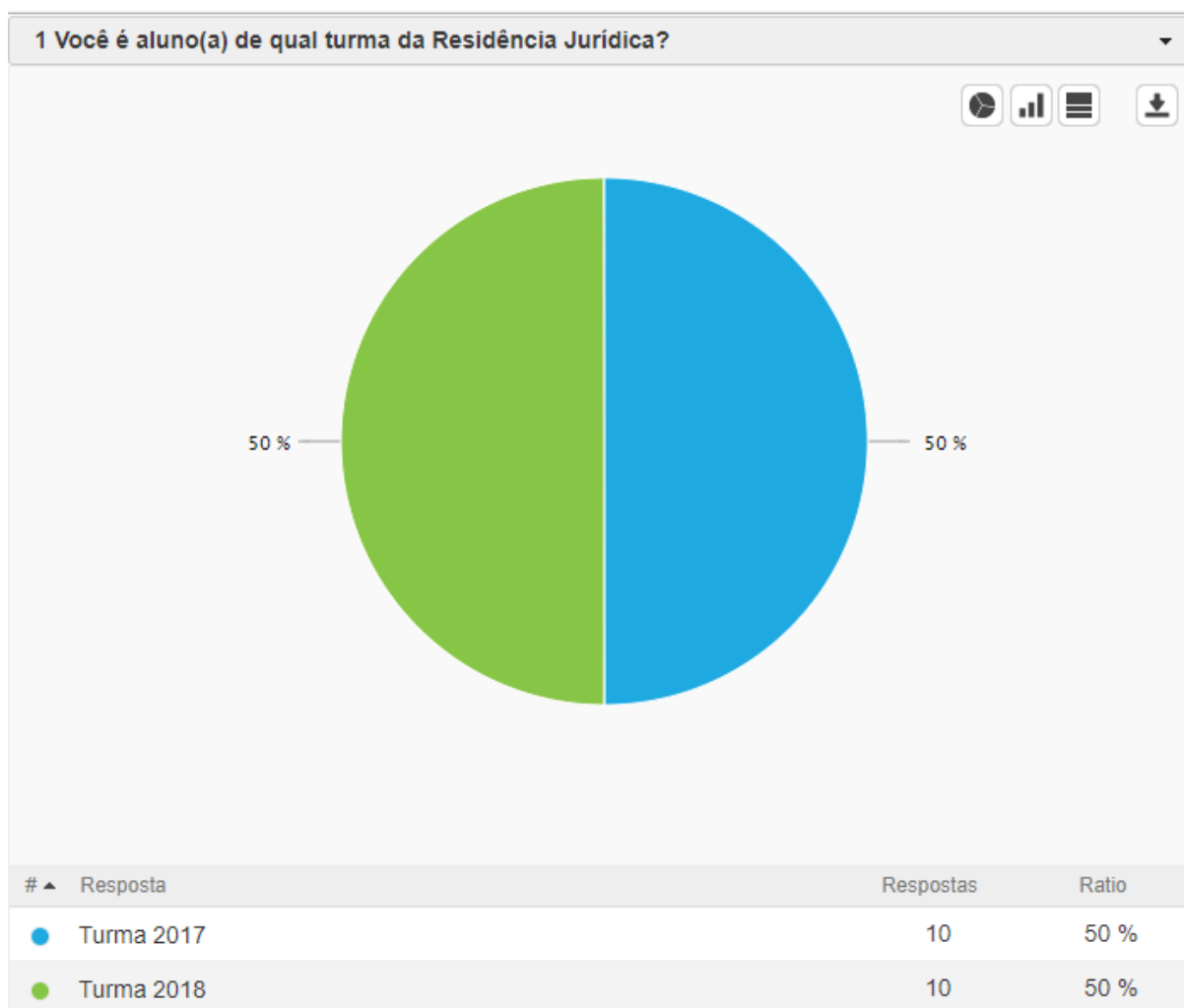
No que diz respeito a sua atuação no Emaj, você se vê como protagonista de um processo de ampliação do acesso à Justiça?

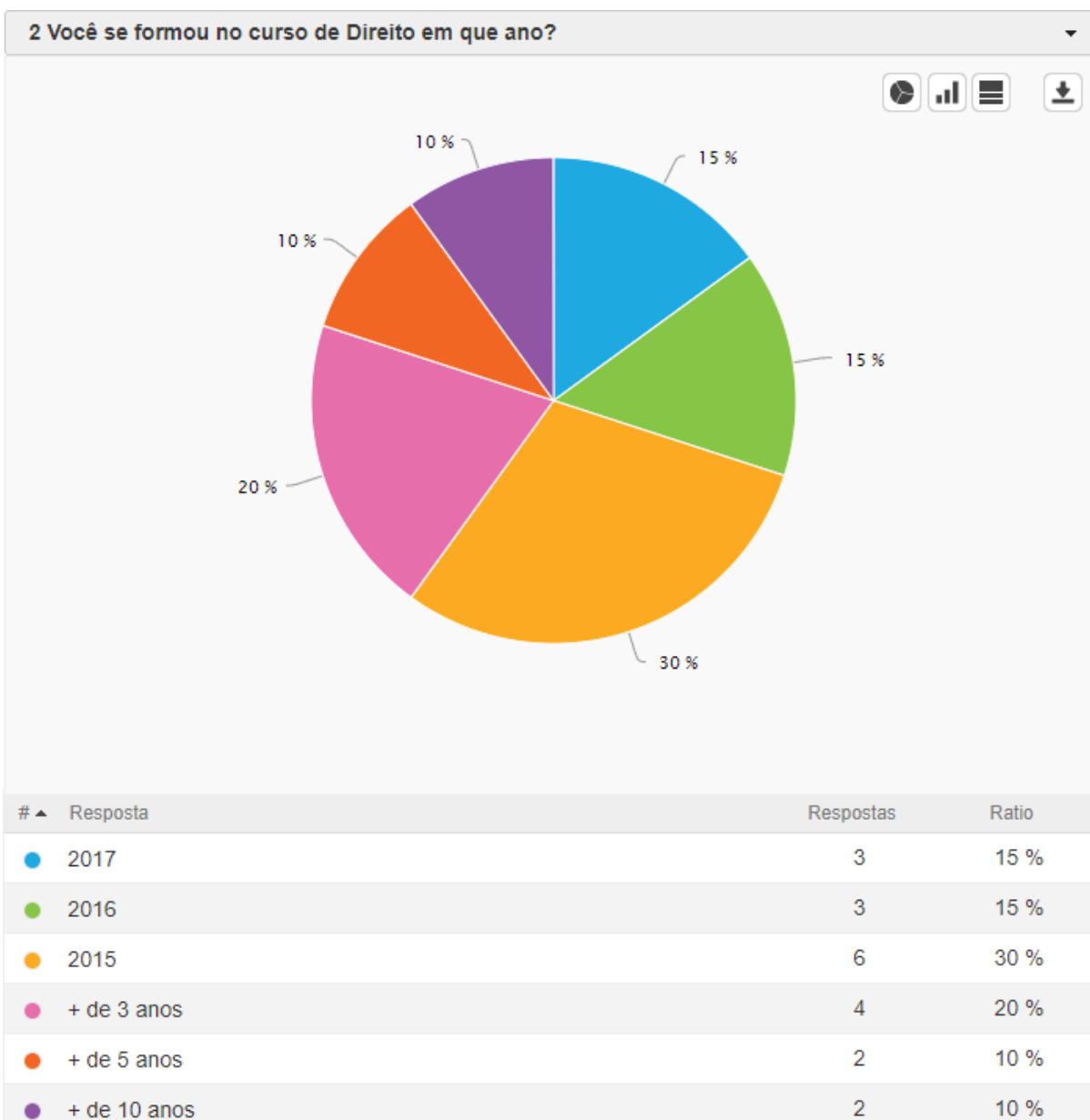
- Sim
- Não

ENVIAR O QUESTIONÁRIO

Crie [Pesquisa & Questionário Online](#) (/br/?utm_source=frontend&utm_campaign=footer&utm_medium=link&utm_term=v1&si=Q9N9S9C9L1E0X8R2F), grátis ✓
Ativados pela [Survio](#) (/br/caracteristicas/?utm_source=frontend&utm_campaign=footer&utm_medium=brand&utm_term=v1&si=Q9N9S9C9L1E0X8R2F)

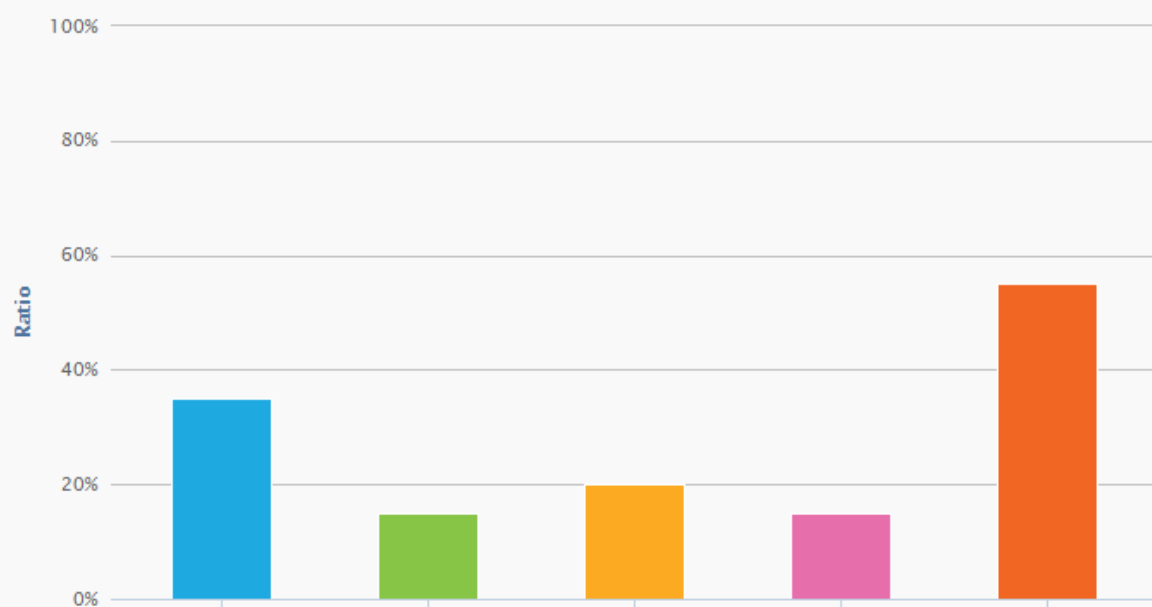
APÊNDICE C – Gráficos e respostas dos questionários aplicados aos alunos da Residência Jurídica





3 Você participou de atividades universitárias que transcenderam a sala de aula durante o curso de Direito? Se sim, qual delas? (múltipla escolha)

Verticalmente Horizontalmente



#	Resposta	Respostas	Ratio
1	Extensão universitária	7	35 %
2	Iniciação Científica	3	15 %
3	Monitoria	4	20 %
4	Diretório ou Centro Acadêmico	3	15 %
5	Nunca participei	11	55,0 %

4 Você fez algum estágio remunerado ou voluntário durante a graduação em Direito? Se sim, indique onde foram realizados seus 2 últimos estágios.

Sim.
1) Advocacia Geral da União (AGU)
2) Escritório de Advocacia especializado em Direito do Trabalho

Sim. Na Secretaria de Habitação e Regularização Fundiária e na Defensoria Pública do estado.

Sim, na Vara de Execuções Criminais e na Delegacia de Polícia.

Não, sempre trabalhei durante minha graduação e não tive oportunidade para estagiar.

Sim. Estágio na TV FURG e em um escritório de advocacia.

Sim, no cartório e no gabinete da 3ª vara criminal do Fórum de Rio Grande.

Sim. No PROCON.

Sim. Em um escritório especializado em Direito Aduaneiro e Tributário e outro escritório que atuava em diversas áreas.

Justiça Federal

Sim. Na Defensoria Pública do Estado. (2x)

Gabinete da Vara de Família e Escritório de Advocacia;

Sim, na Procuradoria do Município (Execução Fiscal) e na Procuradoria Seccional da Fazenda Nacional.

Sim. Escritório de advocacia e na Superintendência do Porto do Rio Grande.

Sim. Gabinete do Juizado Especial Cível e gabinete da 2ª Vara Cível.

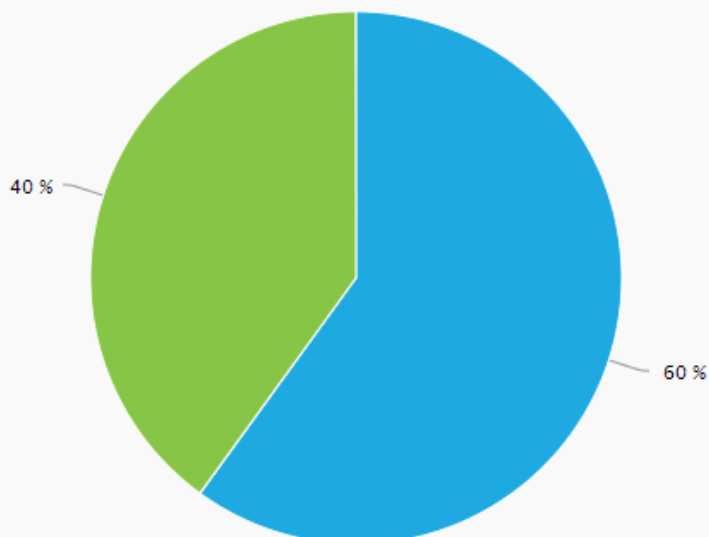
Sim, na Secretaria Municipal de Serviços Urbanos.

Sim, na Instituto Geral de Perícias - IGP.

Não. (2x)

Sim, no anexo fiscal da Prefeitura Municipal de Rio Grande e no site Âmbito Jurídico.

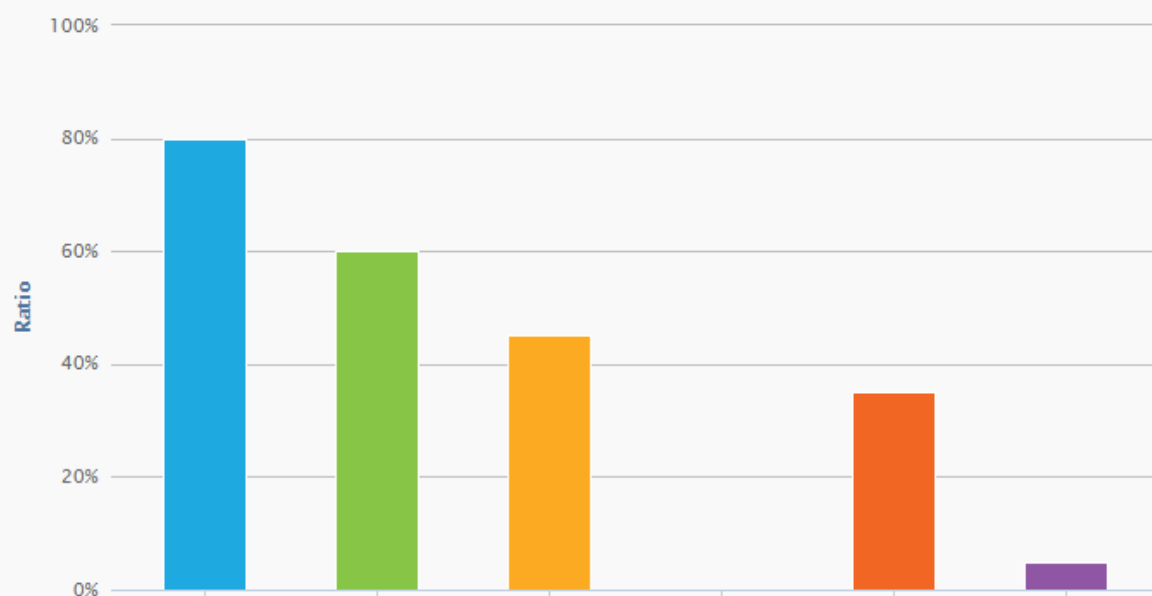
5 Você já tinha advogado antes de ingressar na residência jurídica?



#	Resposta	Respostas	Ratio
1	Sim	12	60 %
2	Não	8	40 %

6 Qual (ou quais) frase(s) melhor descrevem a sua motivação para ingresso na residência jurídica da FURG? (múltipla escolha)

Verticalmente Horizontalmente



# ▲ Resposta	Respostas	Ratio
● Desejo aperfeiçoar a prática jurídica (advocacia)	16	80 %
● Quero desenvolver trabalho junto à comunidade	12	60 %
● Quero fazer uma pós-graduação e obter o título de especialista(especialização em prática jurídica social)	9	45 %
● Não sabia o que fazer depois da graduação	0	0 %
● Porque me interessou muito o formato inovador do Projeto Pedagógico	7	35 %
● Outro motivo. Qual?	1	5 %

Outro motivo. Qual?: ●

Para contar os três anos de prática jurídica necessários para concursos públicos.

7 Cite pelo menos 2 aspectos que considera positivos e 2 aspectos que considera negativos sobre o serviço público voluntário de advocacia e orientação jurídica desenvolvido junto ao EMAJ.

Positivos:

1) Fazer as pessoas modificarem sua percepção a respeito dos próprios direitos (que elas não sabiam que tinham ou que pensavam ser de outra forma)
2) Poder oferecer um tratamento mais humanizado.

Negativos:

1) Quando não consegue fazer as pessoas modificarem essa percepção a respeito dos próprios direitos.
2) Não poder chegar às pessoas que realmente necessitam, como pessoas em situação de rua que nem sabem da existência do serviço.

Positivos:

- proximidade dos clientes nos atendimentos já que o aspecto importante aqui é qualitativo e não quantitativo, o que permite dar mais atenção.
- Estrutura oferecida para os clientes com vários profissionais atuando e todos com o mesmo foco.

Negativos:

- Falta de comunicação entre os escritórios e entre os membros dos escritórios que impede o fornecimento de informações atualizadas para os clientes.

Positivos:

- Ter mais de um lugar que ofereça serviço voluntário de advocacia além da Defensoria Pública;

Negativo:

-Algumas pessoas que excedem o critério de renda poderiam ser atendidas porque entende que são pessoas vulneráveis;
- Algumas vezes o EMAJ atrapalha a captação de clientes dos escritórios particulares em casos isolados, como quando as pessoas recebem além da renda fixada mas estão endividadas e o EMAJ delibera por atendê-las mesmo assim;

Aspectos positivos: o auxílio jurídico aos hipossuficientes, abertura da universidade para a população da cidade, comprometimento dos alunos etc.

Aspectos negativos: a ausência de bolsas para os residentes, a ausência de projetos de extensão para todos os residentes, as aulas carecem de conteúdo que proporcione o aperfeiçoamento profissional etc.

Positivos:

-Ensino Jurídico é muito deficitário e o bacharel sai despreparado para o mercado, logo esse formato de prática jurídica possibilita o contato com a prática aliado ao aprendizado na Universidade;
-Entende que é um privilégio estar em uma Universidade Federal e o serviço prestado aqui é um retorno à comunidade.

Negativo:

-Acha pouco tempo a residência e isso gera algumas limitações.
-Limitações formais das áreas em que pode trabalhar (não faz juizado especial cível).
- Não poder atender famílias com renda bruta superior a dois salários mínimos.
- O aspecto territorial: ficar preso ao território de Rio Grande e só poder atender essa comarca.

Positivos:

-atendimento à população mais vulnerável;
- capacidade de crescimento pessoal possibilitado pelo trato com os seres humanos aqui atendidos;

Negativos:

-Não tem;

Positivos:

-Aproxima o cidadão dos acadêmicos do Direito. Os cidadãos tomam conhecimento de u serviço público oferecido pela universidade local.

Negativo:

-Alguns colegas não se mostram comprometidos com o trabalho e nos atendimentos;

Positivo:

-Interação entre alunos, professores e comunidade.
- Métodos pedagógicos utilizados;

Negativo:

-Estrutura de Internet;

Positivo:

-Amplitude do acesso da comunidade à justiça, além da Defensoria Pública;
- Interatividade entre alunos, professores e comunidade;

Negativo:

-Falta de estrutura básica (livros desatualizados, computadores com problemas técnicos e a Internet);
-Falta de compromisso de alguns professores em orientar os alunos que tem pouca prática jurídica;

Positivos:

-Fornecer um serviço gratuito e de qualidade;
-Poder dar um atendimento mais humano com carinho e confiança e menos mecânico;

Negativos:

- Podia ter uma estrutura melhor (uma internet melhor, um sistema interligado para os atendimentos para não ter que ficar procurando nas pastas e pen drive)
-

Positivo:

- ampliação do acesso à Justiça
- proximidade da Universidade com a comunidade

Negativo:

-Pouco acesso ao processo eletrônico em razão da falta de computadores compatíveis com o sistema
-Desorganização do serviço público em geral

Positivos:

- a estrutura física oferecida no espaço;
-A qualidade do atendimento prestado pelo pessoa que compõe o EMAJ (professores, residentes e alunos)

Negativo:

- O teto financeiros estabelecido para os atendimento que é de até dois salários mínimos por família e ele acredita que deveria ser maior.

Positivos:

-Efetiva participação dos alunos da graduação na prática jurídica;
- Acesso da comunidade ao serviço de advocacia gratuito;

Negativo

-Não tem

Positivo:

-Contato com a realidade social da comunidade atendida;

Negativo:

-Identidade que o cliente cria com o advogado e se desfaz com o término da pós-graduação que causa uma certa insegurança para o cliente.

Positivo:

-A estrutura oferecida é boa;
-A prestação de serviço é de qualidade;

Negativo:

-O desprezo dos alunos da graduação pelo EMAJ em relação à resistência para vir para cá, o "ódio em atender pobre."

Negativo:

-o acesso do cliente é limitado porque cada escritório só atende em dias específicos deixando o processo mais demorado para o cliente que só pode ser atendido naquele dia.

Positivo:

-acesso dos clientes a um grande grupo de especialistas que se comunicam e discutem os casos entre si com auxílio de outros advogados e professores.

Positivos:

- Aprendizado.

Negativos:

- os contratos de prestação de serviço por licitação de Internet que fornecem a rede pro EMAJ e que está sempre fora do ar.

Positivos:

- O pessoal que presta atendimento interage com os clientes e é bem interessado;

Negativo:

- O sistema de divisão dos escritórios. Por exemplo, o escritório dela só lida com direito de família porque é só o que tem aparecido até o momento.

Positivo:

-Fornece acesso ao serviço de advocacia de forma gratuita, fornecendo acesso à justiça;
-Forma de retorno oferecido pelos alunos à comunidade;

Negativo:

-O serviço de Internet é ruim e instável;

POSITIVOS:

- o trabalho no ambiente universitário, que oportuniza a troca de conhecimento entre alunos, professores e residentes;
- a oportunidade de oferecer um serviço jurídico qualificado as pessoas que não têm acesso a advocacia particular ou mesmo um efetivo atendimento na advocacia pública.

NEGATIVO:

- a visão externa negativa, enfrentada principalmente em relação a primeira turma da residência;
- a falta de recursos/melhores condições, para o bom desenvolvimento do serviço.

8 Cite pelo menos 2 aspectos positivos e 2 aspectos negativos sobre a SUA experiência no serviço público voluntário de advocacia e orientação jurídica desenvolvido junto ao EMAJ.

Positivos:
1) Oferecer atendimento jurídico gratuito e de qualidade
2) Proporcionar espaços e movimentos que possibilitem levar um pouco de dignidade aos usuários.

Negativos
1) Violação de prerrogativas dos advogados, sobretudo em casos criminais, por parte do judiciário.
2) Sensação de impotência diante de certos casos, devido ao sistema de justiça de forma ampla.

Positivos:
- aprendizado em diversas áreas do Direito diferentes da minha área de domínio (criminal).
- Trabalho em grupo.

Negativo:
- Dificuldade de motivar alguns alunos que se mostram desinteressados, mas são poucos.

Positivo:
-Aproximação do público menos favorecido financeiramente com os alunos sob a perspectiva da humanização, do contato direto, da sensibilização;

Negativo:
-Falta de sensibilidade de alguns colegas no trato com os clientes atendidos;

Positivo:
-Estimula a rapidez de raciocínio e análise objetiva do casos;
- A experiência que e adquire na prática jurídica referente ao Direito e ao social;

Negativo:
-Vínculo que cria e é quebrado quando conclui a pós-graduação e tem que abandonar a cliente.

Aspectos positivos: com as necessidades dos assistidos, aprendi a ter mais empatia e solidariedade para acolhê-los, aprendi com alguns escritórios que o trabalho pode ser leve e divertido etc.

Aspectos negativos: sobrecarga de trabalho em razão de trabalhar com pessoas com perfis diferentes, recursos escassos para trabalho (vade mecum, livros de prática), muitas aulas para aperfeiçoar a residência e poucas para aperfeiçoar o advogado, sobretudo no que tange ao gerenciamento e organização dos escritórios etc.

Positivos:
-Se encontrou enquanto profissional aqui dentro apesar de trabalhar em um escritório fora daqui
- Trabalhar para quem realmente precisa e levar o Direito para quem realmente precisa do Direito

Negativos:
-Como o serviço é gratuito muitas pessoas não levam a sério, pois marcam atendimento, fazem o atendimento, entregam os documentos, assinam procuração e nunca mais voltam e nem avisam.

Positivo:
-Aprendizado

Negativo:
-péssimos contratos que a Furg se obriga a fazer porque está submetida ao processo de licitação e que não fornecem internet de qualidade, o que acaba paralisando o trabalho.

Positivo:
- Aprendendo muito a prática da advocacia e da teoria que achava que sabia e não sabe;

Negativo:
- Não sabe;

Positivo:
- Aprendizagem em áreas diversas que amplia o conhecimento e na prática de audiência;

Negativo:
- Não tem;

Positivo:
- crescimento profissional porque a prática agregou conhecimento;
-crescimento humano diante das mazelas e vulnerabilidade dos clientes diferente da realidade dos escritórios;

Negativo:
-Falta de estrutura básica (livros desatualizados, computadores com problemas técnicos e a Internet);
-Falta de compromisso de alguns professores em orientar os alunos que tem pouca prática jurídica;

Positivos:
- A cooperação dentro dos escritórios entre alunos e residentes

Negativo:
-Me sinto insegura em relação à prática jurídica
- Acha que acaba levando a situação para o pessoal e se envolvendo emocionalmente com os atendimentos.

Positivo:
- Aprendizado e qualificação da atividade como advogada
-Facilitação do trabalho em grupo

Negativo:
-Ausência de remuneração

Positivo:
- aprendizado em áreas jurídicas diversas das que atuava;
- presença e auxílio constante dos professores;

Negativo:
- não tem

Positivo:
- Aprendizagem com apoio dos professores que transmite segurança;
- Se sente bem em realizar atendimento relacionado à questão social que ajuda a comunidade;

Negativo:
-Não tem

Positivo:
-Espaço de inteiração e aprendizagem mútuos entre alunos e professores e a comunidade;

Negativo:
-Agendamento poderia ser mais flexível porque em algumas situações poderiam atender pessoas muito vulneráveis e em situações emergenciais;
- Organização em relação às rotinas e seleção de documentos nos atendimentos das partes;

Positivo:
-contato direto com os usuários/clientes de forma mais humana

Negativos:
- Saber lidar com os graduandos e seu desinteresse.

Positivo:
- Ter um professor como tutor para auxiliar o jovem advogado que no escritório particular não teria.

Negativo:
-Perfil das demandas é limitado porque basicamente se recebe processo cível e família.

Positivos:
- oportunidade de aprender sobre outras áreas além das que trabalhava de costume;
- novas vivências práticas como audiências que nunca tinha feito antes;

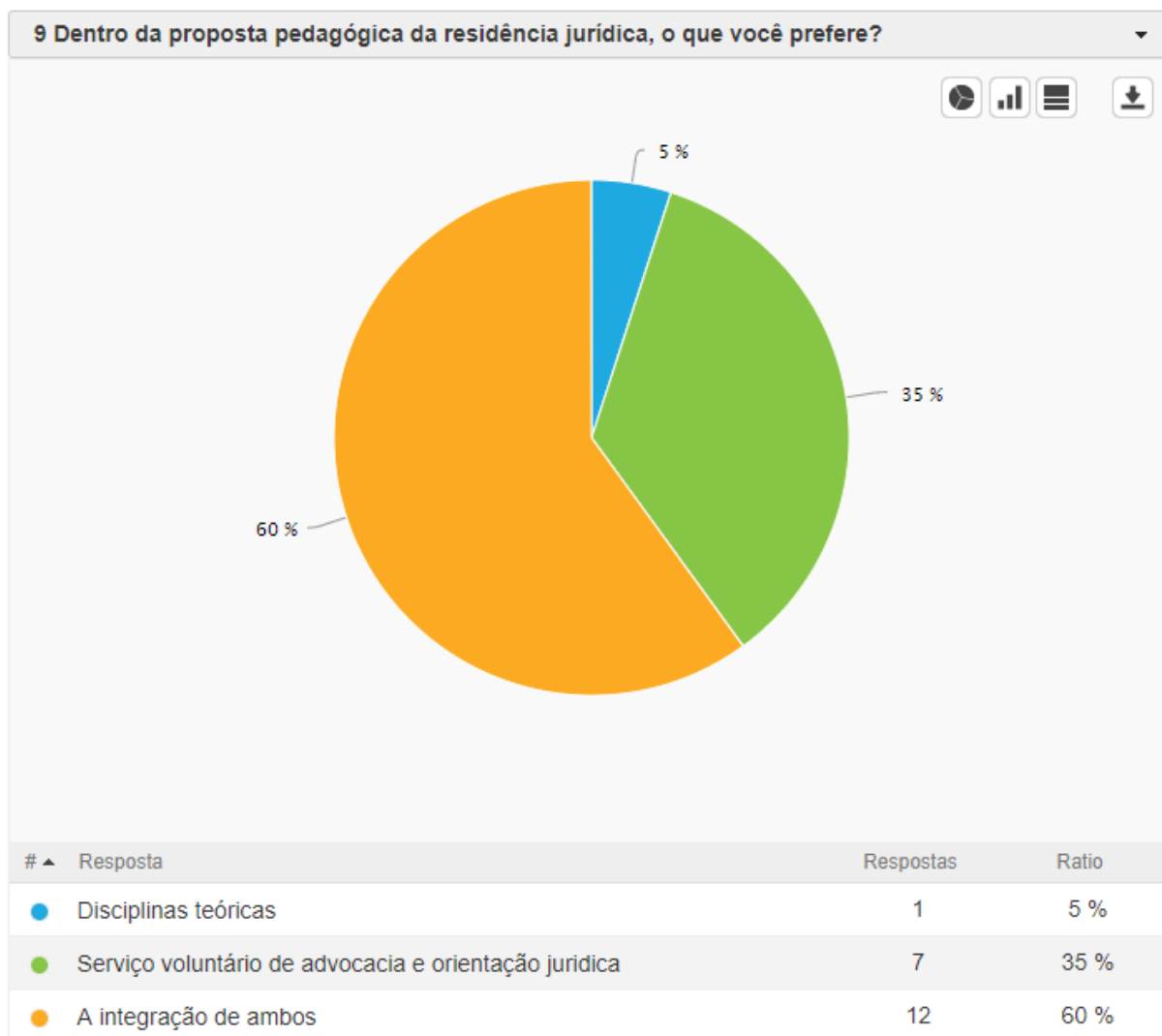
Negativos:
- inércia dos estagiários que só fazem o que é estritamente necessário;
- Organização (maneira como são marcados os retornos e a informação descontraída pelos registros insuficientes nos escritórios que não permitem fornecer informação atualizada para os clientes)

Positivo:
- orientação dos professores sempre disponível que tem grande experiência e didática;
- Muitos alunos da graduação já tem experiência e acontece uma troca de conhecimentos entre eles;

Negativo:
-No início é difícil tomar conhecimento de todos os processos em andamento;

POSITIVOS:
- a prática na advocacia, pois a academia forma bacharéis e não advogados e geralmente os formando do curso noturno não dispõem de tempo para realizar estágio durante a graduação;
- a confiança tanto em relação ao atendimento do cliente, quanto ao conhecimento agregado durante os anos de estudo.

NEGATIVOS:
- o preconceito enfrentado no início do curso;
- as falhas do serviço judiciário, que acreditava em certo ponto, serem menos acentuadas em comparação ao executivo e ao legislativo.



10 Destaque pelo menos dois atendimentos a clientes do EMAJ que lhe sensibilizaram especialmente pelas características da situação relatada

1) O caso de uma senhora agredida pelo marido física e psicologicamente, de outra cidade, que veio para Rio Grande e deixou sua moradia porque o companheiro afirmava que ela não tinha qualquer direito. Após algum tempo o marido fez um perfil fake no Facebook e eles trocaram nudes, o marido publicou os nudes no grupo de whats app da família como forma de constrangê-la e reafirmar que ela não teria qualquer direito em seu divórcio. A cliente foi hostilizada pela própria família e isso sensibilizou o residente.

2) O caso de um rapaz preso provisoriamente por roubo, indiciado com base em evidências duvidosas, ainda que réu primário e os atendimentos realizados com seus familiares, especialmente a sua mãe que encontra todo tipo de dificuldade para visitá-lo.

1) Cliente tinha um acordo com a ex-esposa regulando visitas e alimentos para os filhos e veio aqui pedindo pra que entrassem com cumprimento de sentença porque a ex-esposa estava proibindo de buscar o filho no horário acordado, no dia do aniversário da criança sendo que ele já estava com a festa pronta.

Não tem nenhum.

1) Atendimentos aos pescadores que estão sem carteira e ficam sem poder trabalhar e se encontram em situação de miserabilidade, sendo levados à marginalidade. Estão realizando esse atendimento específico voltado aos pescadores.

Não consigo pincelar casos específicos, pois, todos os atendimentos me agregam profissionalmente, do mais simples ao mais complexo e de certa forma sensibilizam, pois o que para um, é pequeno problema, para outro pode ser um problema enorme. No entanto, a demanda crescente de genitores, buscando a regulamentação de visitas aos filhos, vêm me surpreendendo. A chamada alienação parental.

1) Uma senhora casada, na primeira vez em que veio aqui, idosa, tinha um filho dependente químico com HIV e conheceu uma mulher dependente química e com HIV e teve três netos com sequelas neurológicas. O filho da senhora faleceu e a mãe de seus netos vivia em situação de rua. A guarda dos três foram para a senhora, que era muito doente e não tinha emprego formal, era doméstica. A renda dela e do marido eram de R\$1.400,00 e ganhavam bolsa família. O marido da senhora foi embora de casa porque não aceitava os netos e ela ficou sem renda e com as crianças. O EMAJ conseguiu LOAS para as crianças e encaminharam sua aposentadoria, além de lhe encaminharem para programas sociais e pedir o pensionamento para as crianças pago pelo avô delas.

2) Um pai que tinha a guarda de fato da filha porque a mãe era dependente química em situação de rua. A mãe ganhava um benefício previdenciário que gastava integralmente com drogas. Conseguiram regularizar a situação da guarda para o pai e o desconto em folha do benefício da mãe em forma de pensionamento para as crianças.

1) Um senhor perdeu a filha e ficou com a guarda dos filhos dela e está processando o ex-genro para pedir alimentos, mas o pai se esquivou e o processo durou por anos até que esse ano conseguiu receber.

1) Uma senhora que tava há três anos sem sair de casa, era pescadora, e através de uma denúncia um agente verificou que ela tinha uma horta e que não poderia tê-la porque era pescadora, disse que ela não poderia se afastar da residência e nem pedir o seguro defeso. Por ignorância ela ficou e desenvolveu a síndrome do pânico. E só quando veio aqui descobriu que o processo já havia sido extinto e ela nem havia sido indiciada.

O primeiro foi uma questão sobre a Maria da Penha e que, infelizmente, o direito não tinha condições de proporcionar uma solução justa para a assistida. Segundo, o sonho da regularização da casa própria nutrido por uma idosa.

1) Um divórcio que envolvia violência doméstica em que o marido forçava a mulher a ter relações sexuais com outras pessoas, pela autoestima da cliente e pela situação em si.

2) Um menino que não vê o pai há muito tempo porque o pai não o procurava e isso a chateia muito.

1) Menina que foi adotada pela avó sem saber que a mulher que foi criada como irmã dela era sua mãe biológica e quando descobriu que a irmã era mãe queria que seu nome constasse no registro de nascimento e surgiu a questão de que poderia parecer um golpe para que ela recebesse duas heranças.

Uma senhora soropositivo que veio ao atendimento somente para requerer a dissolução de união estável com o companheiro, totalmente arrasada e amedrontada, pois ele havia contado pra todo mundo que ela tinha HIV e ela estava sendo evitada por todos os vizinhos. O encaminhamento do atendimento foi de pedir também pensão alimentícia para ela na ação de dissolução.

1) Ainda não presenciou nenhum que a tenha tocado;

1) Uma senhora que já tinha uma ação de alvará judicial que se arrastava desde 2016 e na primeira vez que veio aqui e foi atendida pela aluna, o valor era referente a um saldo da aposentadoria da mãe da cliente, já falecida. Isso a sensibilizou porque a aluna havia perdido a mãe recentemente. A aluna foi ao Fórum tomar conhecimento do processo e conseguiu a expedição do alvará. Quando a cliente retornou e ela contou que havia perdido a cliente se emocionou;

2) Uma jovem adulta que tinha uma medida protetiva contra o atual marido do qual já estava separada de fato. O estado emocional da cliente, totalmente fragilizada tocou a aluna, sobretudo pelos relatos da cliente e dos abusos sofridos.

1) Uma senhora que tinha várias netas e morreu. Uma das netas dela ficou cuidando das demais. A limitação dele em relação aos dias de atendimento do escritório não puderam lhe ajudar porque ela era tão vulnerável que precisava de acompanhamento de um advogado em todos os lugares (ex: INSS) porque não sabia se expressar e não puderam ajudar pela limitação que tem em relação aos dias de atuação.

1) Por já ter atuado na Defensoria Pública e ter visto muitas situações que se repetem aqui, não me senti impactada até o presente momento.

1) Uma senhora africana que contou em um atendimento como se sente discriminada, com falta de oportunidade e sem pertencer ao povo brasileiro. Ajudamos ela imprimindo formulários que ela precisava apresentar na Polícia Federal.

1) Um pai que procurou o EMAJ porque foi relatado pelos vizinhos que a casa que a ex-esposa morava com as filhas tinha rodízio de companheiros que junto com as irmãs da ex-esposa faziam noitadas e um barulho ensurdecedor. Encaminharam ele para o conselho tutelar.

1) Vulnerabilidade dos idosos perante os empréstimos consignados que procuram o EMAJ e nem sabem o que assinaram e contrataram e ficam em situação econômica precária. Esse tipo de atendimento é recorrente aqui.

1) O caso dos idosos que assinam contratos de empréstimos sem nem ter conhecimento do conteúdo e acabam com seus rendimentos totalmente comprometidos, motivo recorrente de atendimento no EMAJ;

2) Três crianças em situação de vulnerabilidade com um pai cego e uma mãe dona de casa, que tiveram que fazer uma "vaquinha" para conseguir o dinheiro do ônibus para chegar até o EMAJ, tiveram seus LOAS negados e vocês conseguiram só o auxílio-doença para o pai;

11 Destaque pelo menos dois atendimentos a clientes do EMAJ que lhe sensibilizaram especialmente pela eficiência da solução encaminhada pelo serviço

1) o caso de uma senhora atendida no EMAJ que era tia-avó de uma menina de São Paulo e chegou a ter a guarda dela. Em um determinado momento a menina não quis mais voltar a residir com sua mãe pelas suspeitas de abuso sexual por parte de seu padrasto. A mãe da menor veio até Rio Grande, pediu busca e apreensão da menina, agrediu fisicamente a menina e a tia-avó (cliente) e chegou a ir ao EMAJ quase agredindo fisicamente os alunos e professores. Apesar disso, em audiência realizada poucos dias depois, a guarda da menina ficou mantida com a tia-avó, cliente do EMAJ.

2) o caso de uma mãe que permitiu que seu filho morasse com outra pessoa, em outra cidade, sendo que essa outra pessoa adotou judicialmente a criança, sem que a mãe nunca tomasse conhecimento da existência do processo. Quando a criança voltou para morar com a mãe, já tinha nos documentos a filiação de outra pessoa e a mãe não conseguia fazer sua matrícula escolar. Após orientação, enviou a cliente para a Secretaria de Município da Educação (SMED) e assim ela conseguiu efetivar a matrícula.

Não teve nenhum que fosse marcante para a entrevistada.

Um em especial, uma mudança de guarda, de uma adolescente que morava em São Paulo com a mãe, e sua tia-avó nos procurou desesperadamente para que interviéssemos no caso, pois a menor acusava maus tratos e tristeza, pela situação em que vivia com a mãe e o padrasto em SP, com suspeita de abuso. O caso teve grande repercussão, no início do curso.

1) Um pai que tinha a guarda de fato da filha porque a mãe era dependente química em situação de rua. A mãe ganhava um benefício previdenciário que gastava integralmente com drogas. Conseguiram regularizar a situação da guarda para o pai e o desconto em folha do benefício da mãe em forma de pensionamento para as crianças.

2) Uma cliente muito introspectiva que vivia em situação de violência doméstica e abuso sexual e eles conseguiram medida protetiva da lei Maria da Penha para ela e o divórcio. Ela chegou aqui querendo abrir mão de tudo para ter paz e, ao fim, a sentença foi deferida no sentido de garantir seus direitos.

Até o momento não há.

1) Um senhor que procurou a respeito de um acidente de trânsito em que seu filho estava dirigindo e ingressou no JEC com um pedido de indenização e conseguiram resolver na audiência.

Um atendimento em que conseguiram chamar as partes e fazer uma conciliação.

Em sua primeira audiência foi realizada um mediação judicial e o acordo foi considerado positivo. Era o caso de uma idosa que estava em uma casa (de seu ex-sogro) e o ex-marido queria a casa de volta e ela não tinha para onde ir. Acordaram em vender e dividir o valor da casa.

1) Um divórcio que envolvia violência doméstica em que o marido forçava a mulher a ter relações sexuais com outras pessoas, pela autoestima da cliente e pela situação em si. Em audiência conseguiram o divórcio.

Não tem ainda pelo tempo de residência.

Um senhor idoso que precisava de medicamentos e já tinha obtido a negativa do Estado, mas não havia tentado no município. Na ocasião, os membros do EMAJ o acompanharam até a farmácia popular e ele obteve os medicamentos imediatamente.

1) Um jovem estava sendo alvo de uma execução fiscal e foi feita uma penhora online do valor que tinha em conta que era o valor da bolsa que recebia da faculdade e no atendimento fizeram uma petição imediatamente para liberação dos valores e conseguiram levantar a penhora e liberar os valores para o jovem.

1) Uma cliente que queria entrar com um divórcio e estava bem preocupada porque queria a guarda da filha mas não tinha condições de sustentar a filha. Fizeram uma mediação e fizeram um acordo que resultou na guarda da menina para ela e uma pensão alimentícia para a menor.

O primeiro consistiu em uma pensão alimentícia para duas meninas criadas pelo avô materno. O senhor estava desacreditado com a justiça. Foi pelo trabalho do escritório que o réu foi encontrado e pagou os valores devidos. O segundo foi o caso da regularização de um imóvel. Houve o comprometimento do escritório tanto em pesquisas como com reuniões em instituições públicas para fins de reconhecimento do direito.

1) Caso de violência contra idoso que conseguiram uma liminar de afastamento do filho dele de casa que o maltratava, em questão de um dia para o outro. Na casa permaneceu a nora e a neta e conseguiram outra liminar para afastá-las também.

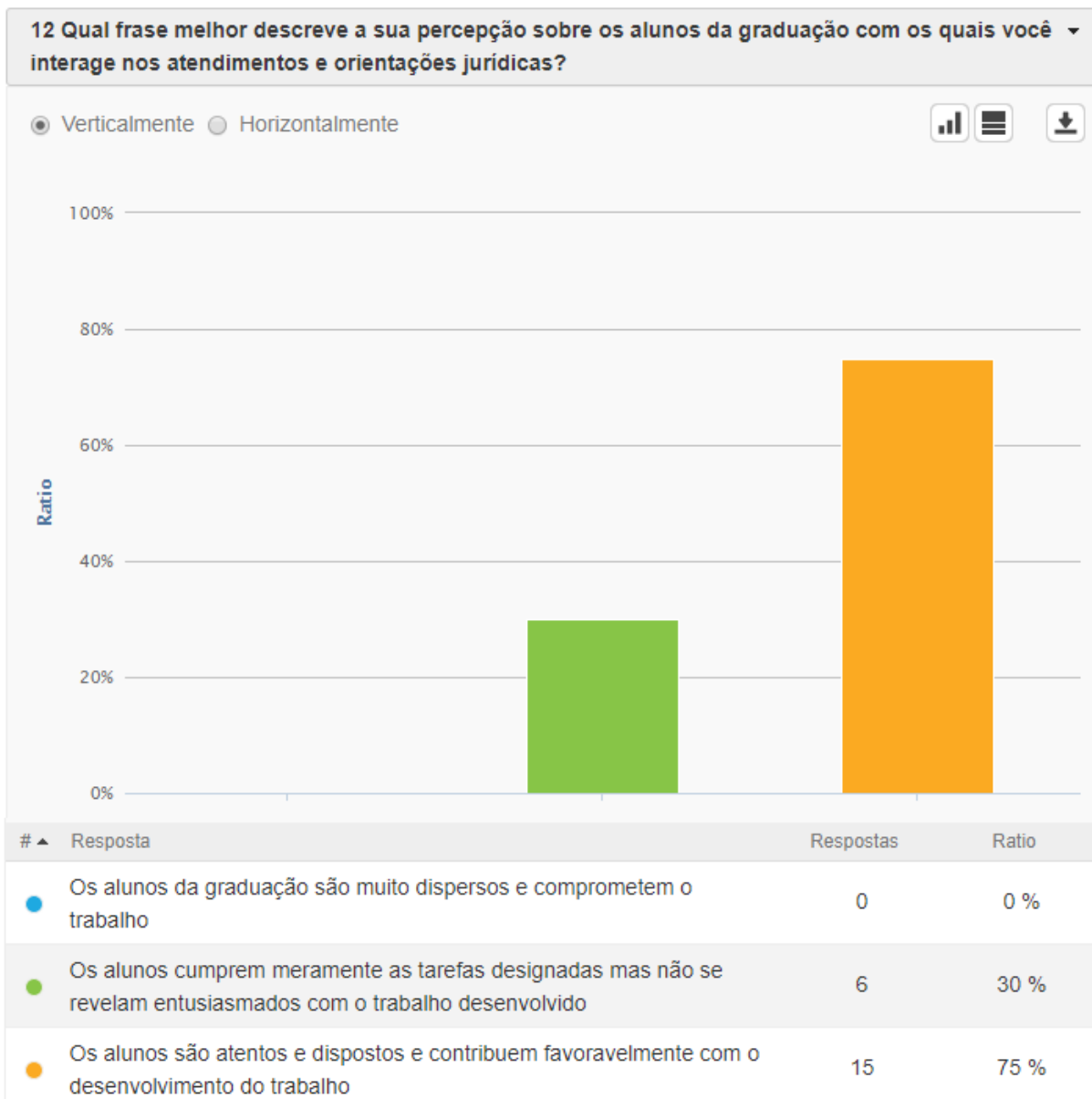
1) Ação de alimentos em que o réu era cliente do EMAJ, usuário de drogas e envolvido como réu em processo de violência doméstica e na primeira audiência de conciliação da ação de alimentos, graças ao encaminhamento da audiência as partes conseguiram chegar a um acordo satisfatório em todos os aspectos.

Um senhor que teve o benefício bloqueado, sendo essa sua única fonte de renda e conseguimos o desbloqueio em uma semana.

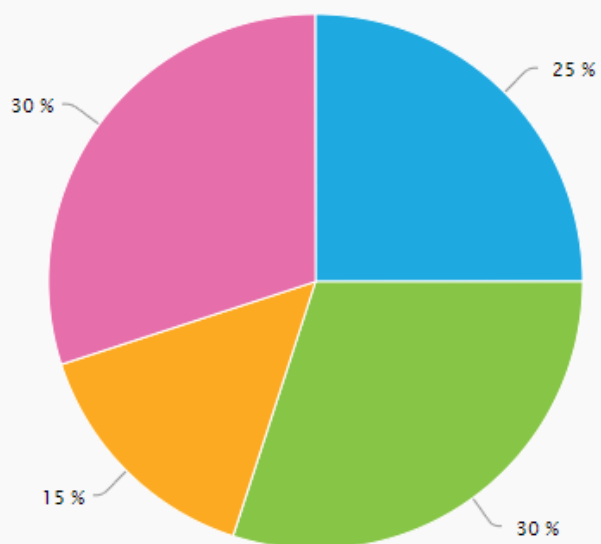
1) Uma inicial ajuizada pelo EMAJ representando a genitora em uma ação de alimentos e na audiência o pai dizia que tinha pouco contato com a criança e o pai ofereceu um valor ínfimo de pensão e na audiência conseguiram um acordo no patamar de 30% do salário mínimo, que foi o pleiteado na inicial.

1) Não teve ainda porque começou a pouco tempo.

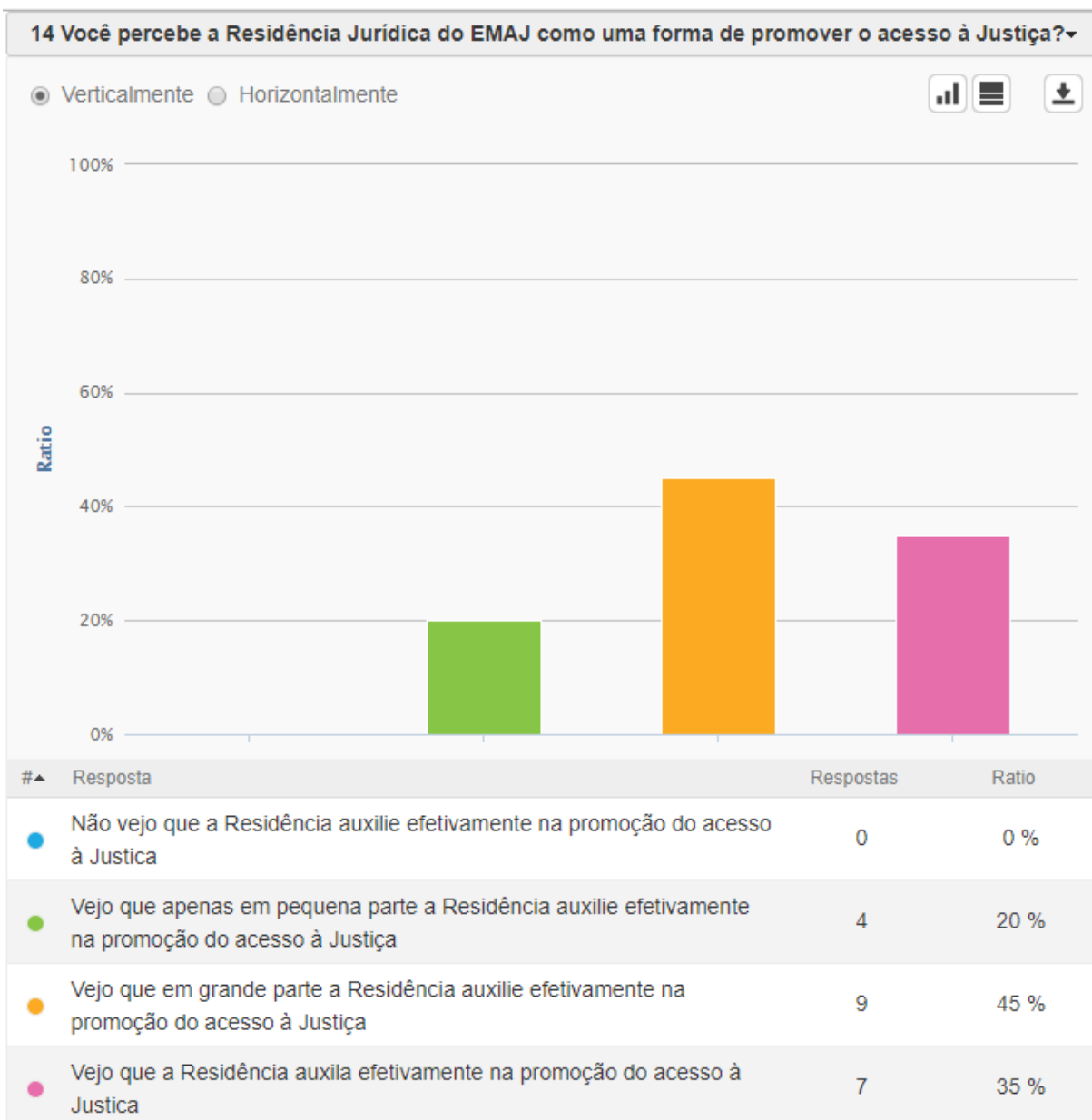
1) Um divórcio que foi feito aqui no EMAJ em acordo e foi homologado pelo judiciário em tempo recorde.

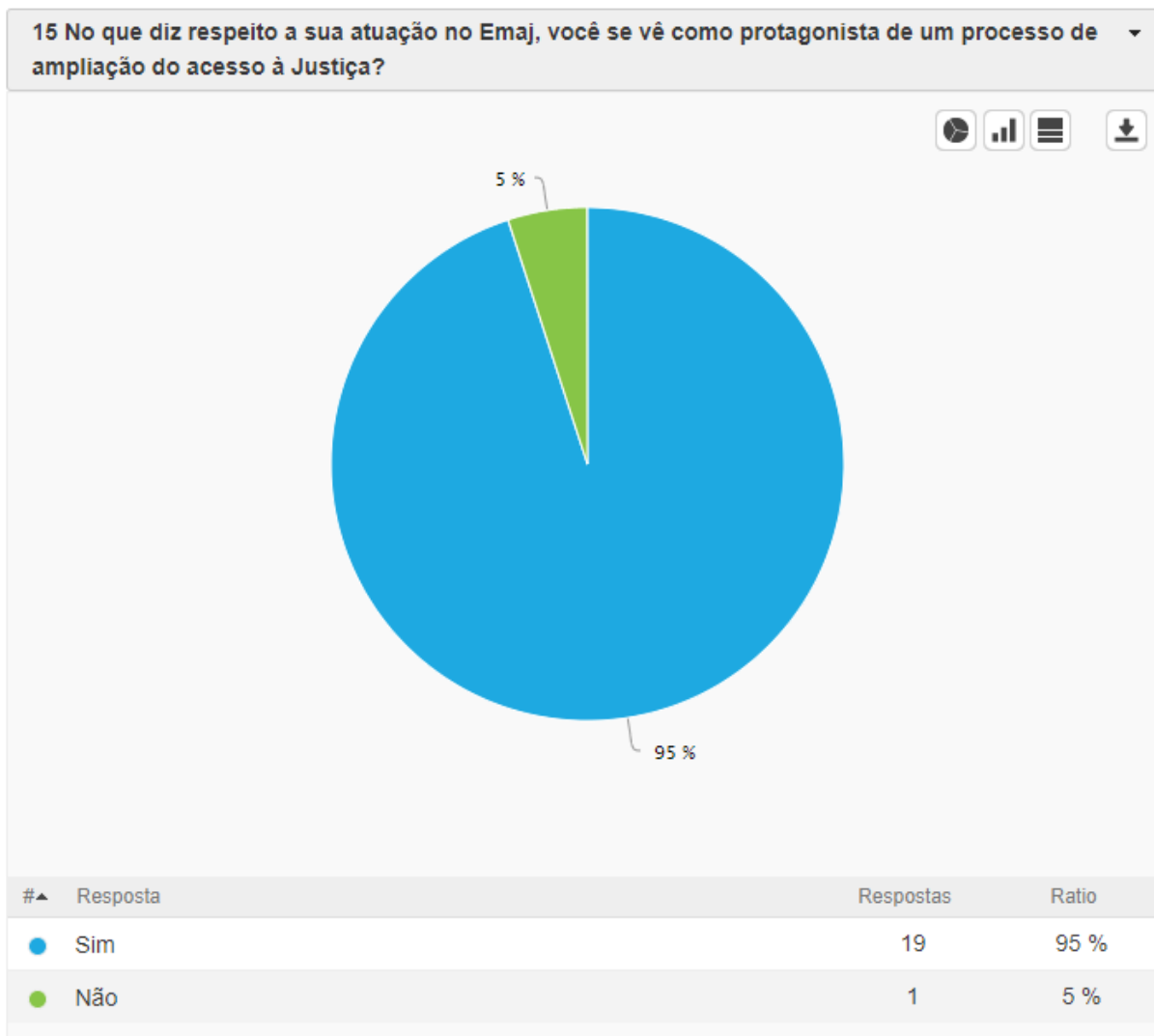


13 Você já utilizou ou propôs a utilização da Mediação como forma de resolução do conflito apresentado pelos clientes nos atendimentos jurídicos?



# ▲	Resposta	Respostas	Ratio
●	Em todos atendimentos	5	25 %
●	Na maior parte	6	30 %
●	Em pequena parte	3	15 %





APÊNDICE D – Email recebido da UFF a respeito da Residência Jurídica

The screenshot shows a Gmail interface. On the left, there is a sidebar with navigation options: 'Entrada' (highlighted), 'Com estrela', 'Importante', 'Enviados', 'Rascunhos (58)', and 'Mais marcadores'. Below these, a contact named 'Deise' is listed. The main area shows an email from 'CAJUFF-DDA' with the subject 'para mim'. The email body contains information about a specialization course in Juris Doctor at UFF, including details about the cost (R\$ 1,000.00), the selection process, and the curriculum (2400 hours total, split into 80 hours of Private Law/New Rights and 80 hours of Theory of Process). It also provides contact information for the course coordinator and a note that the virtual secretary is available for information and forms.

Gmail

ESCREVER

Entrada

Com estrela

Importante

Enviados

Rascunhos (58)

Mais marcadores

Deise +

Nenhum contato do Hangouts
[Encontre alguém](#)

Deise Ferraz
 Boa tarde, gostaria de obter mais informações a respeito do curso de Residênc...

CAJUFF-DDA
 para mim

Prezada Dra. Deise,

O curso de Especialização em Residência Jurídica é um curso de pós-graduação R\$ 1.000,00. O último processo seletivo para a residência jurídica da UFF, ocorrerá de forma regular e deverá ser regularmente inscrito na OAB e poderá ter-se formado em qualquer l...

Para acompanhar os editais, deve-se acessar a *home page* da UFF (www.uff.br) Ou então, na *home page*, clique em Notícias e Eventos e Editais, faz-se a busca

A grade curricular (de 2400 horas) compõe-se das seguintes disciplinas obrigatórias: Direito Privado ou Novos Direitos - 80 h) e Teoria do Processo (80 h).

Telefone da Coordenação do Curso: 2829-2466 - às 2ª e 5ª feiras das 10 às 14h

Atenciosamente,
 Cristina Goneli

A SECRETARIA DO DDA-CAJUFF É VIRTUAL
 Informações, declarações e formulários devem ser solicitados por e-mail

www.facebook.com/CAJUFF

APÊNDICE E – Email recebido da UERJ a respeito da Residência Jurídica

Gmail

ESCREVER

Residência jurídica Entrada x

Entrada

Com estrela

Importante

Enviados

Rascunhos (58)

Mais marcadores

Deise +

Nenhum contato do Hangouts
[Encontre alguém](#)

Deise Ferraz
 Boa tarde, gostaria de obter mais informações a respeito do curso de Residênc...

Daniel Queiroz
 para mim

Prezada Deise,

O Curso de Especialização em Treinamento em Serviço – Modalidade de Residêr que será o projeto pedagógico do Curso. Em virtude da crise financeira por que p atividades do Escritório Modelo.

O novo projeto ainda será avaliado pelo CSEPE (Conselho Superior da UERJ). T.

Atenciosamente,

Daniel Queiroz.
 Professor Adjunto de Prática Jurídica Trabalhista e Direito Processual do Trabalho - UERJ.
 Coordenador Geral do Núcleo de Prática Jurídica - Escritório Modelo da UERJ.

Em 23 de maio de 2018 17:26, Deise Ferraz <deisebferraz@gmail.com> escreveu:
 Boa tarde,
 gostaria de obter mais informações a respeito do curso de Residência Jurídica

ANEXOS

ANEXO A - Decreto de 9 de janeiro de 1825 que cria um curso jurídico provisório na Corte e Lei de 11 de agosto de 1827 que cria dois cursos jurídicos em São Paulo e Olinda.

ANEXO B – Deliberação nº 015/2017 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração – COEPEA. Dispõe sobre a criação do curso de especialização em Prática Jurídica Social – Residência Jurídica

ANEXO A

ESTATUTO PARA O CURSO JURÍDICO***Decretos, Cartas Imperiais e Alvarás**

Cria provisoriamente um Curso Jurídico nesta Corte
 Querendo que os habitantes deste vasto e rico Império gozem, quanto antes, de todos os benefícios prometidos na Constituição, art. 179 § 33, e considerando ser um destes a educação, e pública instrução, o conhecimento de Direito Natural, Público, e das Gentes, e das Leis do Império, a fim de se poderem conseguir para o futuro Magistrados hábeis e inteligentes, sendo aliás de maior urgência acautelar a notória falta de Bacharéis formados para os lugares da Magistratura pelo estado de Independência Política, a que se elevou este Império, que torna incompatível ir demandar, como dantes, estes conhecimentos à Universidade de Coimbra, ou ainda a quaisquer outros países estrangeiros, sem grandes dispêndios, e incômodos, e não se podendo desde já obter os frutos desta indispensável instrução, se ela se fizer dependente de grandes e dispendiosos estabelecimentos de Universidades, que só com o andar do tempo poderão completamente realizar-se: Hei por bem, ouvido o Meu Conselho de Estado, criar provisoriamente um Curso Jurídico nesta Corte e cidade do Rio de Janeiro, com as convenientes cadeiras e lentes, e com o método, formalidade, regulamento e instruções, que baixarão assinadas por Estêvão Ribeiro de Rezende, do Meu Conselho, Meu Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império. O mesmo Ministro e Secretário de Estado o tenha assim entendido e o faça executar com os despachos necessários. Paço 9 de janeiro de 1825, 4º da Independência e do Império.

Com a rubrica de Sua Majestade Imperial.

Estêvão Ribeiro de Rezende

Lei de 11 de agosto de 1827

Cria dos Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, um na cidade de São Paulo e outro na de Olinda

* Dec. de 9 de janeiro de 1825, organizado pelo Visconde da Cachoeira.

Dom Pedro I, por Graça de Deus e unânime aclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil: Fazemos saber a todos os nossos súditos que a Assembléia-Geral decretou, e nós queremos a Lei seguinte:

Art. 1º Criar-se-ão dois Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, um na cidade de São Paulo, e outro na de Olinda, e neles no espaço de cinco anos, e em nove cadeiras, se ensinarão as matérias seguintes:

1º Ano

1ª Cadeira. Direito Natural, Público, Análise de Constituição do Império, Direito das Gentes e Diplomacia.

2º Ano

1ª Cadeira. Continuação das matérias do ano antecedente.

2ª Cadeira. Direito Público Eclesiástico.

3º Ano

1ª Cadeira. Direito Pátrio Civil.

2ª Cadeira. Direito Pátrio Criminal com a teoria do processo criminal.

4º Ano

1ª Cadeira. Continuação do Direito Pátrio Civil.

2ª Cadeira. Direito Mercantil e Marítimo.

5º Ano

1ª Cadeira. Economia Política

2ª Cadeira. Teoria e prática do processo adaptado pelas leis do Império.

Art. 2º Para a regência destas Cadeiras o Governo nomeará nove Lentes proprietários, e cinco substitutos.

Art. 3º Os Lentes proprietários vencerão o ordenado que tiverem os Desembargadores das Relações, e gozarão das mesmas honras. Poderão jubilar-se com o ordenado por inteiro, findos vinte anos de serviço.

Art. 4º Cada um dos Lentes substitutos vencerá o ordenado anual de 800\$000.

Art. 5º Haverá um Secretário, cujo officio será encarregado a um dos Lentes substitutos com a gratificação mensal de 20\$000.

Art. 6º Haverá um Porteiro com o ordenado de 400\$000 anuais, e para o serviço haverá os mais empregados que se julgarem necessários.

Art. 7º Os Lentes farão a escolha dos compêndios da sua profissão, ou os arranjarão, não existindo já feitos, contanto que as doutrinas estejam de acordo com o sistema jurado pela nação. Estes compêndios, depois de aprovados pela Congregação, servirão interinamente; submetendo-se porém à aprovação da Assembléa-Geral, e o Governo os fará imprimir e fornecer às escolas, competindo aos seus autores o privilégio exclusivo da obra, por dez anos.

Art. 8º Os estudantes, que se quiserem matricular nos Cursos Jurídicos, devem apresentar as certidões de idade, por que mostrem ter a de quinze anos completos, e de aprovação da língua francesa, gramática latina, retórica, filosofia racional e moral, e geometria.

Art. 9º Os que freqüentarem os cinco anos de qualquer dos Cursos, com aprovação, conseguirão o grau de Bacharéis formados. Haverá também o grau de Doutor, que será conferido àqueles, que se habilitarem com os requisitos que se especificarem nos estatutos, que devem formar-se, e só os que o obtiverem, poderão ser escolhidos para Lentes.

Art. 10. Os estatutos do Visconde da Cachoeira ficarão regulando por ora naquilo em que forem applicáveis, e se não opuserem à presente lei. A Congregação dos Lentes formará quanto antes uns estatutos completos, que serão submetidos à deliberação da Assembléa-Geral.

Art. 11. O Governo criará nas cidades de São Paulo e Olinda as cadeiras necessárias para os estudos preparatórios declarados no art. 8º.

Mandamos, portanto, a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida lei pertencer, que a cumpram e façam cumprir e guardar tão inteiramente, como nela se contém. O Secretário de Estado dos Negócios do Império a faça imprimir, publicar e correr. Dada no Palácio do Rio de Janeiro aos 11 dias do mês de agosto de 1827, 6º da Independência e do Império.

IMPERADOR com rubrica e guarda.
Visconde de São Leopoldo.

Carta de lei pela qual Vossa Majestade Imperial manda executar o decreto da Assembléa-Geral Legislativa que houve por bem sancionar,

sobre a criação de dois Cursos Jurídicos, um na cidade de São Paulo, e outro na de Olinda, como acima se declara.

Para Vossa Majestade Imperial ver.
Albino dos Santos Pereira a fez.

Registrada à fl. 175 do livro 4º do registro de cartas, leis e alvarás. — Secretaria de Estado dos Negócios do Império em 17 de agosto de 1827 — Epifanio José Pedrozo.

Pedro Machado de Miranda Malheiro.

Foi publicada esta carta de lei nesta Chancelaria-mor do Império do Brasil. — Rio de Janeiro, 21 de agosto de 1827. — Francisco Xavier Raposo de Albuquerque.

Registrada na Chancelaria-mor do Império do Brasil à fl. 83 do livro 1º de cartas, leis e alvarás. — Rio de Janeiro, 21 de agosto de 1827. — Demetrio José da Cruz.

Projeto de regulamento ou estatutos para o Curso Jurídico criado pelo Decreto de 9 de janeiro de 1825, organizado pelo Conselheiro de Estado Visconde da Cachoeira, e mandado observar provisoriamente nos Cursos Jurídicos de São Paulo e Olinda pelo art. 10 desta lei.

Tendo-se decretado que houvesse, nesta Corte, um Curso Jurídico para nele se ensinarem as doutrinas de jurisprudência em geral, a fim de se cultivar este ramo da instrução pública, e se formarem homens hábeis para serem um dia sábios Magistrados, e peritos Advogados, de que tanto se carece; e outros que possam vir a ser dignos Deputados, e Senadores, e aptos para ocuparem os lugares diplomáticos, e mais empregos do Estado, por se deverem compreender nos estudos do referido Curso Jurídico os princípios elementares de direito natural, público, das gentes, comercial, político e diplomático, é de forçosa, e evidente necessidade, e utilidade formar o plano dos mencionados estudos; regular a sua marcha, e método; declarar os anos do mesmo Curso; especificar as doutrinas que se devem ensinar em cada um deles; dar as competentes instruções, por que se devem reger os Professores, e finalmente formalizar estatutos próprios, e adequados para bom regime do mesmo Curso, e sólido aproveitamento dos que se destinarem a esta carreira.

Sem estatutos, em que se exponham, e se acautelem todas estas circunstâncias, não se poderá conseguir o fim útil de tal estabelecimento. De que serviriam Bacharéis formados, dizendo-se homens juriconsultos na extensão da palavra, se o fossem só no nome? Não tendo conseguido boa, e pura cópia de doutrinas da sã jurisprudência em geral, por maneira que utilmente para si, e para o estado pudessem vir a desempenhar os empregos, para que são necessários os conhecimentos desta ciência, que sob os princípios da moral pública, e particular, e de justiça universal, regula, e prescreve regras práticas para todas as ações da vida social,

haveria em grande abundância homens habilitados com a carta somente, sem o serem pelo merecimento, que pretenderiam os empregos para os servirem mal, e com prejuízo público e particular, tornando-se uma classe improdutiva com dano de outros misteres, a que se poderiam aplicar com mais proveito da sociedade, e verificar-se-ia deste modo o que receava um sábio da França,¹ da nimia facilidade, e gratuito estabelecimento de muitos liceus naquele país.

A falta de bons estatutos, e relaxada prática dos que havia, produziu em Portugal péssimas conseqüências. Houve demasiados Bacharéis, que nada sabiam, e iam depois nos diversos empregos aprender rotinas cegas e uma jurisprudência casuística de arestos, sem jamais possuírem os princípios, e luzes desta ciência. Foi então necessário reformar de todo a antiga Universidade de Coimbra; prescrever-lhe estatutos novos, e luminosos, em que se regularam com muito saber e erudição os estudos de jurisprudência, e se estabeleceu um plano dos estudos próprios desta ciência, e as formas necessárias para o seu ensino, progresso e melhoramento.

Parecia portanto que à vista de tais estatutos, e das demais providências, que depois se estabeleceram acerca das faculdades jurídicas; e também do proveito que destas instituições têm resultado, saindo da Universidade grandes mestres, dignos e sábios magistrados, e habilíssimos homens d'Estado, que os nossos olhos têm ilustrado e bem servido a pátria, não era necessário outro regulamento, e bastava, ou para melhor dizer, sobrava que se ordenasse, que o novo Curso Jurídico mandado estabelecer nesta Corte, se dirigisse, e governasse pelos novos estatutos da Universidade de Coimbra com as alterações posteriores.

Assim se persuadiram os autores do projeto de lei sobre as Universidades, que se apresentou, e discutiu na extinta Assembléia Constituinte e Legislativa, acrescentando que o Curso Jurídico, que no referido projeto se mandava criar logo, e ainda antes de estabelecidas as Universidades, se governasse por aquelas instituições, e novos estatutos, até que pelo andar do tempo, e experiência, restringissem, ou ampliassem os Professores o que julgassem conveniente. Esta persuasão fundava-se na facilidade e presteza, com que começava logo a pôr-se em prática a proveitosa instituição dos estudos jurídicos.

Dado porém que se não possa negar, nem a sabedoria dos autores dos referidos estatutos, nem a demasiada cópia de doutrinas que eles contêm, por maneira que é de admirar que houvesse em Portugal naquele tempo de desgraça, e decadência dos estudos em geral, e particularmente da jurisprudência, homens de gênio tão transcendente que soubessem com tão apurada crítica, e erudição proscrever o mau gosto dos estudos, substituir-lhes doutrina metódica, e luminosa, e criar uma Universidade, que igualou, e a muitos respeitos excedeu as mais célebres da Europa, todavia o seu nímio saber em jurisprudência, e demasiada erudição de que sobre-

¹ Peuchet. *Annales de la législation et de jurisprudence* t. 2.

carregaram os mesmos estatutos, a muita profusão de direito romano de que fizeram a principal ciência jurídica, a exemplo das Universidades da Alemanha; o muito pouco que mandaram ensinar da jurisprudência pátria, amontoando só em um ano, e em uma só cadeira, tudo que havia de teórico e prático dela; a pobreza do ensino de direito natural, público, e das gentes (sem se lhe unir a parte diplomática) e que devia ser ensinada em um só ano; a falta de direito marítimo, comercial, criminal, e de economia política, que não foram compreendidas nos estudos, que se deviam ensinar dentro do quinquênio, fazem ver que os referidos estatutos, tais como se acham escritos, não podem quadrar ao fim proposto de se formarem por eles verdadeiros e hábeis juristas.

Os mesmos autores dos referidos estatutos conheceram tanto que os estudos de direito diplomático, e de economia política deviam entrar na faculdade de jurisprudência que declararam que os Professores dessem notícia deles aos seus discípulos quando conviesse; mas nem isto era estabelecer estudo regular, nem preceitos vagos podiam aproveitar.

A falta de estudos mais profundos de direito pátrio foi suprida depois pelo Alvará de 16 de janero de 1805, que deu nova forma aos mencionados estudos, e ao ensino da prática do foro estabelecida pelos autores dos estatutos da Universidade de Coimbra para o 5º ano jurídico, ficando para o 3º e 4º anos o ensino do direito pátrio, com o que mais aproveitados saem os estudantes nestes tempos modernos, quando anteriormente vinham totalmente hóspedes nos usos práticos, e sabendo mui pouco de direito pátrio, e sua aplicação, quando estes eram os estudos em que deveriam ser mui versados, pois que se destinavam a ser juristas nacionais.

Se este deve ser considerado o fim primordial dos estudos jurídicos, salta aos olhos quão capital defeito era o pouco tempo que se empregava no estudo de direito pátrio, e sua aplicação ao foro. Posto que o estudo do direito romano seja uma parte importante da jurisprudência civil, não só porque tem sido este o direito de quase todas as nações modernas, mas principalmente porque nele se acha um grande fundo do direito da razão, pelo muito que os juristas romanos discorreram ajudados da filosofia moral; tanto assim que deste copioso manancial tiraram Thomasio, Grocio e Puffendorfio o que depois chamaram direito natural, e os célebres compiladores do Código de Napoleão confessaram ingenuamente que ali acharam em grande depósito a maior parte das regras que introduziram no mesmo código; todavia é o direito romano subsidiário ou doutrinal, como em muitas partes dos mesmos estatutos confessaram os seus ilustres autores, e não podia jamais ser ensinado com tanta profusão e extensão à custa do direito pátrio, porquanto ainda que em grande parte as nossas leis sejam extraídas dos romanos, principalmente nos contratos, testamentos, servidões etc.; ainda que seus compiladores eram versados no estudo do direito romano; contudo é o direito pátrio um corpo formado de instituições próprias deduzidas do gênio, e costumes nacionais, e de muitas leis romanas já transvertidas ao nosso modo, e

bastava portanto, que depois do estudo das institutas se explicasse o direito pátrio, e que nos lugares de dúvidas do direito romano trouxessem os Professores à lembrança o que se tivesse ensinado nas ditas institutas, expondo tudo o mais que ocorresse daquele direito, e indicando as leis romanas, onde existe a sua principal doutrina.

Além do que fica dito cumpre observar que a nímia erudição dos autores dos estatutos de Coimbra; a profusão com que a derramaram na sua obra, o muito e demasiado cuidado com que introduziram o estudo de antigüidades e as amiudadas cautelas que ensinaram para a inteligência dos textos, e que só deveriam servir para aclarar, e alcançar o sentido dos difíceis, fizeram que os estudantes saíssem da Universidade mal-aproveitados na ciência do direito pátrio, e sobrecarregados de sutilezas, e antigüidades, que mui pouco uso prestaram na prática dos empregos a que se destinaram. Os mesmos mestres e doutores, para se acreditarem de sábios perante seus companheiros e discípulos, faziam longos e profundos estudos de direito romano e antigüidades, e seguindo neles a escola Cujaciana, filosofavam muito teoricamente sobre os princípios de direito, e por fugirem o rumo da de Bartholo, Alciato, e mais glosadores e causísticas, ensinavam jurisprudência mais polêmica do que apropriada à prática da ciência de advogar, e de julgar. Não foi só o nímio estudo de direito romano a causa principal de se não formarem verdadeiros juriconsultos; foi também, como já dissemos, a falta de outras partes necessárias da jurisprudência, e que, fundadas na razão, preparam os ânimos dos que aprendem para conseguirem ao menos os princípios gerais de tudo, que constitui a ciência da jurisprudência em geral, e cujo conhecimento forma os homens para os diversos empregos da vida civil.

Se este é o fim, a que nos destinamos na instituição deste Curso Jurídico, se a experiência já nos tem ensinado e convencido dos inconvenientes da prática seguida; se conhecemos que a jurisprudência é filha toda da sã moral; se sabemos que desde os primeiros elementos da ética e da moral nos vamos elevando como por degraus ao cimo deste edifício; e se finalmente é da mais simples intuição que as ciências todas se enlaçam, maiormente as morais, que, de mistura com as instituições civis, são a base da jurisprudência; porque não aproveitaremos estas lições do saber, e da experiência, para abraçarmos um novo método mais regular, simples, e farto dos conhecimentos necessários e úteis, e que despido de erudições sobejas, abranja o que é mais filosófico e justo? Deve-se, portanto, sem perder de vista o que há de grande e sábio em tão famigerados estatutos, cortar o que for desnecessário, instituir novas cadeiras para as matérias de que neles se não fez menção, as quais são enlaçadas pelos mais fortes vínculos com a jurisprudência em geral, e de nímia utilidade para o perfeito conhecimento dela, e dirigirmo-nos ao fim de criar juriconsultos brasileiros, enriquecidos de doutrinas luminosas, e ao mesmo tempo úteis, e que pelo menos obtenham neste Curso bastantes, e sólidos princípios, que lhes sirvam de guias nos estudos maiores, e mais profundos, que depois

fizerem; o que é o mais que se pode esperar que obtenham estudantes de um curso acadêmico.

Os autores dos mesmos estatutos, no Curso Jurídico que regularam, compreenderam o direito canônico, e por maneira estabeleceram a forma de estudos de ambas as faculdades jurídicas, que os primeiros dois anos são inteiramente comuns aos estudantes delas, ajudando-se depois nos anos, e aulas, em que se ensinava o direito pátrio, e prática do foro. Considerada a necessidade de haver um curso de direito canônico, muito bem se houveram prescrevendo aos alunos que se destinavam à faculdade de cânones o conhecimento das institutas do direito civil, e os das instituições de direito público, eclesiástico e de direito canônico aos alunos de direito civil, atenta a relação e afinidade que há em geral entre estes estudos. Contudo, não entrará o ensino da faculdade de cânones no Curso Jurídico, que se vai instituir. Esta ciência, toda composta das leis eclesiásticas, bem como a teologia, deve reservar-se para os claustros e seminários episcopais, como já se declarou pelo Alvará de 10 de maio de 1805 § 6º, e onde é mais próprio ensinarem-se doutrinas semelhantes, que pertencem aos eclesiásticos, que se destinam aos diversos empregos da igreja, e não a cidadãos seculares dispostos para os empregos civis.

Como porém convenha a todo o jurisconsulto brasileiro saber os princípios elementares de direito público, eclesiástico, universal, e próprio da sua nação, porque em muitas coisas, que dizem respeito aos direitos do chefe do governo sobre as coisas sagradas e eclesiásticas, cumpre saber os princípios, e razões em que eles se estribam, convirá que se ensinem os princípios elementares de direito público, eclesiástico, universal, e brasileiro em uma cadeira, cujo professor com luminosa e apurada crítica e discernimento assinala as extremas dos poderes civil e eclesiástico.

Por estes ponderosos motivos, e destarte se organizam os estatutos, que hão de reger o Curso Jurídico, que vai a ensinar-se nesta Corte, o qual abrangerá portanto os conhecimentos que formam o todo da faculdade da jurisprudência civil.

ANEXO B

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
SECRETARIA EXECUTIVA DOS CONSELHOS**

**DELIBERAÇÃO Nº 015/2017
CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E ADMINISTRAÇÃO
EM 17 DE MARÇO DE 2017**

Dispõe sobre a criação do curso de especialização em Prática Jurídica Social – Residência Jurídica.

O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E ADMINISTRAÇÃO - COEPEA, tendo em vista decisão tomada em reunião do dia 17 de março de 2017, Ata 081, em conformidade ao constante no processo nº 23116.008869/2016-78,

DELIBERA:

Art.1º Aprovar a criação do curso de especialização em Prática Jurídica Social – Residência Jurídica, conforme anexo.

Art. 2º A presente Deliberação entra em vigor na data de sua aprovação.

Profª. Drª. Cleuza Maria Sobral Dias
PRESIDENTA DO COEPEA

(ANEXO A DELIBERAÇÃO 015/2017 DO COEPEA)

Curso de Especialização em Prática Jurídica Social – Residência Jurídica

O curso oferecerá 18 vagas anuais. A oferta será assegurada em turno integral, semanalmente, junto ao Núcleo de Prática Jurídica da Faculdade de Direito, abrangendo seus dois Laboratórios de Prática Jurídica Social.

A proposta conta com 05 disciplinas perfazendo 360 horas, além de 1.800 horas em atividades complementares e o desenvolvimento e aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso, com previsão de conclusão em 24 meses.

1) DISCIPLINAS A SEREM CRIADAS:**Métodos e Técnicas de Pesquisa Jurídica integrada**

Ementa: Os Tipos de Conhecimento e a Pesquisa Jurídica. Reflexões jurídico-políticas sobre pesquisa em Ciências Jurídicas e sua integração com o ensino, a extensão e a prática jurídica, ao longo da história do ensino jurídico do Brasil. Marcos regulatórios da pesquisa jurídica e sua integração com o ensino, a extensão e a prática jurídica no contexto atual. Contextualização do ambiente de Prática Jurídica como espaço para o exercício da pesquisa e de outras técnicas de pesquisa jurídica. Níveis e Modalidades de Pesquisas. Técnicas de Pesquisa. Tipos de Métodos. As Teorias de Base e os Referenciais Teóricos. A Construção de um Projeto de Pesquisa integrado ao ensino teórico-prático e a extensão.

Carga horária total: 30 horas

Letificação: FADIR

Oferecimento: 1º ano - 2º semestre

Caráter: obrigatória

Duração: semestral

Pré-requisito: não há

Sistema de avaliação: Nos termos do Regimento da Pós-graduação Lato Sensu, Nota mínima para aprovação igual ou superior a 7,0 e frequência mínima de 75%

Docente: Professor Doutor José Ricardo Costino Costa

Processo Eletrônico Judicial brasileiro

Ementa: Panorama histórico-crítico da introdução do Processo Eletrônico no sistema judicial brasileiro. Processo Eletrônico: lei 1.419/2006 e resoluções. Documento eletrônico e Certificado Digital. Sistemas de Processo Eletrônico. TRT4, TRF4, TJRS, CNJ, TST, STF, STJ. Escritório sem papel. Desafios atuais dos sistemas de processo judicial eletrônico.

Carga horária total: 30 horas

Letificação: FADIR

Oferecimento: 1º ano - 2º semestre

Caráter: obrigatória

Duração: semestral

Pré-requisito: não há

Sistema de avaliação: Nos termos do Regimento da Pós-graduação Lato Sensu, Nota mínima para aprovação igual ou superior a 7,0 e frequência mínima de 75%

Docente: Professor Mestre Miguel Antônio Silveira Ramos

Justiça Social e Resolução de Conflitos

Ementa: Reflexões sobre o conceito de Conflito e Justiça. O Direito, a Justiça e a resolução de conflitos. Métodos heterocompositivos e autocompositivos. O processo e a visão de celeridade e efetividade a prestação jurisdicional. O convencimento motivado e a discricionariedade judicial. Princípios e garantias a tutela jurisdicional. Advocacia, ética e solução de Conflitos: Estatuto da OAB. Regulamentação Geral da Advocacia. Código de Ética e Disciplina. Prerrogativas do Advogado. Exercício Profissional. Métodos autocompositivos de resolução conflitos: Conciliação, Negociação e Mediação: aspectos gerais, suportes técnicos. Processo e Prática de Mediação Judicial e Extrajudicial: contexto, atores, ferramentas. Práticas colaborativas em advocacia: atores do processo colaborativo, compromisso de colaboração, procedimentos.

Carga horária total: 60 horas

Letificação: FADIR

Oferecimento: 1º ano

Caráter: obrigatória

Duração: anual

Pré-requisito: não há

Sistema de avaliação: Nos termos do Regulamento da Pós-graduação Lato Sensu, Nota mínima para aprovação igual ou superior a 7,0 e frequência mínima de 75%

Docente: Professora Doutora Simone de Biazzi Avila Batista da Silveira, Professora Doutora Claudete Gravini e Professor mestre Miguel Antônio Silveira Ramos

Residência em Prática Jurídica Social I

Ementa: Debates e enfrentamento de problemas teórico-práticos acerca das situações reais encontradas pelos estudantes no desenvolvimento de suas atividades junto ao Núcleo de Prática Jurídica e seus laboratórios (Escritório de Modelo de Prática Jurídica e Centro de Referência em Direitos Humanos), em nível inicial de prática de residência, nos termos do Regulamento.

Carga horária: 120 horas

Letação: FADIR

Oferecimento: 1º ano

Caráter: obrigatória

Duração: anual

Pré-requisito: não há

Sistema de avaliação: Nos termos do Regulamento da Pós-graduação Lato Sensu, Nota mínima para aprovação igual ou superior a 7,0 e frequência mínima de 75%

Docente: Professora Doutora Claudete Gravini, Professor Mestre Eric Duarte Fernandes, Professor Doutor José Ricardo Castano Costa, Professor Mestre Miguel Antônio Silveira Ramos e Professora Doutora Simone de Biazzi Avila Batista da Silveira.

Residência em Prática Jurídica Social II

Ementa: Debates e enfrentamento de problemas teórico-práticos acerca das situações reais encontradas pelos estudantes no desenvolvimento de suas atividades junto ao Núcleo de Prática Jurídica e seus laboratórios (Escritório de Modelo de Prática Jurídica e Centro de Referência em Direitos Humanos), em nível final de prática de residência, nos termos do Regulamento.

Carga horária: 120horas

Créditos: 08

Letação: FADIR

Oferecimento: 2º ano

Caráter: obrigatória

Duração: anual

Pré-requisito: não há

Sistema de avaliação: Nos termos do Regulamento da Pós-graduação Lato Sensu, Nota mínima para aprovação igual ou superior a 7,0 e frequência mínima de 75%

Docente: Professora Doutora Claudete Gravini, Professor Mestre Eric Duarte Fernandes, Professor Doutor José Ricardo Castano Costa, Professor Doutor Miguel Antônio Silveira Ramos e Professora Doutora Simone de Biazzi Avila Batista da Silveira

2) CONDIÇÕES PARA INSCRIÇÃO E CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

- **Requisitos:** formação concluída em Direito ou em Ciências Jurídicas e a inscrição ativa como advogado na OAB/RS.
- **Crêterios de seleçãõ:** serãõ seleçionados ate 18 candidatos, atraves de Processo Seleçivo veiculado por Edital elaborado pelos órgãõs competentes a ser disponibilizado no ambiente institucional.
- **Matricula:** Apõs realizaçãõ do processo de seleçãõ os candidatos aprovados poderãõ efetivar sua matricula.

3) RECURSOS HUMANOS, MATERIAIS E FINANCEIROS PARA A REALIZAÇãõ DO CURSO

Em relaçãõ aos recursos humanos, o curso contarã com professores Mestres ou Doutores lotados na Faculdade de Direito, todos com inscriçãõ ativa na OAB/RS alem de um tecnico-administrativo, todos ja contratados e atuantes na Faculdade de Direito da FURG. Em relaçãõ aos recursos materiais, serãõ utilizadas as instalaçãõs e materiais do Laboratório de Prática Jurídica e do Centro de Referência em Direitos Humanos da Faculdade, alem da Secretaria Geral da Unidade, que ja se encontra equipada e em funcionamento e que conta com apoio das correlatas dotaçãõs orçamentarias necessarias ao funcionamento.

4) ORÇAMENTO DETALHADO E ORIGEM DO FUNCIONAMENTO

Considerando que o curso operará utilizando infraestrutura já disponível na Faculdade de Direito, o mesmo não necessitará de financiamento ou orçamento próprio. Eventuais necessidades futuras poderão ser supridas com os valores arrecadados a título de inscrição no respectivo processo seletivo.

5) CORPO DOCENTE

O corpo docente será formado por professores com titulação de mestrado e doutorado, lotados na FADIR e pertencentes ao quadro da Universidade Federal do Rio Grande, conforme a lista que se segue:

Docente	Regime de Trabalho	Titulação
Claudete Gervásio	40h	Doutor
Enio Duarte Fernandes	40h	Mestre
José Ricardo Caetano Costa	40h DE	Doutor
Miguel Antônio Silveira Ramos	40h	Mestre
Simone de Bianzi Avila Batista da Silveira	40h DE	Doutor

6) REQUISITOS MÍNIMOS PARA APROVAÇÃO E OBTENÇÃO DO CERTIFICADO

O aluno que cumprir os requisitos listados abaixo fará jus ao Certificado de Especialista em Prática Jurídica Social – Residência Jurídica, que será expedido de acordo com as normas vigentes na FURG.

- Integralização das 360 horas de disciplinas, 1.800 horas em atividades complementares e o desenvolvimento e aprovação do Trabalho de Conclusão de Curso;
- Nota final igual ou superior a 7,0 para aprovação em cada disciplina;
- Mínimo de 75% de frequência em cada disciplina.