



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO

Cristina Mendes Bertoncini Corrêa

O ESTÍMULO DA CULTURA DO CONSENSO NA EDUCAÇÃO JURÍDICA:
os Núcleos de Práticas Jurídicas como instrumentos de formação e difusão das formas
autocompositivas a partir da mediação

Florianópolis

2020

Cristina Mendes Bertoncini Corrêa

O ESTÍMULO DA CULTURA DO CONSENSO NA EDUCAÇÃO JURÍDICA:
os Núcleos de Práticas Jurídicas como instrumentos de formação e difusão das formas
autocompositivas a partir da mediação

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Direito, Programa de Doutorado, da Universidade Federal de Santa Catarina, para a obtenção do título de Doutora em Direito.
Orientador: Prof. Dr. Ubaldo Cesar Balthazar

Florianópolis

2020

Ficha de identificação da obra

Bertoncini Corrêa, Cristina Mendes

O estímulo da cultura do consenso na educação jurídica : os Núcleos de Práticas Jurídicas como instrumentos de formação e difusão das formas autocompositivas a partir da mediação / Cristina Mendes Bertoncini Corrêa ; orientador, Ubaldo Cesar Balthazar, 2020.

314 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Jurídicas, Programa de Pós Graduação em Direito, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Direito. 2. Cultura do Consenso. 3. Mediação. 4. Núcleos de Práticas Jurídicas. 5. Competências. I. Balthazar, Ubaldo Cesar . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Direito. III. Título.

Cristina Mendes Bertoncini Corrêa

O ESTÍMULO DA CULTURA DO CONSENSO NA EDUCAÇÃO JURÍDICA:
os Núcleos de Práticas Jurídicas como instrumentos de formação e difusão das formas
autocompositivas a partir da mediação

O presente trabalho, em nível de doutorado, foi avaliado e aprovado por banca examinadora
composta pelos seguintes membros:

Profa. Simone De Biazzi Ávila B. da Silveira, Dra.
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Profa. Debora Bonat, Dra.
Universidade de Brasília (UnB)

Profa. Jéssica Gonçalves, Dra.
Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)

Profa. Aline Beltrame de Moura, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado
adequado para obtenção do título de Doutora em Direito.

Profa. Dra. Norma Sueli Padilha
Coordenador(a) do Programa

Prof. Dr. Ubaldo Cesar Balthazar
Orientador(a)

Florianópolis, 2020.

Este trabalho é dedicado ao Professor Doutor Luiz Carlos Cancellier de Olivo (*in memoriam*) e a todos que acreditam em uma educação jurídica transformadora.

AGRADECIMENTOS

Os obstáculos atravessados para chegar neste momento fazem o agradecimento ser muito especial. Retornando à UFSC, em 2016, 13 anos após a obtenção do título de mestra, como professora efetiva do curso de Direito, surgiu a vontade e a necessidade de fazer o doutorado. Nunca imaginaria que seria tão difícil, desde a entrada no programa, com muito esforço e determinação, à elaboração da tese em um período de pandemia e com perdas pessoais dolorosas, o que me fez ver como a vida pode ser dura. Porém, ao mesmo tempo, a vida pode ser um grande presente. Isso porque fazer a tese foi uma das oportunidades de maior crescimento intelectual e pessoal da minha vida. Ademais, fez-me ver como existem pessoas envolvidas neste projeto tão especial.

Assim, devo e quero agradecer:

A Deus, que me sustenta e fortalece nas horas mais difíceis e me faz acreditar que tudo dará certo.

À minha filha amada, Amanda, razão das minhas mais fortes emoções, que, apesar de não entender direito o que é uma tese, soube, com sua inocência, dar-me o maior dos incentivos: o amor.

Ao meu marido, Álvaro, que, durante todo o nosso casamento, e principalmente na tese, incentivou-me com palavras de apoio, amor e carinho e chegou a abdicar do cargo de maior ascensão na sua carreira para me dar a possibilidade de escrever a tese no momento da pandemia. Nunca irei me esquecer.

À minha mãe, Clarice, por todo o amor e cumplicidade, não somente no período desta tese, mas por toda a minha vida. Ela é e sempre será a grande força da nossa família.

Ao meu pai (*in memoriam*), Mário, pelos seus ensinamentos, pelo seu carinho e pelo seu amor, e sei que, onde quer que esteja, com certeza está aplaudindo e me abençoando por mais esta conquista.

Às minhas irmãs, aos meus cunhados, aos meus sobrinhos e às minhas sobrinhas, família do meu coração, que estão sempre presentes nos momentos mais difíceis e nos mais felizes, em especial, aos meus afilhados, Vitória e João.

A todas as minhas amigas, companheiras de luta e sonhos, pelas conversas, risadas e incentivos.

Ao meu orientador, Professor Dr. Ubaldo Cesar Balthazar, por não ter desistido de mim e ter me estendido a mão no momento mais difícil e me levado a este tão almejado sonho.

Ao meu querido amigo Gabriel, que, por meio do seu projeto “Conversas que ficam”, me ofertou, durante o processo de escrita, encontros, discussões, troca de experiências, suporte emocional, desafios e um ombro amigo.

À Universidade Federal de Santa Catarina, minha grande fonte inspiradora, e, em especial, ao Núcleo de Práticas Jurídicas, representado pelas queridas servidoras Cris e Alice.

Aos Professores/Coordenadores dos Núcleos de Práticas Jurídicas das Universidades pesquisadas, Geyson Gonçalves (UFSC), Talita Rampin (UNB), Renata Maia (UFMG), Simone de Biazzi (FURG), José Albenes (UFERSA), Aurélio Briltes (UFMS) e Roberto Litrento (UFRJ) pelas respostas, pelas conversas e pelo envio de materiais.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFSC, em especial ao Professor Dr. Ricardo Stersi, pelo compartilhamento de ideias e ensinamentos, e às funcionárias do programa, Heloísa e Cida, e também ao bolsista, Fernando, pelo atendimento prestativo e dedicado.

Em especial, às professoras que compuseram a banca de defesa prévia desta tese, Profa. Dra. Debora Bonat, Profa. Dra. Aline Beltrame de Moura, Profa. Dra. Simone de Biazzi e Profa. Dra. Jéssica Gonçalves, pela leitura atenta, pela crítica generosa, bem como pelas oportunas e enriquecedoras recomendações para o aperfeiçoamento substancial do texto.

Por fim, a todos e todas que partilham a vida comigo.

Passamos nossos dias discutindo a formação, dedicamos nossa vida a oferecê-la a nossos alunos, sentimo-nos profissionais da educação superior, mas muito pouco refletimos detalhadamente sobre o que há por trás dessa palavra tão inclusiva e, às vezes, na prática, tão vazia. (ZABALZA, 2004).

RESUMO

Com as transformações advindas da inserção no Direito brasileiro dos meios autocompositivos, por meio da Resolução CNJ n. 125/2010, da Lei n. 13.140/2015 (Marco Legal da Mediação) e a Lei n. 13.105/2015 (Código de Processo Civil), o tema da Cultura do Consenso ganhou nova dimensão e se ampliou no meio jurídico. Porém, no âmbito da educação jurídica, especialmente nas práticas jurídicas, é incipiente a formação do bacharel em direito na Cultura do Consenso, sendo predominantemente ensinada a Cultura da Sentença. A investigação propõe demonstrar que os Núcleos de Práticas Jurídicas são os grandes responsáveis pela formação prática do acadêmico de Direito, e, por isso, a utilização por esses Núcleos da mediação é um estímulo à cultura do consenso. Nessa perspectiva, utiliza-se o método de abordagem hipotético-dedutivo, pois o procedimento geral transita para o particular, e o procedimento experimental é base da pesquisa. Assim, parte-se da ideia geral e teórica da Cultura do Consenso, a partir da mediação de conflitos, para aplicá-las ao Núcleo de Práticas Jurídicas das universidades selecionadas de maneira particularizada. As técnicas de pesquisas são a bibliográfica e documental, com especial ênfase para fontes primárias referentes aos Núcleos de Práticas Jurídicas selecionados, bem como para a pesquisa bibliográfica em livros, periódicos e trabalhos acadêmicos. Como método de procedimento, adota-se o monográfico, pois, no caso desta tese, a proposta é de estudos de temática delimitada para alcançar o resultado de acordo com a problematização elaborada. No decorrer desta pesquisa, são diferenciadas a cultura da sentença da cultura do consenso, e esta última é abordada por meio da mediação. Na sequência, passa-se a apresentar a educação jurídica, com foco nas práticas jurídicas, demonstrando as competências exigidas nas novas diretrizes curriculares dos cursos de Direito e, primordialmente, as competências exigidas para a Cultura do Consenso. A partir disso, são examinados os documentos institucionais das universidades federais selecionadas para verificar se estão presentes os elementos, os símbolos e as competências da Cultura do Consenso. Verifica-se, porém, que tais documentos não possuem entrelaçamento nos seus ditames e regras, havendo uma desconexão no que tange à Cultura do Consenso. Ademais, percebe-se que é necessário existir um vínculo nesses documentos para que a instituição tenha definido, formal e materialmente, o que pretende no ensino-aprendizagem dos seus acadêmicos. A partir de uma proposição de conceito de Núcleos de Práticas Jurídicas, demonstra-se que eles podem se transformar em instrumento de formação e difusão da Cultura do Consenso, ainda que possam ser estruturados de formas diferentes em cada instituição de ensino, mantendo a autonomia universitária dada pelas diretrizes curriculares.

Palavras-chave: Cultura do Consenso. Mediação. Educação Jurídica. Núcleos de Práticas Jurídicas. Competências.

ABSTRACT

With the transformations ensuing from the insertion of alternative dispute resolutions in the Brazilian Law, through the Resolution CNJ n. 125/2010, from the Law n. 13.140/2015 (Legal Framework of Mediation) and the Law n. 13.105/2015 (Code of Civil Procedure), the theme of the Culture of Consensus gained a new dimension and has expanded amidst the legal system. However, in the scope of legal education, especially in legal practices, the training of the Bachelor of Law in the Culture of Consensus is incipient, being Sentence Culture the one predominantly taught. The investigation proposes to demonstrate that the Centers of Legal Practices are the ones truly responsible for the practical training of law students, and because of that, being essential curriculum components of said training and for that, the usage of these Centers is a stimulus to the Culture of Consensus. In this perspective, the hypothetical-deductive method of approach is used since the general procedure transits to the particular and the experimental procedure is the basis of the research. Thus, it starts from the general and theoretical idea of the Culture of Consensus, from conflict mediation, to apply them to the Centers of Legal Practice of the selected universities, in an individualized manner. The techniques used for research are bibliographical and documental, with special emphasis on primary fonts referring to the selected Centers of Legal Practices, as well as to the bibliographical research on books, journals and academic work. The method of procedure adopted is monographic, for in the case of this thesis, the proposal is of studies of defined thematic to reach the final result in accordance with the problematization that is drawn up. Over the course of the research, sentence culture and the culture of consensus are differentiated, the last one being approached, through mediation. Continuing, legal education becomes understood, with focus on legal practices, demonstrating the required competences in the new curriculum guidelines of law school, and primordially, the required competences for the Culture of Consensus. From that, institutional documents from the selected federal universities are analyzed to check if the elements, symbols and competences of the Culture of Consensus are present. However, it becomes known that these documents don't have an entanglement between its dictates and rules, there being a disconnection concerning the Culture of Consensus. Moreover, it is noticed that it is necessary for there to be a link in these documents for the institution to possess, formally and materially, what it pretends in the teaching-learning of its scholars. From a proposition of concept of the Centers of Legal Practices it is shown that they can transform into an instrument for training and diffusion of the Culture of Consensus, even if they may be structured differently in each learning institute, keeping the universities autonomy given by the curriculum guidelines.

Keywords: Culture of Consensus. Mediation. Legal Education. Centers of Legal Practices. Competences.

RIASSUNTO

Con le trasformazioni conseguenti all'inserimento nel Diritto Brasiliano dei mezzi autocompositivi, con Delibera CNJ n. 125/2010, della Legge n. 13.140/2015 (Quadro Giuridico di Mediazione) e Legge n. 13.105/2015 (Codice di Procedura Civile), il tema della Cultura di Consenso ha acquisito una nuova dimensione e si è espanso nel contesto giurudico. Tuttavia, nell'ambito dell'educazione giuridica, soprattutto nelle pratiche giuridiche, è incipiente la formazione di una laurea in giurisprudenza nella cultura del Consenso, essendo prevalentemente insegnata la Cultura della Sentenza. La ricerca propone di dimostrare che i Nuclei di Pratiche Giuridiche sono i grandi responsabili della formazione pratica dello studente di giurisprudenza, e, per questo, l'uso per questi Nuclei di mediazione sono uno stimolo alla Cultura del Consenso. In questa prospettiva viene utilizzato il metodo dell'approccio ipotetico-deduttivo, in quanto il procedimento generale si sposta sul particolare, e la procedura sperimentale è alla base della ricerca. Così, si parte quindi dall'idea generale e teorica della Cultura del consenso, partendo dalla mediazione dei conflitti, per applicarli in modo particolare ai Nuclei di Pratiche Giuridiche delle università selezionate. Le tecniche di ricerche sono bibliografiche e documentarie, con particolare attenzione alle fonti primarie riferite ai Nuclei di Pratiche Giuridiche selezionati, nonché alla ricerca bibliografica su libri, riviste e lavori accademici. Come metodo di procedura viene adottata la monografia, perché nel caso di queste tesi, la proposta è di studi con un tema limitato per ottenere il risultato secondo la problematica elaborata. Durante questa ricerca, la Cultura della Sentenza viene differenziata dalla Cultura del Consenso, e quest'ultima viene affrontata attraverso la mediazione. Successivamente viene presentata l'educazione giuridica, concentrandosi sulla pratiche legali, dimostrando le competenze richieste nelle nuove linee guida curriculari per i corsi di Diritto e, in primo luogo, le competenze richieste per la Cultura del Consenso. Da qui vengono esaminati i documenti istituzionali delle università federali selezionate per verificare se sono presenti gli elementi, i simboli e le competenze della Cultura del Consenso. Sembra tuttavia, che tali documenti non abbiano intrecci nei loro dettami e regole, essendo disconnessi rispetto alla Cultura del Consenso. Inoltre, è chiaro che è necessario avere un collegamento in questi documenti in modo che l'istituzione abbia definito, formalmente e materialmente, ciò che intende insegnare e apprendere per i suoi accademici. Sulla base di una proposta concettuale dei Nuclei di Pratiche Giuridiche, è dimostrato che possono trasformarsi in uno strumento di formazione e diffusione della Cultura del Consenso, sebbene possano essere strutturati in modi diversi in ogni istituzione educativa, mantenendo l'autonomia universitaria fornita dalle linee guida curriculari.

Parole chiave: Cultura del Consenso. Mediazione. Formazione Giuridica. Nuclei di Pratiche Giuridiche. Competenze.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Feedback de reforço: círculo virtuoso	71
Figura 2 – Casos pendentes no Poder Judiciário.....	89
Figura 3 – Índice total de conciliação do Poder Judiciário	90
Figura 4 – Competências exigidas no Fórum Econômico Mundial em 2015 e 2020	153
Figura 5 – Organograma Núcleo de Práticas Jurídicas	211

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fases da Mediação	45
Quadro 2 – Atividades Complementares Possibilidades	124
Quadro 3 – Comparação entre o relatório Delors e o Projeto DESECO	145
Quadro 4 – Esquema comparativo da Pedagogia por Competências com foco na formação integral e com foco na formação para o mercado de trabalho	145
Quadro 5 – Comparativo Diretrizes Curriculares dos Cursos de Direito de 2004 e 2018	147
Quadro 6 – Competências Obrigatórias nos Cursos de Direito nas Novas Diretrizes.....	156
Quadro 7 – Ferramentas e Competências na Cultura do Consenso	161
Quadro 8 – Universidades respondentes por Região	165
Quadro 9 – Comparativo dos elementos e símbolos da Cultura da Sentença e do Consenso	166

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	16
2. CONCEITO DE CULTURA E DE CULTURA DO CONSENSO.....	24
2.1. DIFERENÇAS DA CULTURA DA SENTENÇA E DA CULTURA DO CONSENSO.....	29
2.1.1. ELEMENTOS DA CULTURA DO CONSENSO	40
2.1.2. SÍMBOLOS DA CULTURA DO CONSENSO.....	50
2.2. CULTURA DO CONSENSO A PARTIR DA MEDIAÇÃO.....	56
2.2.1. MODELOS DE MEDIAÇÃO.....	57
2.2.1.1. <i>Modelo Tradicional, Linear ou Facilitativo da Escola de Harvard</i>	59
2.2.1.2. <i>Modelo Circular-Narrativo</i>	63
2.2.1.3. <i>Modelo Transformativo</i>	67
2.2.1.4. <i>Modelo da Mediação Alternativa ou Terapia do Reencontro</i>	72
2.3. FUNDAMENTOS LEGAIS DA CULTURA DO CONSENSO FOCADOS NA MEDIAÇÃO NO DIREITO BRASILEIRO.....	75
2.3.1. RESOLUÇÃO CNJ N. 125/2010	79
2.3.2. LEI N. 13.105/2015 (CÓDIGO DE PROCESSO CIVIL) E LEI N. 13.140/2015 (MARCO LEGAL DA MEDIAÇÃO).....	85
3. A EDUCAÇÃO JURÍDICA NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS JURÍDICAS NO BRASIL.....	92
3.1. AS MUTAÇÕES NOS COMPONENTES CURRICULARES ENTRE 1827 E 2018 COM FOCO NAS PRÁTICAS JURÍDICAS	95
3.1.1. COMPONENTES CURRICULARES NOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL DE 1827 A 1961 – CURRÍCULO ÚNICO	96
3.1.2. COMPONENTES CURRICULARES NOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL DE 1962 A 1994 – CURRÍCULO MÍNIMO.....	101
3.1.3. COMPONENTES CURRICULARES NOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL DE 1995 A 2004 – MARCO PARADIGMÁTICO	105
3.1.4. COMPONENTES CURRICULARES NOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL DE 2005 A 2018 – DIRETRIZES CURRICULARES	112
3.2. DO CONHECIMENTO AO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NAS PRÁTICAS JURÍDICAS	130
3.2.1. O DISCURSO DAS COMPETÊNCIAS E SEU NASCIMENTO NO MODELO EUROPEU ..	134
3.2.2. AS COMPETÊNCIAS NAS DIRETRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE DIREITO DE 2004 E 2018	146
3.2.3. AS COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS PARA A CULTURA DO CONSENSO	158
4. ESTÍMULO DA CULTURA DO CONSENSO NOS NÚCLEOS DE PRÁTICAS JURÍDICAS: EXAME DOS ELEMENTOS, SÍMBOLOS E COMPETÊNCIAS DA CULTURA DO CONSENSO NOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS REFERENTES AOS NPJS DAS UNIVERSIDADES SELECIONADAS	163
4.1. OS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS E A FORMAÇÃO PRÁTICA NAS UNIVERSIDADES SELECIONADAS.....	166
4.1.1. PROJETOS PEDAGÓGICOS.....	167
4.1.1.1. <i>Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)</i>	168

4.1.1.2. <i>Universidade Federal do Rio Grande (FURG)</i>	174
4.1.1.3. <i>Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)</i>	176
4.1.1.4. <i>Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)</i>	180
4.1.2. REGIMENTOS E/OU REGULAMENTOS DOS NPJS E PROJETOS DE EXTENSÃO DE MEDIÇÃO E CONCILIAÇÃO VINCULADOS AOS NPJS.....	182
4.1.2.1. <i>Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)</i>	183
4.1.2.2. <i>Universidade Federal do Rio Grande (FURG)</i>	188
4.1.2.3. <i>Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)</i>	192
4.1.2.4. <i>Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)</i>	193
4.1.2.5. <i>Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)</i>	196
4.1.2.6. <i>Universidade de Brasília (UnB)</i>	197
4.1.2.7. <i>Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)</i>	201
4.2. AS PRÁTICAS JURÍDICAS E O ESTÍMULO DA CULTURA DO CONSENSO NOS NÚCLEOS DE PRÁTICAS JURÍDICAS A PARTIR DA MEDIÇÃO	209
5. CONCLUSÃO	215
REFERÊNCIAS	221
APÊNDICE A – Modelo do Questionário.....	233
APÊNDICE B – Questionários com as respostas	238
ANEXO A – Documentos não acessíveis na internet	280

1. INTRODUÇÃO

A Cultura do Consenso, no meio jurídico brasileiro, começou a ser estudada com mais afinco a partir de 2010, com a Resolução CNJ n. 125/2010, do Conselho Nacional de Justiça, que atribuiu ao Poder Judiciário a responsabilidade de executar políticas públicas de meios consensuais no tratamento dos litígios e, após 2015, com a promulgação de duas novas leis que estimularam a utilização dos meios consensuais: a Lei n. 13.140/2015 (Marco Legal da Mediação) e a Lei n. 13.105/2015 (Código de Processo Civil).

Contudo, em que pese essas modificações legislativas, a formação acadêmica dos bacharéis em Direito, principalmente nos Núcleos de Práticas Jurídicas, ainda parece incipiente no que tange à Cultura do Consenso, sendo predominantemente ensinada a Cultura da Sentença.

Nesse sentido, a presente tese trata da Cultura do Consenso e o seu estímulo por meio dos Núcleos de Práticas Jurídicas (NPJs). Assim, diferencia-se Cultura do Consenso de Cultura da Sentença para, após, abordar-se a Cultura do Consenso a partir da mediação de conflitos e conceituar o que são Núcleos de Práticas Jurídicas e como podem vir a ser instrumentos no estímulo dessa cultura no meio acadêmico.

Para isso, formula-se o seguinte problema de pesquisa: é possível inferir se, na educação jurídica contemporânea, os Núcleos de Práticas Jurídicas dos Cursos de Direito podem ser instrumentos de formação e difusão da Cultura do Consenso a partir da mediação?

Depois do problema exposto, surgem hipóteses ou respostas preliminares. A hipótese geral é que os Núcleos de Práticas Jurídicas são os grandes responsáveis pela formação prática do acadêmico de Direito e, mesmo com as recentes modificações legislativas, ainda é incipiente nas Universidades selecionadas para a pesquisa o estímulo à cultura do consenso. Ademais, como hipótese secundária, tem-se que a Cultura do Consenso é preterida na formação prática dos bacharéis em Direito, sendo mantida uma formação mantenedora da Cultura da Sentença. Também é trazida como hipótese secundária que as práticas jurídicas são componentes curriculares obrigatórios na formação do bacharel em Direito e, por isso, o Núcleo de Práticas, como órgão que regula tais práticas, ao utilizar a mediação, traz um estímulo à cultura do consenso.

Diante das hipóteses expostas, surgem as seguintes variáveis: se os Núcleos de Práticas Jurídicas estimulam ou não a Cultura do Consenso, bem como se os documentos institucionais dos Cursos de Direito das instituições estudadas vislumbram tal Cultura.

O interesse pelo tema desta pesquisa ocorre porque, como professora do Magistério superior, nos cursos de Direito da Grande Florianópolis, há mais de 18 (dezoito) anos e, atualmente, lecionando no Núcleo de Práticas Jurídicas da Universidade Federal de Santa Catarina, a autora percebe que, apesar do grande esforço pela mudança, os Núcleos de Práticas Jurídicas ainda estão com formação mais voltada para a Cultura da Sentença.

E isso trouxe uma inquietação acadêmica sobre como pode ser possível modificar uma estrutura de anos para se adequar às novas necessidades trazidas pelas legislações processuais, pelas diretrizes acadêmicas e pelo mercado de trabalho.

Ademais, o aperfeiçoamento de técnicas de autocomposição pode contribuir para o aprimoramento da ciência jurídica e para a pacificação de conflitos, considerando as vantagens que a negociação, a conciliação e a mediação trazem para o Direito.

Apesar da autocomposição ser um tema atual e estudado por vários pesquisadores, não é dada a mesma importância aos Núcleos de Práticas Jurídicas, que normalmente não são objeto de pesquisas teóricas dentro das universidades e, por isso, não lhes é dado o devido reconhecimento dentro dos cursos de Direito, o que é um equívoco, tendo em vista sua função precípua na formação do bacharel em Direito. É difícil encontrar livros específicos sobre Núcleos de Práticas Jurídicas, bem como seu conceito e sua estrutura, e poucas são as teses que tratam desse assunto no Brasil. E é justamente por esse motivo que a pesquisa desta tese é relevante.

Ademais, o ineditismo desta tese se deve ao fato da análise de vanguarda acerca da possibilidade dos Núcleos de Práticas Jurídicas constituírem instrumentos de formação e difusão da Cultura do Consenso. Outro aspecto inédito refere-se ao exame dos documentos institucionais das universidades selecionadas. No tocante à originalidade, a tese apresenta um conceito de Núcleo de Práticas Jurídicas, sugerindo estruturas e propondo uma nova perspectiva para as práticas jurídicas.

No tocante aos Núcleos de Práticas Jurídicas escolhidos para verificação, a pesquisadora toma como referência os seguintes núcleos: da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), da Universidade de Brasília (UNB), da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e da Universidade Federal do Semi-Árido (UFERSA).

Importante explicar o porquê da escolha dessas universidades e o caminho tomado nesta pesquisa.

A inserção da pesquisadora no âmbito do Núcleo de Práticas Jurídicas da Universidade Federal de Santa Catarina foi fator determinante. Essa Universidade foi a primeira a ser escolhida e, partindo-se dela, fez-se a escolha de estudar somente universidades federais, tendo em vista que, normalmente, são as melhores universidades do país e por terem as mesmas dificuldades e características legais para atuação.

Dentro desse contexto, elegeu-se que o estudo se daria, além da Universidade Federal de Santa Catarina, nos Núcleos de Práticas Jurídicas das 5 (cinco) melhores¹ universidades federais do país por região, no tocante aos cursos de Direito, sendo que, por estarem nas melhores posições das suas regiões, normalmente são as universidades que servem de modelos para as demais entidades de ensino. Como somente 3 (três) universidades aderiram à pesquisa e como se buscava um estudo mais regionalizado e um número maior de universidades federais respondentes, mantendo uma metodologia, enviou-se a pesquisa para as universidades federais integrantes da Rede de Núcleos de Práticas Jurídicas², quais sejam, Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). A escolha da Rede, nesse segundo momento, se deu pelo fato de a tese ter por enfoque os Núcleos de Práticas Jurídicas e por ter representantes de universidades federais das cinco regiões do país. A Universidade Federal de Santa Catarina, também integrante da Rede, já fazia parte da pesquisa. A resposta desse grupo foi salutar, pois, das 5 (cinco) universidades federais da Rede, 4 (quatro) universidades responderam à pesquisa: FURG, UFRJ, UFERSA e UFMS.

A fim de afastar ou acatar as hipóteses e as variáveis levantadas, foram estabelecidos os objetivos da pesquisa. O objetivo geral da tese é examinar os documentos institucionais vinculados aos Núcleos de Práticas Jurídicas dos Cursos de Direito das Universidades Federais citadas no que tange à inserção dos elementos, dos símbolos e das competências da

¹ Conforme Ranking Universitário da Folha (RUF, 2019), são elas: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade de Brasília (UNB), a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a Universidade Federal do Pará (UFPA)

² A Rede de Núcleos de Práticas Jurídicas foi criada em 6 de novembro de 2017, em Florianópolis, pelas seguintes universidades: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Faculdade Paraíso do Ceará (FAP) Faculdade Cesusc (CESUSC), Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Em maio de 2019, no III Encontro da Rede, na cidade de Rio Grande/RS, aderiram à Rede mais cinco instituições de ensino: Universidade do Vale do Rio dos Sinos - São Leopoldo (UNISINOS), Universidade FEEVALE, Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e Anhanguera de Rio Grande.

Cultura do Consenso e demonstrar se eles podem ser instrumentos de formação e difusão da Cultura do Consenso, a partir da mediação. Já no tocante aos objetivos específicos, eles se definem como:

- a) diferenciar a cultura do consenso da cultura da sentença, por meio dos seus elementos e símbolos;
- b) abordar a cultura do consenso, por meio da mediação;
- c) apresentar a educação jurídica, por intermédio da evolução dos seus componentes curriculares;
- d) demonstrar as competências presentes nas diretrizes curriculares dos cursos de Direito no tocante às práticas jurídicas e às necessárias para a cultura do consenso;
- e) examinar, a partir dos documentos institucionais vinculados aos Núcleos de Práticas Jurídicas das universidades selecionadas, se os documentos possuem elementos, símbolos e competências da Cultura do Consenso;
- f) definir o que são os Núcleos de Práticas Jurídicas e as estruturas que os compõem;
- g) apontar medidas possíveis para inserir, nos Núcleos de Práticas Jurídicas, a cultura do consenso a partir da mediação.

Nesse sentido, a metodologia que será aplicada nesta pesquisa comporta dois aspectos: os métodos de abordagem³ e as técnicas de pesquisa⁴.

O método de abordagem aplicado é o hipotético-dedutivo. Tal método tem características tanto do método dedutivo como do método indutivo, ou seja, do dedutivo, o procedimento geral transita para o particular e, do indutivo, o procedimento experimental é base da pesquisa.

Assim, o método hipotético-dedutivo é utilizado na presente pesquisa, pois se parte da ideia geral e teórica da Cultura do Consenso, a partir da mediação de conflitos, para aplicá-las ao Núcleo de Práticas Jurídicas das universidades selecionadas, de maneira particularizada e, no percorrer desse caminho, serão testadas as hipóteses sobre a validade e a eficácia desse instrumento de gestão de litígios de acordo com a legislação educacional vigente e a situação concreta encontrada na práxis universitária.

³ Método de abordagem se caracteriza por uma abordagem mais ampla, em nível de abstração mais elevado, dos fenômenos da natureza e da sociedade.

⁴ Técnicas de pesquisas são procedimentos para sistematizar, categorizar e tornar possível a análise de dados brutos coletados na pesquisa, que lhe permita chegar a resultados de pesquisas significativos.

As técnicas de pesquisas são a bibliográfica e a documental, com especial ênfase para fontes primárias referentes aos Núcleos de Práticas Jurídicas, bem como para a pesquisa bibliográfica em livros, periódicos e trabalhos acadêmicos. Assim, é utilizada a modalidade teórica por meio da utilização de materiais já elaborados, principalmente livros e trabalhos científicos, responsáveis pela sustentação e fundamentação do desencadeamento de ideias. Ademais, a técnica de pesquisa documental será realizada, uma vez que os documentos sofrem tratamento analítico da pesquisadora.

Como método de procedimento⁵, adota-se o monográfico, pois, no caso desta tese, a proposta é de estudos de temática delimitada para alcançar o resultado de acordo com a problematização elaborada.

A motivação para escrever sobre tal tema também se fundamenta na dificuldade de encontrar um conceito e uma estrutura de Núcleos de Práticas Jurídicas, o que leva a muitos equívocos e confusões do papel desse órgão nas práticas jurídicas – que é componente curricular obrigatório nas universidades. Talvez, por isso, a dificuldade de inserir a Cultura do Consenso nesses núcleos.

Para abordar a Cultura do Consenso a partir da mediação, utiliza-se como referencial teórico a obra de Jéssica Gonçalves, que conceitua e define os elementos e os símbolos que compõem a Cultura do Consenso. Porém, antes, para conceituar cultura por um viés antropológico, estuda-se Oscar Chase, Roque de Barros Laraia, Norval Baitello Júnior e, principalmente, Clifford Geertz, que trabalha o conceito de cultura como um conjunto de símbolos partilhados pelos membros de uma comunidade historicamente construída.

Com base nesse conceito de cultura, passa-se a fazer a diferenciação da Cultura da Sentença da Cultura do Consenso. Para isso, conceitua-se Cultura da Sentença por meio da definição de Kazuo Watanabe, bem como utiliza-se as obras de Juan Carlos Vezzula, Fabiana Marion Splengler, Marshall B. Rosenberg, Quitéria Tamanini Vieira Péres, Tânia Almeida, Adolfo Braga Neto, Jéssica Gonçalves, Juliana Goulart, Ricardo Soares Stersi dos Santos, entre muitos outros, para abordar a Cultura do Consenso.

Ao trabalhar a Cultura do Consenso a partir da mediação, destaca-se os 4 (quatro) modelos de mediação. Para abordar cada modelo, traz-se à tese os autores-chaves de cada escola. Dessa forma, para demonstrar a mediação tradicional (Escola de Harvard), estuda-se a obra de Roger Fisher, William Ury e Patton Bruce; no tocante à mediação

⁵ O método monográfico consiste no estudo de determinados aspectos particulares, com a finalidade de obter generalizações.

circular-narrativa, Sara Cobb; em relação ao modelo transformativo, Robert Bush e Joseph Folger; e, finalmente, quanto ao modelo da terapia do reencontro, são estudadas as obras de Luis Alberto Warat.

Dentro desse processo histórico e simbólico da Cultura do Consenso no Brasil, demonstra-se a inserção da mediação na legislação brasileira, por meio da Resolução CNJ n. 125/2010, da Lei n. 13.140/2015 (Marco Legal da Mediação) e da Lei 13.105/2015 (Código de Processo Civil).

Para entender a educação jurídica no contexto das práticas jurídicas no Brasil, são utilizadas as obras de Horácio Wanderlei Rodrigues, André Luiz Lopes Santos, Carlos André Birnfeld, Alberto Venâncio Filho, entre outros. Ao desenvolver-se o conceito de competências, há a necessidade de abordar-se obras sobre educação em Pierre Perrenoud, Félix Angulo Rasco, Ángel I Pérez Gómez, Jurjo Torres Santomé, Antoni Zabala e Arnau Laia. Da mesma forma, estudar-se-á Howard Gardner, Edgar Morin e Roman Krznaric.

Assim, a partir do exame dos documentos institucionais vinculados aos Núcleos de Práticas Jurídicas, busca-se, nas teses de doutorado de Simone De Biazzi Ávila da Silveira e José Albenes Bezerra Júnior e no artigo de Ricardo Soares Stersi dos Santos e Adriana Silva Maillart, descrições do funcionamento das mediações nos Núcleos de Práticas Jurídicas das suas universidades.

A necessidade de estudar, aprofundar e criar um conceito de Núcleo de Práticas Jurídicas é fundamental para, entendendo as suas atividades, verificar o que hoje se tem – nos documentos institucionais das instituições selecionadas – e o que se pode propor para melhorar a formação prática do egresso do curso de Direito, entendendo o Núcleo de Práticas Jurídicas como um possível instrumento de formação e difusão da Cultura do Consenso na comunidade acadêmica.

Assim, a tese será estruturada em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, que é a presente introdução, estabelece-se o tema e sua delimitação, os objetivos (geral e específicos) e a metodologia empregada, bem como a justificativa da contribuição da pesquisa.

No segundo capítulo, intitulado “O Conceito de Cultura e de Cultura do Consenso”, define-se o conceito de cultura por meio de um viés antropológico para, a seguir, diferenciar a Cultura do Consenso da Cultura da Sentença, ressaltando seus elementos e símbolos. Realizada a diferenciação, aborda-se a Cultura do Consenso a partir da mediação de conflitos.

Nesse sentido, traz-se os modelos de mediação existentes nas teorias dos pesquisadores do tema, perpassando pelo modelo linear de Harvard, que é direcionado ao acordo, bem como pelos modelos circular-narrativo, transformativo e da terapia do reencontro, que são direcionados ao tratamento da relação interpessoal. Ainda, nesse capítulo, estuda-se os fundamentos legais da mediação.

No terceiro capítulo, “A educação jurídica no contexto das práticas jurídicas no Brasil”, busca-se entender a Educação Jurídica por intermédio dos Núcleos de Práticas Jurídicas. Para isso, nesse capítulo, faz-se uma contextualização da educação jurídica brasileira, trazendo a evolução histórica dos componentes curriculares nos cursos de Direito no Brasil de 1827 a 2018.

Ainda no contexto da educação jurídica, demonstra-se o desenvolvimento do discurso das competências no modelo europeu, as competências inseridas nos cursos de Direito brasileiro, por meio das diretrizes curriculares de 2004 e 2018, bem como as competências necessárias às práticas jurídicas e as competências que devem ser desenvolvidas para a Cultura do Consenso.

No quarto capítulo, definido como “O estímulo da Cultura do Consenso nos Núcleos de Práticas Jurídicas: exame dos elementos, dos símbolos e das competências da Cultura do Consenso nos documentos institucionais referentes aos NPJs das universidades selecionadas”, examina-se criticamente tais documentos institucionais para verificar se neles há elementos, símbolos e competências da Cultura do Consenso.

Em continuidade, conceituam-se Núcleos de Práticas Jurídicas, demonstrando as possibilidades outorgadas a esse órgão tão esquecido nos cursos de Direito, explicitando se os Núcleos podem ser considerados instrumentos de formação e difusão da cultura do consenso. Após, apontam-se medidas possíveis para inserir a Cultura do Consenso nos NPJs.

No último capítulo, o quinto, é elaborada a conclusão, na qual se verifica se as hipóteses levantadas foram ou não confirmadas.

Por fim, a contribuição desta pesquisa se dá pela necessidade de se estudar e se aprofundar sobre os Núcleos de Práticas Jurídicas para, ao entender seu conceito, sua estrutura e suas atividades, verificar o que hoje se tem e o que se pode propor para melhorar a formação prática e estimular a Cultura do Consenso do egresso de Direito. E mais: propõe-se que, para a Cultura do Consenso ser estimulada no meio acadêmico, é necessário que esses mecanismos ganhem plena aceitação da comunidade jurídica por meio de um

projeto de indução de uma nova mentalidade e de incentivos à utilização dos mecanismos de solução consensual de conflitos.

2. CONCEITO DE CULTURA E DE CULTURA DO CONSENSO

A Cultura do Consenso é um termo para o qual, pouco tempo atrás, não existia uma definição teórica elaborada e com substância na doutrina jurídica. Até se verificava o uso do termo em artigos jurídicos, mas sem tratamento aprofundado do conceito e sem rigor científico necessário à sua importância. Porém, isso foi modificado após a defesa de tese e a publicação do livro “Cultura do Consenso: uma definição a partir da Mediação de Conflitos”, de autoria de Jéssica Gonçalves (2020), que trouxe o conceito de Cultura do Consenso, com seus elementos e símbolos dominantes.

Assim, para esta tese, fazendo o recorte metodológico que um trabalho acadêmico exige, o referencial teórico utilizado para conceituar e definir a Cultura do Consenso é o definido por Jéssica Gonçalves (2020).

A Cultura do Consenso, para a autora, é aquela que historicamente foi construída com fundamento em um sistema jurídico de autocomposição. Esse sistema autocompositivo se configura por meio da negociação, conciliação e mediação, entre outros. Assim, a Cultura do Consenso pretende “facilitar o diálogo entre as partes, para que elas, por meio de uma comunicação ativa, possam modificar as suas relações e, se possível, também possam chegar a um acordo”. (GONÇALVES, 2020, p. 19). E ela é considerada uma cultura, porque historicamente foi construída e possui símbolos dominantes característicos.

Porém, antes de adentrar no tema Cultura do Consenso propriamente dito, importante trazer o conceito de Cultura para se entender o porquê de a educação jurídica poder estimular tal conduta nos acadêmicos de Direito.

Apesar do termo cultura ser bastante discutido e de difícil conceituação, é uma palavra que exige definição, porque, por um lado, “ela serve como um atalho para se referir a pontos comuns em práticas, valores, símbolos e crenças de grupos” e, por outro, “os meios de resolução de litígios refletem a cultura e por sua vez afetam a cultura”, conforme assinala Oscar Chase (2014, p. 24-25).

Dessa forma, ensina Roque de Barros Laraia (2009, p. 25) que o termo Cultura foi sintetizado, pela primeira vez, pelo inglês Edward Tylor, que, em 1871, definiu cultura como sendo “todo o comportamento aprendido, tudo aquilo que independe de uma transmissão genética”. Explica, ainda, que a expressão advém do termo germânico *Kultur*, que era usado para “simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade”, bem como o termo francês *Civilisation*, que significava “às realizações materiais de um povo”. Assim, tais

termos foram sintetizados por Edward Tylor (1871, p.1) no vocábulo inglês “*Culture*”, que pode ser considerado como “este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”. (*apud* LARAIA, 2009, p. 25).

Norval Baitello Júnior reafirma que a amplitude e a complexidade do conceito já estão registradas em remotas origens da Cultura.

O substantivo latino ‘cultura’ significa, em seu uso primeiro e mais concreto, cultura agrícola, plantação e cuidados requeridos pelo cultivo. Contudo, no exato momento em que o cultivador passa a ser alvo da ação de cultivo, o conceito é transposto à esfera humana, e, agora em sentido figurativo, vai significar ‘cultura do espírito’, designando a formação intelectual do homem por meio da filosofia, da ciência, da ética e da arte. (BAITELLO JUNIOR, 1999, p. 27, grifo do autor).

Acrescenta Jéssica Gonçalves (2020, p. 32) que esse caráter científico da cultura foi “conferido por meio da concepção clássica denominada antropologia cultural”, que visava somente descrever a cultura, “não servindo para explicar ou relatar como deveria ser uma cultura”.

Desenvolvendo o conceito de cultura dentro de uma matriz antropológica, Alfred Kroeber escreve um artigo denominado “O Superorgânico”, no qual rompe com os laços entre o cultural e o biológico e diferencia o homem dos demais animais justamente por “duas notáveis propriedades: a possibilidade da comunicação oral e a capacidade de fabricação de instrumentos, capazes de tornar mais eficiente o seu aparato biológico”. (LARAIA, 2009, p. 28). Com essas duas propriedades, permite uma afirmação mais ampla: “o homem é o único ser possuidor de cultura”. (LARAIA, 2009, p. 28).

Assim, mesmo que o homem, para se manter vivo, precise satisfazer funções vitais, como se alimentar, dormir, respirar, fazer sexo, e embora essas funções sejam comuns a todos os homens e a todas as mulheres, a maneira de satisfazer essas funções varia de acordo com a cultura. (LARAIA, 2009, p. 37). Ou seja, é essa variedade na forma de fazer todas essas funções que faz o homem ser considerado um ser cultural, no dizer de Krober.

O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e a invenções. Estas não são, pois, o produto da ação isolada de um gênio, mas o resultado do esforço de toda uma comunidade. (LARAIA, 2009, p. 38).

Assim, segundo a posição considerada “superorgânica e superindividual de Kroeber, um fato cultural é sempre um fato histórico, e o entendimento mais completo que se pode ter sobre este fato é o conhecimento histórico”. (GONÇALVES, 2020, p. 34).

Baitello Júnior completa que:

[...] a cultura se organiza como um complexo sistema comunicativo, semiótico portanto, que coordena todas estas atividades (o vestir, os gestos, as artes, as danças, os rituais, a literatura, os mitos, o morar e suas formas individuais e sociais, os hábitos, as religiões, os sistemas políticos e ideológicos, os jogos e os brinquedos). Reconhecer a existência que todas essas atividades atendem a regras e normas comuns – vale dizer, obedecem a um código da cultura - e, assim, não existem as fronteiras que isolam uma das outras, permitindo que se comuniquem entre si. (BAITELLO JUNIOR, 1999, p. 20).

Aqui, já é perceptível a importância dessa concepção de cultura para Jéssica Gonçalves (2020, p. 18), pois a autora traz, no seu conceito de Cultura de Consenso, que esta é “historicamente construída”. No entanto, a autora também caracteriza que, para ser cultura, é necessário ter símbolos dominantes. E, nesse ponto, Jéssica Gonçalves utiliza o conceito de Cultura do antropólogo americano Clifford Geertz (1989), em seu livro *Interpretação das Culturas*.

Geertz defende que o homem é um animal amarrado em uma teia de significados que ele mesmo teceu e, assim, ele assume “a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado”. (GEERTZ, 1989, p. 4).

Ao comentar a teoria de Clifford Geertz, Roque de Barros Laraia (2009, p. 63) a caracteriza como uma “teoria idealista de cultura” e a considera como um sistema de símbolos. Portanto, “estudar cultura é estudar um código de símbolos partilhados pelos membros dessa cultura. A interpretação de um texto cultural será sempre uma tarefa difícil e vagarosa”.

Para Clifford Geertz (1989, p. 36), não haveria cultura sem os homens, mas, de forma semelhante, sem a cultura, não haveria homens. E continua, “nossa capacidade de falar é inata certamente, nossa capacidade de falar inglês, porém, é sem dúvida cultural”.

Um conceito operacional importante para esta tese, exposto na obra de Clifford Geertz (1989, p. 5), é o de descrição densa. Ele traz essa noção emprestada de Gilbert Ryle e explica que esse autor utiliza um fato: três garotos piscando rapidamente o olho esquerdo. Em um garoto, o piscar é um tique involuntário, no outro, é uma piscadela conspiratória a

um amigo. E traz, ainda, um terceiro, no qual a piscadela é para “divertir maliciosamente seus companheiros”.

Assim, o autor explica:

[...] o caso é que, entre o que Ryle chama de ‘descrição superficial’ do que o ensaiador (imitador, piscador, aquele que tem o tique nervoso) está fazendo (‘contraíndo rapidamente sua pálpebra direita’) e a ‘descrição densa’ do que ele está fazendo (‘praticando a farsa de amigo imitando uma piscadela para levar um inocente a pensar que existe uma conspiração em andamento’) está o objeto da etnografia: uma hierarquia estratificada de estruturas significantes em termos das quais os tiques nervosos, as piscadelas, as falsas piscadelas, as imitações, os ensaios de imitações são produzidos, percebidos e interpretados, e sem as quais eles de fato não existiriam. (GEERTZ, 1989, p. 5, grifo do autor).

Assim, para Clifford Geertz (1989, p. 70), a etnografia⁶ é uma descrição densa.

O que o estudioso da etnografia enfrenta é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, e que ele tem que, de alguma forma, primeiramente apreender e depois apresentar. (GEERTZ, 1989, p. 7).

Partindo desse pressuposto, Jéssica Gonçalves (2020, p. 38) assinala que, na trilha de Geertz, o termo cultura está imerso em um contexto na qual a “compreensão do seu vocábulo depende, sempre, de uma atividade interpretativa, de ser buscado, dentro de um contexto histórico, o seu real significado para determinado grupo”. E, por isso, “o *locus* do estudo não é o objeto do estudo. Os antropólogos não estudam as aldeias (tribos, cidades, vizinhanças...), eles estudam *nas* aldeias”. (GEERTZ, 1989, p. 66, grifo do autor). Assim, Geertz desenvolve um jeito de entender a cultura como um método, ou um padrão, “de significados transmitidos historicamente, incorporado em símbolos”, ou seja, “um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens se comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e atividades”. (GEERTZ, 1989, p. 66).

Pierre Bourdieu (2012, p. 9-10), autor referência no campo das ciências humanas, explica que o poder simbólico “é, com efeito, esse poder invisível o qual pode ser exercido com cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o

⁶ Etnografia é o estudo descritivo da cultura dos povos, sua língua, raça, religião, hábitos etc., como também das manifestações materiais de suas atividades. É a ciência das etnias. Do grego *ethos* (cultura) + *graphie* (escrita). A etnografia estuda e revela os costumes, as crenças e as tradições de uma sociedade, que são transmitidas de geração em geração e que permitem a continuidade de uma determinada cultura ou de um sistema social. A pesquisa etnográfica tem bases antropológicas ou etnográficas, baseia-se na observação e levantamento de hipóteses, onde o etnólogo procura descrever o que, na sua visão, ou seja, na sua interpretação, está ocorrendo no contexto pesquisado. Disponível em: <https://www.significados.com.br/etnografia/> Acesso em: 10 mar. 2020.

exercem”.

O autor completa que os sistemas simbólicos, como a arte, a religião e a própria língua, “só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados”. São os símbolos capazes de efetivação de integração social (como instrumento de conhecimento e de comunicação) e de contribuição para a formação de um consenso sobre a realidade. Conforme Bourdieu, isso facilita a reprodução da ordem social em que “a integração lógica é a condição da integração moral”. (BOURDIEU, 2012, p. 10).

A cultura, então, possui alguns componentes básicos, quais sejam, crenças, valores, normas e símbolos, que se transmitem ao longo das gerações por meio de aprendizagem e padronizações.

Francisco Humberto Cunha Filho lembra que, conforme os culturólogos americanos Kroeber e Clyde Kluckhohn, nos anos 1950, havia 164 definições de “cultura”. Cunha Filho, para tratar dos significados mais recorrentes, utiliza um critério crescente de abrangência dos seres e eventos que são simplificados em núcleos:

- 1) aquele que se reporta ao conjunto de conhecimentos de uma única pessoa; mais utilizado para se referir aos indivíduos escolarizados, conhecedores das ciências, línguas e letras, embora, ultimamente, também se direcione a focar o saber do dito homem popular;
- 2) um segundo núcleo que confunde expressões como arte, artesanato e folclore, como sinônimos de cultura, algo que muito lembra figuras de linguagem [...] uma vez que se percebe claramente a substituição do todo pela parte, do continente pelo conteúdo;
- 3) outro, de viés marcadamente antropológico e sociológico, que concebe a cultura como o conjunto de crenças, ritos, mitologias e demais aspectos imateriais de um povo;
- 4) mais um que direciona o significado de cultura para o desenvolvimento e acesso às mais modernas tecnologias;
- 5) ainda o que distingue o conjunto de saberes, modos e costumes de uma classe, categoria ou de uma ciência (cultura burguesa, cultura dos pescadores, cultura do Direito);
- 6) por último [...] aquele vinculado à antropologia em sua dimensão mais abrangente, que se reporta a toda e qualquer produção material e imaterial de uma pessoa ou coletividade específicas, ou até mesmo de toda a humanidade. (CUNHA FILHO, 2018, p. 19-20).

Nesse contexto, a cultura é entendida para Jéssica Gonçalves, a partir de um recorte metodológico antropológico, como “sendo a soma da história e dos símbolos de um povo, precisamente como um resultado do processo de endoculturação⁷ da história e dos rituais

⁷ Processo constante de aprendizagem e de assimilação do conhecimento, em que o indivíduo aprende o modo de vida e a cultura da sociedade em que nasceu (valores, preceitos, crenças, saberes); tem início na infância, posteriormente na escola, seguida por outros grupos ou níveis sociais. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/endoculturacao/> Acesso em: 24 fev. 2020.

práticos que padronizam o comportamento do indivíduo”. (GONÇALVES, 2020, p. 39).

A cultura jurídica pode ser conceituada, conforme Boaventura de Souza Santos, João Pedroso e Maria Manuel Leitão Marques (1995, p. 39-40), como um “conjunto de orientações a valores e interesses que configuram um padrão de atitudes em face ao direito e aos direitos e em face às instituições do Estado que produzem, aplicam, garantem ou violam o direito e os direitos”.

Nesse sentido, a cultura jurídica pode, então, ser considerada como um conjunto de linguagem, maneira de pensar, princípios, técnicas interpretativas que se incorpora “[...] nos cidadãos que usufruem dos métodos de tratamento de conflitos e nas diferentes categorias profissionais do direito que a utilizam no cotidiano forense”. (GONÇALVES, 2020, p. 41)

Dessa forma, para a composição de uma cultura do consenso, importante entender a história dos seus elementos, bem como a caracterização dos seus símbolos. Para isso, o ideal é entender a diferença entre a cultura do consenso e a cultura da sentença para se desenvolver a diferença dos seus símbolos e elementos e sua historização.

2.1. DIFERENÇAS DA CULTURA DA SENTENÇA E DA CULTURA DO CONSENSO

É sabido que nenhuma sociedade está livre de conflitos, mas como estes serão resolvidos é que é a questão.

Desse modo, Oscar Chase (2014, p. 19) ensina que, “independentemente do objeto do litígio, ou das espécies de pretensões que serão acolhidas pela sua sociedade, um povo precisa decidir como processar esses pleitos e queixas”. Ou seja, qualquer que seja o modo de solução dos conflitos, eles são resultados das escolhas dessa sociedade, ainda que feitos conscientes ou inconscientemente, a partir do conhecimento, da crença e da estrutura social. (CHASE, 2014, p. 20).

Nesse sentido, entende-se que existe uma conexão profunda entre a cultura e o modo como os conflitos serão resolvidos.

Desse modo, surgem os conceitos de “Cultura da Sentença” e “Cultura do Consenso”.

No Brasil, o autor que cunhou o termo “Cultura da Sentença” foi Kazuo Watanabe (2005, p. 684-690). Apesar de seu artigo ser pequeno e não trazer nenhum conceito profundo do que seria a tão aclamada “Cultura da Sentença”, sua importância é reconhecida, uma vez

que foi ele o criador da expressão. Assim, é possível dizer que, para o autor, o fato de a formação acadêmica ser voltada, fundamentalmente, para a solução contenciosa e adjudicada dos conflitos e um bacharel litigioso ser o modelo profissional do bacharel em Direito exigido pelo mercado fez com que nascesse e se consolidasse a cultura da sentença no Brasil.

Alicerçados nesse pensamento, Jéssica Gonçalves, Horácio Wanderlei Rodrigues e Ricardo Soares Stersi dos Santos ensinam:

A ‘cultura da sentença’ é algo que foi socialmente criado e necessita da reprodução dos comportamentos e da manutenção de seus valores para a sobrevivência. O termo ‘cultura da sentença’ é empregado num significado de realização humana, de criação e de característica de um Sistema de Justiça adotado por uma Nação. (GONÇALVES; RODRIGUES; SANTOS, 2017, p. 121, grifo do autor).

Assim, no Brasil, a Cultura da Sentença é marcada pela preponderância da população em ir até o Judiciário em busca de uma sentença para resolver seu litígio, ou seja, em busca de uma decisão adjudicada por um juiz.

Da mesma forma, Juan Carlos Vezzulla (2013, p. 83) corrobora ao afirmar que “o conceito enraizado de que a forma de dirimir uma questão é pela oposição, pelo enfrentamento”, se mantém no povo brasileiro. Em outras palavras, continua o autor, a “visão binária ligada às leis dos jogos de soma zero em que para que exista um ganhador deve existir um perdedor tem-se incorporado de tal maneira nas condutas das pessoas e das sociedades que domina todos os aspectos da vida”. (VEZZULLA, 2013, p. 84). Essa cultura tem se instaurado de tal maneira que gera a ilusão de ser a única possível.

Nesse processo, o Estado tem o monopólio da produção jurídica e, ao mesmo tempo, tem o monopólio da força, como esclarece Max Weber (1993, p. 56) ao afirmar que o Estado é o detentor do “monopólio do uso legítimo da violência física”.

Consequentemente, explica Fabiana Marion Spengler (2010, p. 278) que, para tratar dos conflitos nascidos nas sociedades, o Estado, como detentor do monopólio da força legítima, utiliza o Poder Judiciário e conclui: “a legitimidade estatal de decidir os conflitos nasce, assim, do contrato social no qual os homens outorgaram a um terceiro o direito de fazer a guerra em busca da paz”. O juiz, dessa maneira, deve decidir o conflito.

Porém, o que é o conflito?

Um autor que se propõe a produzir uma Teoria dos Conflitos, não tratando de conflito algum de forma específica, mas sim tentando trazer um conceito geral de conflito, é Remo Entelman, que assim assevera:

a Teoria do Conflito que é apresentada aqui não trata de espécies específicas de conflitos. Não é uma Teoria Internacional de Conflitos, ou racial, religiosa, familiar, legal ou social, no sentido amplo desta última expressão. É uma teoria do conflito para secar, que lida com o conflito em geral, e que, longe de lidar com qualquer uma dessas espécies, é sobre o que é essencial para todos eles, porque o objeto de suas descrições é o gênero conflito⁸ (ENTELMANN, 2005, p. 24, tradução nossa).

Assim, o conflito é tido como uma relação social, ou seja, traduz-se na interação entre dois ou mais indivíduos com comportamentos interdependentes e recíprocos, e as ações de um modelam as ações dos demais. (ENTELMANN, 2005, p. 46-48).

João Alves Silva (2008, p. 218), autor brasileiro estudioso da Teoria de Entelmann, explica que, dessa maneira, a relação social é o gênero da qual a relação social do conflito é a espécie; e uma relação social de conflito são as relações nas quais os objetivos das pessoas são incompatíveis ou, ainda, quando alguns membros da relação os percebem como incompatíveis.

Para Christopher W Moore (1998, p. 19), o conflito está presente nos relacionamentos humanos e na sociedade desde sempre e existe nas disputas entre marido e mulher, vizinhos, superiores e subordinados, enfim, entre pessoas que se relacionam.

Na mesma toada, Oscar Chase (2014, p. 7) diz que os conflitos são inevitáveis e não há cultura que, em algum momento, atinja a harmonia utópica para superar essa afirmação. E ensina que toda cultura, para sobreviver, tem que depender de “meios aceitáveis de resolução de conflitos capazes de impedir que os derrotados se vinguem ou sejam excluídos”.

É preciso também afastar a valoração negativa que se atribui às situações conflitivas, na medida em que essas situações são inerentes às relações. Desse modo, Juliana Demarchi (2007, p. 50) leciona que “o conflito não é algo ontologicamente negativo; pode ser visto como uma oportunidade para reflexão sobre a relação da qual se originou”.

Da mesma forma, ao entender os conflitos como inevitáveis e perceber que muitos autores os tratavam com uma noção negativa de luta, confronto, disputa e embate, Quitéria Tamanini Vieira Péres (2018, p. 21) sustenta que “o conflito pode proporcionar grande aprendizado a partir da superação das dificuldades então vivenciadas, sobretudo por permitir aos indivíduos envolvidos que desenvolvam habilidades para bem contorná-lo”.

⁸ La Teoría de Conflictos que aquí se expone no se ocupa de ninguna especie concreta de conflictos. No es una Teoría del Conflicto internacional, ni del racial, religioso, familiar, jurídico o social, en el amplio sentido de esta última expresión. Es una teoría del conflicto a secas, que trata sobre el conflicto en general, y que, lejos de ocuparse de ninguna de esas especies, trata sobre lo que esencial a todas ellas, porque el objeto de sus descripciones es el género conflicto.

Esse viés positivo do conflito, que é entendido como uma teoria moderna do conflito, faz perceber que os conflitos são inerentes à condição humana e que não são negativos em si. O que vai detonar o potencial destrutivo do conflito é a sua gestão inadequada. (FURST; ALMEIDA; BRAGA, 2013).

Para estudar mais o tema dos conflitos, Remo Entelman (2005, p. 107) faz distinção entre conflito de objetivo único (antigos puros) e conflito de objetivo múltiplos (antigos impuros).

Aos conflitos puros atribuiu-se a particularidade de apostar em um único resultado possível ao tempo da resolução: um ganhador ou um perdedor. Se um dos polos lograva seu objetivo por qualquer método disponível, o outro perdia tudo.

Nos conflitos impuros, parecia ocorrer justamente o contrário. Os resultados que poderiam ser obtidos, ao resolvê-los, permitiam uma distribuição de ganhos entre todos os polos. Nos puros, a resolução produzia um ganhador e um perdedor; nos impuros, não havia perdedores. (SILVA, 2008, p. 219).

Dessa forma, Remo Entelman (2005, p. 109) faz uma classificação em conflitos de “soma zero” e conflitos de “soma variável” e avalia que, nos de soma variável, a construção de soluções é mais fácil, pois oferece uma ampla gama de possibilidades, enquanto, nos conflitos de soma zero, se pressupõe a vitória de uma das partes e a derrota da outra.

A soma variável faz surgir a possibilidade de uma resolução do conflito mais harmoniosa e digna de uma sociedade mais fraterna. Ou seja, em uma “sociedade do carisma”⁹, que é uma “sociedade que superou o modelo de sociedade do controle e introduziu uma sociedade que cativa o outro” (VERONESE; ROSSETO, 2017, p. 5), a melhor forma de gerir um litígio seria ter um conflito de soma variável.

O Judiciário, aos olhos da Teoria de Entelman, trabalha primordialmente com o conflito de soma zero, ou seja, há quem ganha e há quem perde, ou seja, primordialmente atua com a Cultura da Sentença.

Assim, Ricardo Soares Stersi dos Santos e Adriana Silva Maillart (2018, p. 675) ensinam que a “cultura da sentença”, no Brasil, se formou em virtude de uma tradição e de uma crença de que a decisão tomada por um juiz (*expert* em lei) é a melhor forma de resolver o conflito e pacificar a sociedade.

⁹ Novo modelo de sociedade apresentado no artigo de Josiane Rose Petry Veronese e Geralda Magella de Faria Rosseto.

Em contraponto ao entendimento clássico de lide¹⁰ proposto por Carnelutti (2006), o conceito de litígio trazido por Boaventura de Souza Santos, João Pedroso e Maria Manuel Leitão Marques (1995, p. 44) esclarece que “os litígios são construções sociais, na medida em que o mesmo padrão de comportamento pode ser considerado litigioso ou não litigioso consoante a sociedade, grupo social ou contexto de interações em que ocorre”. E eles explicam que o processo de surgimento do litígio é muito mais complexo do que se supõe. Isso porque, ainda que reconhecido o dano e seu causador à violação da norma, o litígio pode não emergir. É necessário, para isso, que a pessoa lesada reclame, e que tal reclamação ou queixa seja rejeitada no todo ou em parte e, ainda, “o lesado se inconformar e decidir reagir perante a rejeição”. (SANTOS; PEDROSO; MARQUES, 1995, p. 48). Somente, assim, surge o litígio.

Dessa forma, para resolver os conflitos, que podem ser transformados ou não em litígios, são fornecidas três diferentes formas de abordagens de tratamento: a autotutela¹¹, a heterocomposição e a autocomposição.

A heterocomposição é uma forma de tratamento dos conflitos na qual é dado o poder para um terceiro ativo, acima das partes, representado pela figura do juiz ou do árbitro, para julgar o litígio. (GOULART; GONÇALVES, 2017, p. 49).

Assim, as pessoas conferem ao Estado o poder de criar normas e substituir a vontade das partes impondo uma decisão que encerre o conflito. Nas palavras de Juliana Marion Spengler (2010, p. 102), “é pela jurisdição que o Estado entra como um terceiro, substituindo as partes envolvidas, a fim de tratar o conflito por meio do Direito objetivo, de forma imparcial e neutra”.

Fundada historicamente em um modelo de heterocomposição, a cultura da sentença tem como elementos, no dizer de Jéssica Gonçalves:

- a) uma jurisdição contenciosa, ação e o processo judicial cível;
- b) relação processual em contraditório, regras do devido processo legal e sentença como expressão da função estatal de solucionar um litígio;
- c) segurança jurídica por meio da sentença e da coisa julgada;
- d) a composição da lide pela imposição da sentença com *status* imutável e indiscutível. (GONÇALVES, 2020, p. 17).

Com base nesses elementos, tem-se que, na “Cultura da Sentença”, as partes partem

¹⁰ “Conflito de interesses qualificado por uma pretensão resistida”.

¹¹ Nesta tese, serão abordados somente os conceitos de heterocomposição e autocomposição. A autotutela não será abordada.

de um modelo adversarial de conflito, ou seja, posicionam-se como adversários (autor/réu, exequente/executado). Da mesma forma, é um modelo vertical com a imposição de uma decisão pelo juiz, fazendo com que uma parte seja ganhadora e a outra perdedora, ainda que às vezes parcialmente, “mas impossibilitadas de ganharem mutuamente”. (GOULART; GONÇALVES, 2017, p. 54).

O Poder Judiciário é o canal de acesso¹² à solução dos conflitos, com suas regras processuais e procedimentais que visam alcançar a resolução do litígio.

As partes esperam a sentença, pois ela trata de uma solução “imperativa dada pelo juiz como representante do Estado”. (WATANABE, 2007, p. 6). E, por outro lado, afirma Kazuo Watanabe (2007, p. 7) que “os juízes preferem proferir a sentença ao invés de tentar conciliar as partes [...] Sentenciar, em muitos casos, é mais fácil e mais cômodo”.

A segurança das partes em virtude de uma sentença que tem a força de coisa julgada, ou seja, da imutabilidade do dispositivo, traz a crença de que aquela decisão é a mais correta, a mais aceitável, a única resposta que poderia ser dada, e, com isso, proporciona a gostosa sensação de ganhar do vencedor da demanda e a triste sensação de perder ao derrotado.

Todos esses elementos são exaustivamente lecionados nas Universidades, nas cadeiras de Processo, e esse é um dos fatores que torna essa cultura a predominante no meio jurídico nacional. Da mesma forma, a prática jurídica lecionada nos Cursos de Direito também estimula para a Cultura da Sentença.

A formação acadêmica dos operadores do Direito, conforme Kazuo Watanabe (2005, p. 686), é fundamentalmente voltada para a solução contenciosa, surgindo uma “mentalidade forjada na academia, e fortalecida pela práxis forense, que é de solução adjudicada autoritariamente pelo juiz, por meio da sentença”.

Essa é a conclusão a que também chegaram Ricardo Soares Stersi do Santos e Adriana Silva Maillart (2018, p. 67), no tocante aos melhores cursos de Direito do Sul do Brasil, com dados significativos. Os autores estudaram 36 matrizes curriculares (12 de cada Estado), partindo-se do pressuposto lógico de que os cursos mais bem avaliados tendem a influenciar a matriz curricular das demais Escolas de Direito da mesma região. E concluíram:

- [...]
- e) As disciplinas de formação obrigatória na utilização do meio judicial (disciplinas de processo e de prática jurídica real e simulada) representavam entre 10 a 20% da carga horária de integralização curricular, variando de instituição para instituição. Se for levado em conta apenas as disciplinas de

¹² Art. 5, XXXV, da CRFB: “a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça ao direito”.

ensino teórico do processo civil (incluindo teoria do processo) a carga horária de formação em disciplinas para o ensino do meio judicial, variava entre 240 a 400 horas da integralização curricular. (SANTOS; MAILLART, 2018, p. 67).

Ademais, essa Cultura jurídica da Sentença é caracterizada, ainda, por um sistema de símbolos, quais sejam:

- a) a valorização do Poder Judiciário pelos cidadãos;
- b) culto à figura da autoridade representativa do juiz;
- c) prestação jurisdicional alicerçada na dogmática jurídica com apego à estrutura logística da sentença, emprego da subsunção do fato à norma e o ato de julgar como um procedimento técnico e formal;
- d) linguagem competitiva e valorativa do resultado ganha x perde; [...] (GONÇALVES, 2020, p. 17)

Para explicar esse sistema simbólico que caracteriza a Cultura da Sentença, Jéssica Gonçalves (2020, 59-61) traduz a valorização do Poder Judiciário como um “fetichismo crônico” que as pessoas possuem pelas vestimentas, linguagens e rituais que permeiam o Judiciário.

O apego ao formalismo, às salas de audiências e à demonstração de autoridade criam nos cidadãos a crença de que o seu conflito será muito bem-decidido. Ademais, a figura do juiz, aquela pessoa que tem um conhecimento gigantesco, chamado de “Juiz Hércules”¹³ por Ronald Dworkin (1989), é um *expert* que tomará a decisão neutra e correta e que julgará subsumindo os fatos à norma. Isso é algo que permeia o inconsciente das pessoas.

E, por último, a valorização do combate e do resultado do ganha x perde, ou seja, o conflito de soma zero, caracterizado por Entelmann, também é simbólico no sentido de ser socialmente bem-aceito. Assim, quando ganha, entende-se que a justiça se fez e, quando se perde, diz-se que houve injustiça.

Esses elementos e símbolos que caracterizam a Cultura da Sentença no Brasil e que faz haver uma preferência por uma solução adjudicada por terceiros é, para Kazuo Watanabe (2018, p. 104), uma “excessiva dependência ao paternalismo estatal”. O que é, para Juan Carlos Vezzulla (2013, p. 84), a demonstração de as pessoas ainda estarem na adolescência individual ou social.

Esse paternalismo, afirmado por Watanabe e Vezzulla, acaba por gerar uma crise de jurisdição, explicada por Fabiana Marina Spengler (2010, p. 103) como uma “estrutura

¹³ Modelo de Juiz proposto por Ronald Dworkin, que é capaz de solucionar os casos difíceis e encontrar a resposta correta para todos os problemas. Para isso, o juiz recorre à construção de uma teoria coerente, e, mesmo que possam existir teorias que deem respostas, recomenda-se que o juiz escolha a teoria que melhor justifique e aplique o direito histórico e o direito vigente.

fortemente hierarquizada, fechada, orientada por uma lógica legal-racional, submissa à lei, que precisa enfrentar o desafio de alargar os limites da sua jurisdição, modernizar as estruturas e rever seus padrões funcionais”.

Ada Pellegrini Grinover (2007, p. 2) afirma que o Poder Judiciário está em crise, porque, apesar do extraordinário progresso do direito processual, ele não teve o mesmo desenvolvimento em relação ao seu aparelhamento nem à administração da Justiça. E, assim, faz a sua crítica:

A morosidade dos processos, seus custos, a burocratização na gestão dos processos, certa complicação procedimental; a mentalidade do juiz, que nem sempre lança mão dos poderes que os códigos lhe atribuem; a falta de informação e de orientação para os detentores dos interesses em conflito; as deficiências do patrocínio gratuito, tudo leva à obstrução das vias de acesso à justiça e ao distanciamento entre o Judiciário e seus usuários. O que não acarreta apenas o descrédito na magistratura e nos demais operadores do direito, mas tem como preocupante consequência a de incentivar a litigiosidade latente, que frequentemente explode em conflitos sociais, ou de buscar vias alternativas violentas ou de qualquer modo inadequadas (desde a justiça de mão própria, passando por intermediações arbitrárias e de prepotência, para chegar até os ‘justiceiros’. (GRINOVER, 2007, p. 2, grifo do autor).

Justamente por isso, ou seja, porque o Poder Judiciário mostrou-se insuficiente para um resultado célere e útil, que se fez despontar, no próprio Judiciário, o interesse nessa nova forma de gestão racional de conflitos.

Assim, entendeu-se que chegou o momento de modificar esse modo de responder ao conflito e tê-lo como soma variável com uma gama de possibilidades para geri-lo, ou seja, optar por uma Cultura do Consenso ou, pelo menos, dar espaço a essa cultura.

Dessa forma, percebeu-se a necessidade de trazer novamente ao Direito as formas autocompositivas, sendo estas as situações em que as próprias partes interessadas, com ou sem a colaboração de um terceiro, buscam resolver o conflito primordialmente por meio de um acordo.

Conforme Ricardo Soares Stersi dos Santos e Juliana Magalhães (2013, p. 387), a característica central das formas de autocomposição é a “vontade dos agentes. São estes que promovem a escolha da forma de resolução de conflitos, o seu procedimento, assim como tomam a decisão de fazer ou não um acordo e, em caso de acordo, estabelecem os seus termos”.

Os métodos mais conhecidos¹⁴ de autocomposição são: a negociação, a conciliação

¹⁴ Também são trazidos, na doutrina, como métodos de autocomposição o *Rent a judge* e o *Ombudsman*, porém estes não serão trabalhados nesta tese. O *Rente a judge* é mais utilizado nos EUA e apresenta-se como

e a mediação.

A negociação é uma forma de autocomposição direta, porque a solução do conflito é negociada diretamente entre as partes envolvidas. Os cofundadores do Projeto de Negociação de Harvard¹⁵ explicam a negociação como “um meio básico de obter o que se quer dos outros”. Ou seja, é uma forma de comunicação entre duas ou mais pessoas para se chegar a um acordo. E ocorre quando as partes têm alguns interesses em comuns e outros opostos. Não há um terceiro. A negociação é interessante porque nela as próprias partes ou seus representantes tentam chegar a um acordo.

Nesse tipo de abordagem, o investimento pessoal é muito grande, pois as partes se reúnem, identificam e discutem as questões. No dizer de Maria de Nazareth Serpa (2017, p. 4), “implica em um engajamento e comprometimento conjunto com as decisões. As partes podem ajustar suas diferenças porque têm total controle sobre o processo”.

Partindo desse pressuposto, a negociação é um processo informal no qual podem ser considerados vários fatores: psicológicos, socioculturais, legais etc. Por ser informal, o investimento financeiro, nesse tipo de resolução de conflito, é pequeno. (SERPA, 2017, p. 40).

Ressalta-se que as características da negociação podem ser tidas como: autonomia da vontade na forma de administrar o conflito, organização do procedimento, estabelecimento de um processo comunicacional colaborativo e busca de um resultado satisfatório para todos. (SANTOS; MAGALHÃES, 2013, p. 388-390).

Conforme o conceito de conflito e de litígio de Boaventura de Souza Santos já abordados nesta tese, é possível afirmar que a maioria dos conflitos sociais cotidianos, do dia a dia, são resolvidos por meio da negociação. Já a situação se modifica quando se parte para os litígios. Nestes, normalmente é comum ou se atribuir o poder decisório para um juiz (heterocomposição) ou, ainda, ao optar pela autocomposição, escolha-se uma forma indireta de autocomposição, isto é, escolha-se uma abordagem em que, mesmo que as soluções sejam construídas pelas partes, elas são facilitadas por terceiros (profissionais especializados em comunicação e acordo). (GOULART; GONÇALVES, 2017, p. 45).

uma forma de resolução de conflitos muito próxima ora da mediação, ora da arbitragem. Isso porque as partes podem ou não atribuir poderes de obrigatoriedade da decisão apresentada pelo terceiro. Já o *Ombudsman* foi criado na Suécia e a sua atuação é predominante no equacionamento de conflitos intergrupos (consumidores x prestadores de serviço), focando nos conflitos coletivos ou difusos. No Brasil, é utilizado primordialmente pelo Poder Público.

¹⁵ Os cofundadores do Projeto de Negociação de Harvard são Roger Fischer, William Ury e Bruce Patton, autores do livro **Como chegar ao sim: como negociar acordos sem fazer concessões**.

Por fim, percebe-se que o traço diferencial entre a negociação, de um lado, e a conciliação e mediação, de outro, reside na existência de um terceiro imparcial nestas últimas. Isso não significa que, na negociação, não possa haver a contratação de profissionais (negociadores). Na realidade, é bastante comum a contratação de negociadores. A diferença é que essas pessoas atuam como representantes dos interessados e, portanto, são parciais, não sendo terceiros imparciais e neutros em relação ao litígio.

A conciliação, por outro lado, é uma forma de autocomposição indireta na qual as pessoas buscam pôr fim às suas divergências de forma consensual com a presença de um terceiro conciliador, imparcial, que busca ajudar as partes a chegarem ao acordo. Entretanto, diferentemente da mediação, na conciliação, o terceiro (conciliador) pode e deve dar sugestões para a gestão do conflito. Ademais, a conciliação é recomendada para casos em que não houver vínculos anteriores entre as partes¹⁶.

Assim, a conciliação “é um processo composto por vários atos procedimentais pelo qual um terceiro imparcial facilita a negociação entre as pessoas em conflito” (GOMMA DE AZEVEDO; BACELLAR, 2007, p. 19), habilitando-as a encontrar a melhor solução.

Dessa forma, quando a negociação direta não surte o efeito desejado, é possível as partes partirem para a conciliação, a qual, com a ajuda de um terceiro imparcial, contribui para as partes colocarem fim à disputa.

A conciliação é considerada uma técnica mais adequada para conflitos objetivos e que não envolva uma relação contínua entre as partes. As tratativas são relacionadas diretamente com o problema. E, assim, afirma-se que “o conciliador é uma usina de ideias, que avalia os riscos e chances de êxito de cada parte, alerta-as e propõe alternativas”. (DEMARCHI, 2007, p. 55).

No mesmo sentido, Quitéria Tamanini Vieira Péres (2018, p. 48) ensina que a conciliação é um “método utilizado em conflitos mais simples, ou restritos, no qual o terceiro facilitador pode adotar uma posição mais ativa, porém neutra com relação ao conflito e imparcial”.

Juan Carlos Vezzulla (2001, p. 22) conceitua a conciliação como uma técnica na qual o conciliador, “sem forçar a vontade das partes”, ajuda-as a encontrar a melhor solução, ainda que não traga a total satisfação de ambas as partes. E continua: “como técnica é de

¹⁶ O conciliador, que atuará preferencialmente nos casos em que não houver vínculo anterior entre as partes, poderá sugerir soluções para o litígio, sendo vedada a utilização de qualquer tipo de constrangimento ou intimidação para que as partes conciliem. (CPC, art. 165, § 2º).

grande utilidade nos problemas que não envolvem relacionamento entre as partes, o que permite trabalhar sobre a apresentação superficial”.

Assim, embora o conciliador tenha uma função ativa na conciliação, ele não tem o poder de decidir as questões.

Já a mediação pode ser conceituada como “um mecanismo não adversarial em que um terceiro imparcial que não tem poder sobre as partes as ajuda para que em forma cooperativa encontrem o ponto de harmonia no conflito”. (CALMON, 2008, p. 120).

Christopher Moore define mediação como:

A interferência em uma negociação ou em um conflito de uma terceira parte aceitável, tendo um poder de decisão limitado ou não-autoritário, e que ajuda as partes envolvidas a chegarem voluntariamente a um acordo, mutuamente aceitável com relação às questões de disputa. Além de lidar com questões fundamentais, a mediação pode também estabelecer ou fortalecer relacionamentos de confiança e respeito entre as partes ou encerrar relacionamentos de uma maneira que minimize os custos e os danos psicológicos. (MOORE, 1998, p. 28).

O mediador é um terceiro, imparcial, que atuará para facilitar a comunicação entre as partes envolvidas no conflito/litígio. Ele não detém o poder de decidir nem deve sugerir e ter uma participação ativa. Na mediação, as partes é que devem chegar ao entendimento sem qualquer tipo de intromissão por parte do mediador.

Desse modo, Luis Alberto Warat (2004, p. 58) ensina que a mediação é um processo de autocomposição, “na medida em que são as mesmas partes envolvidas que tentam, por elas mesmas, chegar a um acordo recompondo, através de uma mirada interior, os ingredientes que possam gerar o diferente”.

Em sua definição jurídica de tratamento de conflitos, Jéssica Gonçalves (2020, p. 60) conceitua mediação como “uma técnica em que o terceiro neutro (mediador), sem poder para impor sua decisão, auxilia as partes a alcançarem o acordo”. E continua: “para que isso aconteça, o estabelecimento de canais de comunicação e linguagem não violentas é condição indispensável”.

Para melhor desenvolver o conceito, pode-se afirmar que a mediação é um processo no qual as partes devem criar suas próprias soluções e, por isso, o papel do mediador é ativo em termos de facilitação da resolução do conflito, mas passivo em relação ao seu mérito ou enquadramento legal. (SERPA, 2017, p. 157).

Assim, a mediação pode ser considerada “um processo onde e através do qual uma terceira pessoa age no sentido de encorajar e facilitar a resolução de uma disputa sem prescrever a solução”. (SERPA, 2017, p. 158).

Para melhor ressaltar as diferenças entre mediação e conciliação, Ricardo Soares Stersi dos Santos e Juliana Magalhães explicam:

Na mediação, a intervenção do terceiro busca fazer com que as partes concentrem o seu foco na resolução dos problemas (conflito) por meio de técnicas e ferramentas próprias da atuação do mediador. Na mediação é preciso reconhecer e legitimar a ação dos demais agentes já que o conflito só poderá ser resolvido se houver possibilidade de combinar o máximo possível de interesses próprios com os interesses dos demais. Na mediação somos confrontados pelas nossas diferenças e semelhanças em relação aos demais agentes e o mediador busca que as partes compreendam que a realidade designada conflito se apresenta de maneiras diferentes para cada um em razão das diferenças de percepção. Por outro lado, a intervenção do terceiro na conciliação está centrada no objeto da disputa. O conciliador busca convencer as partes a encontrarem uma saída para o conflito por meio do acordo, independente do grau de satisfação das partes quanto ao resultado construído e, também, em relação à possibilidade de continuidade ou não da litigiosidade entre os agentes. (SANTOS; MAGALHÃES, 2013, p. 395).

Dessa forma, pode-se dizer que as diferenças entre conciliação e mediação podem se dar pelo tipo da controvérsia envolvida (na mediação, conflitos entre pessoas que manterão um vínculo; na conciliação não há nem haverá vínculos), pela postura do intermediador/facilitador (na mediação, o mediador não interferirá ativamente; já na conciliação, o intermediador pode formular sugestões, interagindo construtivamente) e pela dimensão (profundidade) do tratamento dispensado à solução do conflito, ou seja, na mediação, o conflito é tratado de forma mais ampla e profunda, podendo ser considerados outros aspectos não trazidos no processo judicial, enquanto, na conciliação, é mais restrito, cingindo-se ao que foi delimitado no processo. (PÉRES, 2018, p. 49-50).

Impende ressaltar que, ao adotar o conceito de Cultura do Consenso trazido por Jéssica Gonçalves, (2020, p. 10), faz-se a escolha metodológica de buscar na mediação, a partir de suas características, princípios e símbolos próprios, a identificação da Cultura do Consenso.

2.1.1. Elementos da Cultura do Consenso

Assim, em contrapartida à Cultura da Sentença, a Cultura do Consenso se funda em um modelo autocompositivo, e Jéssica Gonçalves tem os seguintes elementos:

- a) processo construtivo de linguagem;
- b) resgate do diálogo por meio da escuta atenta (ativa, sensível ou com total atenção) e da empatia (encontro com o outro);
- c) dinâmica do procedimento técnico da mediação e busca pelo consenso;
- d) ferramentas (técnicas) aplicadas pelo facilitador na relação horizontal entre os participantes da mediação. (GONÇALVES, 2020, p. 18).

O primeiro elemento, o processo construtivo da linguagem, fundamenta-se porque as partes é que construirão a sua comunicação, com o mediador exercendo a função de facilitador.

Ora, entre o que se fala e o que se escuta, há uma lacuna que pode, muitas vezes, gerar conflitos, e a função do mediador é ajudar as partes a compreenderem o que cada um deseja realmente expressar. (GONÇALVES, 2020, p. 74).

Diversos conflitos nascem pela falta de habilidade das pessoas em se expressar. Muitas vezes, os indivíduos desejam até o mesmo objetivo, mas, por falhas na comunicação, ou ainda, da forma como se expressam, acabam por se desentender e chegam ao conflito.

Nesse sentido, explica Quitéria Tamanini Vieira Pérez (2018, p. 126), o que se deve cultivar é uma comunicação sustentável, que significa falar calmamente, de modo claro e preciso, e, ainda, assegurar que todos os participantes da mediação tenham a possibilidade de falar e ser escutado.

Dessa forma, durante a mediação, o mediador terá a função de reajustar a mensagem passada pelas partes, aperfeiçoando a transmissão das palavras, dos sentimentos e das ideias para melhorar o processo comunicativo. E, por isso, a mediação pode ser considerada um canal que rompe as barreiras comunicacionais entre as pessoas. (GONÇALVES, 2020, p. 74-75).

Falar de comunicação em mediação é falar de comunicação não violenta (CNV), expressão cunhada por Marshall B. Rosenberg (2006) em livro de mesmo nome.

Para esse autor, a CNV é uma linguagem de vida, não é uma estratégia que pode ser usada hoje e descartada amanhã, é permitir que venha à tona o que existe de positivo nas pessoas por “amor, respeito, compreensão, gratidão, compaixão e preocupação com os outros”. (ROSENBERG, 2006, p. 16).

Os quatro componentes da CNV são: observação, sentimento, necessidade e pedido. Assim, primeiramente, tem que observar o que está acontecendo; depois, identificar os sentimentos; em terceiro, verificar as necessidades que estão ligadas ao sentimento; e, por último, entender o pedido.

Conforme preconiza Marshall B. Rosenberg (2006, p. 32):

A Comunicação não-violenta nos ajuda a nos ligarmos uns aos outros e a nós mesmos, possibilitando que nossa compaixão natural floresça. Ela nos guia no processo de reformular a maneira pela qual nos expressamos e escutamos os outros, mediante a concentração em quatro áreas: o que observamos, o que sentimos, do que necessitamos, e o que pedimos para enriquecer nossa vida.

Um aspecto importante na CNV é tentar não usar algumas expressões, como certo, errado, tenho que, sou obrigado à, ou seja, não se deve julgar.

Por isso, na mediação, não se trabalha com o conceito de culpa. A culpa paralisa. O conceito que se deve trabalhar, na mediação, é o de responsabilidade, que é um conceito dinâmico e realista que pode ser construído e analisado, e, assim, “se não se foi responsável no passado, pode-se reconhecer e retribuir no presente à pessoa com quem não se foi responsável no passado”. (VEZZULLA, 2013, p. 80).

Nesse sentido, a CNV pode ser uma competência utilizada pelo mediador com o objetivo de minimizar julgamentos e estabelecer a conexão da comunicação das partes. Desse modo, em vez de “diagnosticar, apontar, resistir, defender-se ou reagir violentamente, as pessoas envolvidas passam por um processo de comunicação da linguagem da compaixão”. (GONÇALVES, 2020, p. 78).

A comunicação, então, é uma forma de transmissão de mensagens, seja ela oral, não verbal ou escrita. E chega-se à conclusão de que ela é um importante canal para o meio jurídico, porque, para resolver as relações jurídicas, que são interpessoais¹⁷, as pessoas precisam se comunicar diretamente para a tomada de decisões sobre a sua vida. (BASTOS, 2019, p. 222).

Partindo desse pressuposto, produzir um processo de comunicação não adversarial é um passo para construir a cultura do consenso.

Nesse âmbito, vem o segundo elemento, que é o resgate do diálogo por meio da escuta atenta e da empatia.

O diálogo, ao assumir uma escuta inclusiva, que considera o ponto de vista do outro, faz criar possibilidades, aceitando as diferenças e possibilitando o consenso. (CORBETTA, 2019, p. 183).

Assim, o mediador favorece que as pessoas envolvidas em um conflito possam “construir um espaço construtivo para a transformação do conflito mediante o diálogo, a

¹⁷ A comunicação interpessoal é a que privilegia a interação face a face.

escuta e a corresponsabilização”. (BASTOS, 2019, p. 222).

A escuta ativa é considerada uma competência fundamental na mediação, pois leva ao movimento empático de se colocar no lugar do outro, ou melhor, de visitar o lugar do outro. Esse movimento faz com que as pessoas olhem na direção uma da outra.

Tânia Almeida (2014, Posição 1011) faz uma comparação interessante da escuta ativa com uma orquestra:

O exercício da escuta ativa do mediador assemelha-se à regência de um maestro diante de uma orquestra – dar vez e voz a cada instrumento, definir quando farão uma demonstração solo e quando integrarão o conjunto; articular a expressão dos que têm sons mais fortes ou graves com os que têm som mais frágil e agudo; estimular momentos de expressão tanto quanto de escuta atenta; auxiliar os que voltam a reintegrar a música e fazê-lo em consonância com a melodia que antecedeu o seu retorno; intervir de modo que os instrumentos mantenham-se em diálogo fluido e harmônico.

Assim, mesmo que cada pessoa faça entoar sua canção de acordo com a sua própria partitura, o mediador, como maestro dessa canção, orientará as pessoas a afinarem os seus interesses. Dessa forma, cabe ao mediador “orquestrar as partes nas suas fortalezas e fraquezas, agudos e graves do seu relacionamento, para eliminar as dissonantes até a afinação da comunicação. Para isso, vai trabalhar como demolidor de barreiras”. (SERPA, 2017, p. 53).

É esse espaço da escuta ativa que leva ao movimento empático que pode promover a transformação da relação e, conseqüentemente, do conflito.

A empatia, por seu turno, é uma competência que pode ser desenvolvida por meio da capacidade de compreender o sentimento e a perspectiva do outro, ou ainda, a capacidade de entender e demonstrar compreensão. Para Jéssica Gonçalves (2020, p. 98), a empatia abarca uma “esfera multidimensional de componentes cognitivos, afetivos e comportamentais, ou seja, é a capacidade que permite a pessoa se descentrar de si própria para sentir as emoções do outro”. Para Roman Krznaric (2015, posição 108), empatia é “a arte de se colocar no lugar do outro por meio da imaginação, compreendendo seus sentimentos e perspectivas e usando essa compreensão para guiar as próprias ações”. É um esforço desafiador que pode ter um extraordinário potencial para fazer uma grande mudança social. (KRZNARIC, 2015, posição 80).

Logo, a “chave que abrirá as portas para conhecer e reconhecer os interesses e os meios de chegar ao acordo” (SILVEIRA, 2013, p. 70) é a escuta ativa e o diálogo.

O terceiro elemento, “a dinâmica do procedimento técnico da mediação e a busca

pelo consenso”, traduz-se em um ponto de grande diferença da cultura da sentença para a cultura do consenso. Assim, diferentemente da cultura da sentença no qual o procedimento é adversarial, composto por uma lide e, principalmente, baseado no julgamento ganha/perde, no procedimento da cultura do consenso vigora a “participação autônoma, responsável e democráticas das partes” (GONÇALVES, 2020, p. 103), buscando fortalecer e transformar as relações. O procedimento corresponde a uma ordem cronológica de atos e fases que se desenvolvem em uma relação horizontal e de diálogo para chegar a um consenso.

Como diz Petrônio Calmon (2008, p. 130), o procedimento é “a arma do mediador”, pois, como ele não deve intervir no diálogo, quando ele sente que a conversa não será produtiva, por meio do procedimento, ele faz uma intervenção natural sem que as partes entendam como censura.

Dessa forma, é necessário dar às partes o direito de conhecer o procedimento para que possam participar ativamente. Assim, como a mediação é voluntária, é importante que as pessoas que participarão do procedimento conheçam o seu funcionamento. (VEZZULLA, 2013, p. 79).

Importante, também, ressaltar que é um procedimento com peculiaridades e deve ser entendido como uma continuidade, sem que se visualize claramente uma divisão em etapas. Assim, “embora seja possível verificar diferentes fases do processo, no âmbito da mediação, em rigor, o que se verifica é um caminhar altamente variável conforme o envolvimento pessoal das partes no processo”. (CNJ, 2016).

Por isso, no Manual de Mediação e Conciliação da Justiça Federal (CNJ, 2019), explica-se que não se trata de uma “receita culinária” em que seriam utilizados determinados ingredientes que, usados de maneira correta e certa, teriam como resultado uma receita de acordos profícuos.

Nesse sentido, é sempre bom lembrar que essas fases não são estanques nem devem seguir um procedimento rígido e inflexível. Ao contrário: “a sensibilidade do terceiro facilitador exige que se perceba se as partes estão de fato confortáveis para prosseguir no procedimento, viabilizando, sempre que necessário, o retorno para uma fase anterior”. (CNJ, 2019).

Assim, percebe-se que as fases da mediação são um tema controverso, tanto no que se refere ao número¹⁸ de fases quanto à nomenclatura delas.

¹⁸ Para se ter uma noção da divergência doutrinária sobre o número de fases ou estágios da mediação, para Petrônio Calmon são 3 fases ou estágios, para Maria de Nazareth Serpa são 19 fases, para José Luis Bolzan de

Desse modo, Tânia Almeida (2014, posição 515) explica que “entender a Mediação como um processo de diálogo com estágios voltados a diferentes propósitos é uma visão compartilhada por todos os teóricos do campo, mas a nomeação de cada etapa difere entre os autores”.

Apesar disso, entende-se que tanto os doutrinadores quanto os manuais de mediação acabam por chegar aos mesmos conteúdos, conforme se demonstra no quadro comparativo a seguir:

Quadro 1 – Fases da Mediação

Teoria de base da Tese¹⁹	Manual de Mediação Judicial do CNJ (2016)	Manual de Mediação e Conciliação da JF (2019)
1) Pré-mediação;	Declaração de abertura;	Pré-mediação;
2) Sessão conjunta com declaração de abertura;	Exposição de razões pelas partes;	Abertura;
3) Narração dos fatos pelos participantes;	Identificação das questões, interesses e sentimentos;	Investigação inicial do conflito;
4) Resumo e obtenção do <i>feedback</i> ;	Esclarecimentos acerca das questões, dos interesses e dos sentimentos;	Desenvolvimento;
5) Montagem da agenda (organização dos dados) e aplicação das ferramentas ou técnicas;	Resolução das questões;	Redação do termo e encerramento.
6) Encerramento do procedimento com indicação de nova sessão ou celebração do acordo.	Registros das soluções encontradas ²⁰ .	

Fonte: Elaboração da autora, 2020.

Utilizando a tabela como base para esta tese, tem-se como fases da mediação:

- a) pré-mediação: essa fase é uma etapa eminentemente informativa e se dá antes do início da mediação, mantendo coerência com o princípio fundamental do instituto, a autonomia da vontade. É importante para que as pessoas possam eleger a mediação como o método para resolver o seu conflito. Em alguns locais, são incluídas práticas de oficinas de pré-mediação. (ALMEIDA, 2014, posição 2368-2376);
- b) abertura: momento no qual o mediador recebe as partes, apresenta-se e pede para

Morais são 13 estágios, enquanto Adolfo Braga Neto enumera 7 fases, mesmo número que traz Quitéria Tamanini Vieira Péres. E, ainda, Tânia Almeida cita nove fases da mediação.

¹⁹ Teoria elaborada por Jéssica Gonçalves em sua tese de Doutorado sobre Cultura do Consenso.

²⁰ É importante registrar que essa fase da mediação está colocada no Capítulo Panorama do Processo de Mediação e não no Capítulo A Sessão de Mediação, o que, por vezes, acaba gerando confusão na própria leitura do Manual de Mediação do CNJ sobre quantas fases há na mediação, se 5 ou 6.

que as partes e seus representantes se apresentem, bem como explica o funcionamento e as regras da mediação; “é expressão utilizada para se referir a uma fala estruturada do mediador, ocorrida no momento inicial da Mediação”. (ALMEIDA, 2014, posição 2473). É o momento em que o mediador obtém “a confiança, a cooperação dos participantes e fomenta a participação ativa no processo”. (GONÇALVES, 2010, p. 107). É o momento da utilização da ferramenta²¹ denominada *rapport*;

- c) sessão conjunta com a narração dos fatos pelas partes: momento em que as partes narram os seus fatos, com suas angústias, seus sentimentos e suas posições e em que o mediador deve identificar as questões, os interesses e os sentimentos das partes, separando as pessoas dos problemas (CNJ, 2016). Esse é o momento primordial da escuta ativa (elemento que faz parte da cultura do consenso);
- d) resumo e *feedback*: concluídas as falas das partes, o mediador faz um resumo do que escutou e repassa às partes. Porém, esse momento é de crucial importância, pois deve ser utilizada uma linguagem positiva, imparcial e, principalmente, “apontando, sempre que possível, para o bom relacionamento que existiu antes da aparição do conflito e iniciando pelos pontos que podem convergir mais facilmente uma solução”. (GONÇALVES, 2020, p. 116). Já o *feedback* serve para duas funções: o mediador saber se realmente entendeu as questões colocadas pelas partes e motivar as partes a chegarem a um acordo;
- e) aplicação de técnicas ou ferramentas: é um momento de organização da mediação. Alguns chamam de montagem de agenda. O mediador pode aplicar diversas ferramentas ou técnicas, tais como, formulação de perguntas, tempestades de ideias, ressignificação ou paráfrase, cáucus, afago, enfoque prospectivo (GONÇALVES, 2020, p. 119), para dar ensejo à mediação; e
- f) encerramento do procedimento com indicação de nova sessão ou celebração do acordo: é o momento final da mediação, no qual é possível: finalizar com um acordo, marcar uma nova mediação ou, ainda, indicar outro meio de finalizar o conflito. (GONÇALVES, 2020, p. 123).

²¹ As ferramentas serão estudadas nas próximas páginas desta tese por ser o último elemento da cultura do consenso.

E, finalmente, o último elemento da Cultura do Consenso são “as ferramentas (técnicas) aplicadas pelo facilitador na relação horizontal entre os participantes da mediação”.

Este último elemento é bem caracterizador da Cultura do Consenso, porque, por meio deles, o mediador consegue facilitar a comunicação interrompida pelas partes.

Ademais, a utilização dessas ferramentas é o que melhor demonstra o caráter transdisciplinar da mediação. (ALMEIDA, 2014, posição 885).

O mediador se vale dessas técnicas para, com habilidade, escutar as partes, interrogá-las, criar opções, tendo como função fazer com que as partes cheguem à própria solução do conflito. (CALMON, 2008, p. 121).

Assim, a “eleição adequada e o manuseio apropriado das ferramentas tendem a proporcionar a eficácia e efetividade do resultado”. (ALMEIDA, 2014, posição 475).

As ferramentas citadas nesta tese são: *rapport*; formulação de perguntas; tempestade de ideias (*brainstorm*); paráfrase ou ressignificação; afago e enfoque prospectivo; e, ainda, *cáucus*.

Inclui-se o *cáucus* como ferramenta, porque, diferentemente de Jéssica Gonçalves (2020, p. 126) e corroborando com o entendimento de Tânia Almeida (2014, p. 874), se entende que as sessões privadas entre os participantes da mediação é uma técnica que pode ou não ser incluída em uma das fases do procedimento. Concorda-se, porém, com Jéssica Gonçalves, que a escuta ativa, a empatia e a comunicação não violenta, que alguns autores²² entendem como técnicas, não o são porque são “elementos intrínsecos ao procedimento, ou seja, tais componentes não são escolhas, são mandados de otimização, sendo inerentes ao desenvolvimento do próprio procedimento”. (GONÇALVES, 2020, p. 126). Ou seja, a escuta ativa, a empatia e a comunicação não violenta podem e devem ser utilizados durante todo o procedimento de mediação e são pontos característicos da mediação, enquanto as ferramentas ou técnicas podem ou não ser utilizadas, a critério do mediador, no momento da fase de sua aplicação no procedimento.

Para a autora desta tese, além de concordar que a escuta ativa, a empatia e a comunicação não violenta são elementos intrínsecos à mediação, também considera que são competências interpessoais²³, que devem ser estudadas e desenvolvidas por quem almeja se aprofundar na cultura do consenso.

²² Autoras, como Tânia Almeida e Fernanda Tartuce.

²³ As competências interpessoais serão estudadas no próximo capítulo desta tese.

No seu livro, Jéssica Gonçalves (2020, p. 126) também inclui o resumo como um mandado de otimização. Porém, para a autora desta tese, o resumo é uma fase da mediação, conforme já foi visto.

O *cáucus* são as chamadas sessões privadas cujo objetivo é propiciar às partes um espaço exclusivo de conversas com o mediador. Para Tânia Almeida (2014, posição 879), essa ferramenta “atende a múltiplas finalidades: possibilitar o acesso aos discursos de cada um, sem a interferência do outro, provocar reflexões destinadas a solucionar aparentes impasses, identificar a pauta subjetiva da questão apresentada”. Para Christopher W. Moore (1998, p. 278), não existe um momento certo para a realização das reuniões privadas, até porque, em algumas disputas, elas podem ser muitas enquanto, em outras, elas podem sequer ser usadas. Por isso, “os mediadores devem ter cautela para não programar reuniões privadas prematuramente, quando as partes ainda são capazes de atuar, produtivamente, na sessão conjunta, nem tarde demais, depois que trocas ou ações hostis improdutivas já tenham solidificado posições”. (MOORE, 1998, p. 278).

O *rapport* é uma ferramenta da Psicologia que facilita qualquer negociação, pois ela é responsável por fazer com que o mediando confie e se abra com o mediador. (GOULART; GONÇALVES, 2017, p. 138). Assim, a função do *rapport* é “acolher os integrantes da Mediação, com suas idiossincrasias e distintas formas de participar do diálogo, propiciando sentimentos de aceitação e de legitimidade”. (ALMEIDA, 2014, posição 1039). No Manual de Mediação do CNJ (2016, p. 201), essa ferramenta é chamada de “estabelecimento de uma relação de confiança” na qual o mediador deve utilizar certos padrões de comportamentos que levarão a uma confiança dos mediados, tais como, escuta ativa, imparcialidade e receptividade, ser sensível à situação, evitar preconceitos, despolarizar o conflito e zelar pela confidencialidade do conteúdo da mediação.

Outra técnica muito utilizada na mediação é a formulação de perguntas. Para Tânia Almeida:

As perguntas são a intervenção mais significativa em mecanismos autocompositivos, uma vez que têm a intenção de gerar reflexão, informação e ideias – alicerces dessa natureza de processo. Dispensar especial atenção à sua formulação e conteúdo, assim como ao momento em que são apresentadas, é das maiores contribuições que um terceiro imparcial pode oferecer para a obtenção de soluções autocompostas. (ALMEIDA, 2014, posição 1152).

Para Jéssica Gonçalves (2020, p. 130), é “essência do diálogo saber fazer perguntas que estimulem e façam progredir a conversa”, ou seja, o restabelecimento da comunicação.

Assim, o ideal é que o mediador saiba fazer perguntas, tendo cuidado com as escolhas das palavras e o tom, bem como tendo ciência de qual objetivo ele tem com a pergunta (quais as necessidades que estão sendo investigadas) e qual o momento e o contexto em que serão realizadas.

As perguntas têm várias funções, como “permitir ao mediando falar por si mesmo diretamente para o outro, revelar sentimentos, dúvidas, emoções, demonstrar a complexidade do conflito e estimular a criação de ideias”. (TARTUCE, 2013, p. 52).

Seguindo com a apresentação das técnicas ou das ferramentas, tem-se o *brainstorm*, ou tempestade de ideias. É uma técnica que gera a produção de alternativas que devem ensejar a ampliação das propostas trazidas. Dessa forma, Tânia Almeida (2014, posição 5603) ensina que ter “um painel maior de possibilidades provoca a construção de opções que tendam a mesclar parte das ideias trazidas pelos envolvidos”, gerando uma colcha de retalhos com sugestões de todos, o que tende a dar mais sustentabilidade ao acordo pela construção conjunta das propostas.

Normalmente, as pessoas que participam de uma mediação não têm consciência da necessidade de múltiplas opções de acordo, porque acham que a sua opção sempre é a melhor. Desse modo, é importante conscientizar as partes dessa ferramenta, que serve para trazer mais opções que possam trazer benefícios recíprocos. (MOORE, 1998, p. 214).

A ferramenta da ressignificação ou paráfrase ou, ainda, da redefinição é de extrema valia na mediação. Para Tânia Almeida (2014, posição 4530), “redefinir é definir novamente. Conotar positivamente é encontrar motivação legítima ou intenção positiva no que foi dito ou feito”. Isso significa que se busca legitimar sentimentos atribuindo qualidade positiva a ações ou fatos que eram considerados negativos. Destarte, conotar positivamente se entende como um olhar com outras lentes. É escutar o que foi dito e transformá-lo em uma linguagem mais compassiva, empática e assertiva.

Assim,

A redefinição com conotação positiva possibilita que o autor da fala ou do ato reveja a sua forma de expressar as próprias ideias e viabiliza que seu interlocutor acolha com mais generosidade o que foi dito ou feito, pois ouve pela voz do mediador um enredo descrito com palavras mais cuidadosas e com intenções de natureza mais apropriada. (ALMEIDA, 2014, posição 4557).

Já a ferramenta do afago ou reforço positivo nada mais é que o elogio. (GOULART; GONÇALVES, 2017, p. 141).

No Manual de Mediação do CNJ (2016, p. 235), ele é conceituado como “uma resposta positiva do mediador a um comportamento produtivo, eficiente ou positivo da parte ou do advogado. Por intermédio do afago busca-se estimular a parte ou o advogado a continuar com o comportamento ou postura positiva”.

Da mesma forma, avalia Tânia Almeida (2014, posição 1385) sobre o reforço positivo no sentido de ser oferecido às partes de forma verbal ou não verbal pelo mediador, reconhecendo e incentivando os propósitos do processo autocompositivo.

E, finalmente, a última ferramenta a ser ressaltada nesta tese, o enfoque prospectivo, que significa a criação de cenários futuros. Trabalhar com essas hipóteses prospectivas traz a sensação do possível por se tratar de um cenário de suposição. Nessa dinâmica, é possível criar possibilidades refletindo sobre custos e benefício e auxiliar os mediados a verificar a sustentabilidade de suas escolhas no tempo. (ALMEIDA, 2014, posição 1905)

Assim, é trabalhar para o presente e o futuro. Ou seja, diferentemente dos Tribunais que trabalham sobre o passado, a mediação utiliza o passado somente como referência, mas trabalha sobre o que se quer agora e como isso poderia ser resolvido com critério de futuro. O importante é “o presente e o futuro sobre os quais podemos operar”. (VEZZULLA, 2013, p. 80).

Desse modo, o enfoque prospectivo instiga os participantes da mediação a pensarem o que pretendem no futuro, desgarrando-se dos fatos do passado. O que se pretende é olhar para o futuro com soluções que atendam aos interesses dos envolvidos.

Para finalizar este item, é importante destacar os símbolos da Cultura do Consenso, diferenciando-a da Cultura da Sentença.

2.1.2. Símbolos da Cultura do Consenso

Para Jéssica Gonçalves (2020, p. 136), os símbolos são uma “convenção reconhecida culturalmente por um grupo social que permite expressar algo abstrato, por meio de um valor concreto e perceptível”. E continua: “a cultura pode ser considerada um conjunto de sistemas simbólicos, o suporte da identidade de uma cultura consensual reside no símbolo do ‘consenso’, cuja base é o diálogo”. (GONÇALVES, 2020, p. 136, grifo do autor).

Nesse contexto, a autora traz o seguinte sistema de símbolos da Cultura do Consenso:

- a) empoderamento individual;
- b) alteridade e fraternidade do ser humano a partir da relação social com o outro;
- c) habilidades sociais transversais;
- d) valorização da cooperação (colaboração) com o resultado positivo para ambos os participantes. (GONÇALVES, 2020, p. 18).

A Cultura do Consenso é centrada na crença da competência dos indivíduos. Diferentemente da cultura da sentença na qual existe uma relação vertical, de cima para baixo, na qual o juiz decide o litígio, no consenso as partes empoderam-se e decidem como resolver o litígio.

Dessa maneira, é possível dizer que a autonomia da vontade das partes é o princípio fundamental da mediação e, por conseguinte, da Cultura do Consenso.

Para Tânia Almeida, o princípio da autonomia da vontade se dá em todo o curso do processo de mediação, pois:

os mediandos elegem o instrumento e seus procedimentos; decidem sobre ampliar, ou não, os temas trazidos inicialmente e sobre a inclusão de pessoas da rede social no processo de diálogo; criam as alternativas de solução e deliberam sobre as opções que melhor atendem a todos; identificam o grau de formalidade que será conferido ao acordado e a natureza de seu encaminhamento (salvo em situações que demandam homologação judicial). (ALMEIDA, 2014, posição 2388).

Assim, o empoderamento é “um canal que permite às pessoas serem, por elas mesmas, capazes de se autogerir, consolidando sua participação nas decisões dos conflitos os quais lhes dizem respeito”. (GONÇALVES, 2020, p. 140).

Dessa forma, no âmago do empoderamento estão a identificação e o reconhecimento das necessidades, das possibilidades e da capacidade de escolha e da decisão. (ALMEIDA, 2014, posição 5396).

Por isso, pode-se concluir que, na cultura da sentença, o “poder age, circula e se exerce verticalmente, na mediação, o poder se exerce horizontalmente”. (GONÇALVES, 2020, p. 141).

Outro símbolo da Cultura do Consenso trazido por Jéssica Gonçalves (2020, p. 141) são “os princípios não esquecidos da fraternidade e da alteridade do ser humano a partir da relação social com o outro”.

Para se tratar do princípio não esquecido da fraternidade, é importante trazer o sentido dado por Antonio Maria Baggio (2008), o qual intitula o princípio da fraternidade como o princípio esquecido, porque, na Revolução Francesa de 1789, a fraternidade, apesar de sempre estar presente na história do Ocidente, adquiriu uma dimensão política pela sua

aproximação e uma interação com os outros dois princípios, liberdade e igualdade. Porém, estes dois últimos se tornaram categorias políticas autênticas, capazes de se manifestar tanto como princípios constitucionais quanto como ideias-força de movimentos políticos, enquanto a ideia de fraternidade não teve a mesma sorte. O pensamento democrático a respeito da fraternidade manteve-se calado.

Conforme Josiane Rose Petry Veronese e Geralda Magella de Farias Rosseto (2017, p. 39), “é possível afirmar que o princípio da fraternidade foi deixado de lado, ignorado, abandonado intencionalmente, uma vez que ele é incompatível com uma liberdade e uma igualdade pela metade (uma cidadania inferior)”.

Da mesma forma, Luiz Edson Fachin (2017, p. 11) entende que “a contemporaneidade chamou ao palco” somente a liberdade e a igualdade, deixando em segundo plano a fraternidade. E, ao explicar isso em um âmbito mais normativo, ressalta que a liberdade trouxe os direitos fundamentais civis e políticos, enquanto a igualdade fez ponte com os direitos sociais e econômicos. Porém, a fraternidade ficou em segundo plano e esquecida.

Apesar disso, ao verificar a necessidade do resgate do princípio da fraternidade, Josiane Rose Petry Veronese e Geralda Magella de Faria Rosseto afirmam:

Por certo, a história da humanidade compartilhou mais tempo com a fórmula da liberdade e da igualdade e não com a fraternidade que permaneceu, de algum modo, desaparecida do pensamento e da ordem posta, até que, por obra da doutrina, tem aparecido em trabalhos que alguns grupos, acertadamente, têm resgatado, o que, em muito convém, dada a oposição e o fato de que devidamente amadurecida pelo processo de constante discussão, deterá fôlego para cumprir com seu desiderato de fornecer as bases para uma ordem dita fraterna porque compromissada com os designios da fraternidade. (VERONESE; ROSSETO, 2017, p. 7).

Assim, o resgate da fraternidade é necessário, pois é ela que garante a sobrevivência e a qualidade de uma sociedade política, que funciona mediante suas diversidades. É possível dizer, por meio da lição de Antonio Maria Baggio, que a fraternidade assume uma dimensão política adequada, sendo, portanto, intrínseca ao próprio processo político, desde que se realize duas condições:

a primeira: a fraternidade passa a fazer parte constitutiva do critério de decisão política, contribuindo para determinar, junto com a liberdade e igualdade, o método e os conteúdos da própria política;

a segunda: consegue influir no modo como são interpretadas as outras duas categorias políticas (liberdade e igualdade) Deve-se, de fato, garantir uma **interação dinâmica entre os três princípios**, sem deixar de lado nenhum deles, em todas as esferas públicas: política econômica (decisões sobre investimentos,

distribuição de recursos), o legislativo e o judiciário (equilíbrio entre pessoas, entre pessoas e comunidades, entre comunidades), e o internacional (para responder às exigências das relações entre os Estados, bem como para enfrentar os problemas de dimensão continental e planetária. (BAGGIO, 2008, p. 23, grifo do autor).

Dando uma dimensão jurídica e teórica ao princípio da Fraternidade, trazendo um novo paradigma contemporâneo, Josiane Rose Petry Veronese e Geralda Magella de Faria Rossetto (2017, p. 4-5) explicam que a fraternidade “detém condição teórica e também, dada a sua experiência, está a exigir, de igual modo, a condição prática necessária a sua utilização.” A “ordem fraterna”, ensinam as autoras, tem como objetivo “pensar um sistema, cuja lógica e razão de decidir esteja centrada na fraternidade e que, de igual forma, tem como base, princípios fundamentais”. (VERONESE; ROSSETO, 2017, p. 4-5).

Importante explicar que o artigo anteriormente citado tem seus estudos baseados no conceito de fraternidade de Chiara Lubich (2002, p. 35), para quem o princípio da fraternidade é de consciência humana do amor puro, percorrido em um único livro, o Evangelho, e fruto do agir como irmãos. Como ensinam as autoras citadas, “Chiara Lubich condensou com singular sabedoria todo o pensamento da teoria e da prática da fraternidade – ao longo de sua vida, articulada com a proposta da unidade: ‘que todos sejam um’”. (VERONESE; ROSSETO, 2017, p. 15, grifo do autor).

A fraternidade, assim, é vista pautada no diálogo, na escuta do outro, buscando uma ideia de pertencimento, de desejo pelo bem do outro, sendo importante que o Direito se volte para a fraternidade e se preocupe com as questões de conflito, buscando um desenvolvimento humano universal e uma forma de mediação que tenha como símbolo o princípio não esquecido da fraternidade.

A comunicação entre irmãos, que cria a ideia de pertencimento, possibilita às pessoas o reconhecimento e a concretização da dignidade humana, o que é imprescindível para uma mediação pautada na fraternidade.

Transformar diálogos cheios de rancor, mágoas, dores, e trazê-los para o respeito, o cuidado e o pertencimento.

Da mesma forma, o princípio da alteridade, que, para Jéssica Gonçalves (2020, p. 141), pode ser substituído pela palavra “outro”, é um símbolo da Cultura do Consenso. Assim, sendo o homem um ser social que se relaciona com o outro, esse encontro deve ser pautado no diálogo, “a alteridade – encontro do ‘eu’ ‘com o outro’ é o que mantém viva a relação do ‘nós’ em sociedade”. (GONÇALVES, 2020, p. 141, grifo do autor). E, com a

alteridade²⁴,

tem-se o senso de responsabilidade.

Assim,

A cultura jurídica do consenso pressupõe a união de valores e ações humanas voltadas para reestabelecer o diálogo e a relação horizontal entre as pessoas, e, nesse intento, a mediação destaca-se como um método que, pela dinâmica com que aborda os conflitos, depende necessariamente do reconhecimento e protagonismo do outro. (GONÇALVES, 2020, p. 143).

Nesse âmbito, é importante salientar que enfrentar os conflitos tem mais a ver com atitudes do que com técnicas; “por isso, a implicação não se dá unicamente a nível cognitivo, mas também a nível socioafectivo e axiológico”. (TORREMORELL, 2008, p. 46).

Em consonância com o colocado, verifica-se que a cultura da sentença reconhece somente a legitimidade jurídica dos princípios da igualdade e da liberdade, esquecendo o da fraternidade, ao contrário da cultura do consenso, na qual “o princípio da fraternidade e a ideia da alteridade não foram princípios esquecidos: ao contrário: diante da prática da mediação, tais preceitos emergem como processos de resgate da participação e interação com o outro”. (GONÇALVES, 2020, p. 147).

Outro símbolo da cultura do consenso é o das “habilidades sociais transversais: o conhecimento pluridisciplinar do facilitador”. (GONÇALVES, 2020, p. 147).

Como já expresse anteriormente, as diversas ferramentas utilizadas no processo de mediação demonstram a importância do caráter transdisciplinar²⁵ da mediação. Dessa forma, a “figura do mediador está associada a uma pessoa razoável, amante da paz e da justiça, dialogante e empática, possuidora de um senso comum relacional que a habilita a participar em conflitos alheios sobre os quais exerce um influxo reestruturante”. (TORREMORELL, 2008, p. 11).

²⁴ Alteridade é um substantivo feminino que expressa a qualidade ou estado do que é outro ou do que é diferente, do distante, do exótico. Um dos princípios fundamentais da alteridade é que o homem, na sua vertente social, tem uma relação de interação e dependência com o outro.

²⁵ Para Maria José Esteves de Vasconcellos (2018, p. 179), a transdisciplinaridade pode ter várias definições: “a) o reconhecimento da interdependência de todos os aspectos da realidade, sendo a consequência normal da síntese dialética provocada por uma interdisciplinaridade bem-sucedida; b) uma fase superior à interdisciplinaridade, que não se contentaria em atingir interações ou reciprocidades entre pesquisas especializada, mas situaria tais ligações no interior de um sistema total, sem fronteiras estáveis entre as disciplinas; c) a efetivação de uma axiomática comum (axiomas = princípios subjacentes) entre um conjunto de disciplinas, havendo, pois, transdisciplinaridades e não uma única transdisciplinaridade; d) a efetivação de uma axiomática comum entre ciência, arte, filosofia e tradições sapienciais, implicando necessariamente uma visão holística; e) a busca de harmonia entre disciplinas, transformando-se a multiplicidade em unidade e vice-versa.” E finaliza que a transdisciplinaridade traz a “inclusão do sujeito”. (VASCONCELLOS, 2018, p. 180).

Para cumprir os “dez mandamentos do mediador”²⁶, o terceiro facilitador tem que estar em constante desenvolvimento das mais preciosas habilidades humanas. (PÉRES, 2018, p. 125-129).

Assim, o operador do Direito terá que “beber de outras fontes que não apenas as jurídicas, fazendo ‘interconexões’ ou ‘teias complexas’ com outros ramos do saber e originando as possibilidades do estabelecimento de novos níveis de realidade”. (GONÇALVES, 2020, p. 150, grifo do autor).

Desse modo, pode-se citar a Psicologia, a Pedagogia e a Assistência Social como outras matérias que, além do Direito, devem formar o mediador.

Nesse contexto, diferentemente da cultura da sentença, que “depende de uma única fonte (o próprio direito), formando-se juristas despreparados para lidar com a complexidade das questões contemporâneas”, a cultura do consenso necessita que a formação do mediador seja transversal e pluridisciplinar, em “razão das habilidades sociais ou das ferramentas aplicadas” por ele. (GONÇALVES, 2020, p. 152).

O quarto e o último símbolo diferenciador da Cultura do Consenso é o da “valorização da cooperação (colaboração) com o resultado positivo para ambos os participantes”.

Esse, na opinião da autora desta tese, é o grande símbolo diferenciador da cultura da sentença para a cultura do consenso. Isso porque, conforme já foi exaustivamente tratado, na cultura da sentença, o conflito é de soma zero, ou seja, ganha x perde, enquanto, na cultura do consenso, é o conflito de soma variável, ou seja, ganha x ganha.

Dessa forma, o “lado competitivo e patriarcal da sociedade, ao consagrar como parâmetro às suas decisões no maniqueísmo do bem e mal, do culpado e inocente, do vitorioso e derrotado”, é o símbolo da Cultura da Sentença, enquanto a cultura do consenso centra-se na confiança, na autonomia da vontade das pessoas, no empoderamento que faz com que haja um “jogo cooperativo (colaborativo), cujo resultado é positivo pelo ganha x ganha”. (GONÇALVES, 2020, p. 153-154).

E conclui-se:

²⁶ 1. Respeite a pessoa humana e confie na sua capacidade de lidar construtivamente com o conflito; 2. Acredite no poder da conciliação/mediação; 3. Cultive uma comunicação sustentável; 4. Proporcione uma conexão confiável e segura com as pessoas; 5. Aprecie atentamente o conflito e não apenas o processo; 6. Atente para a linguagem corporal (de todos, inclusive a sua); 7. Exerça continuamente o máximo discernimento sobre os sentimentos e interesses envolvidos; 8. Incentive e valorize a verbalização de ideias direcionadas à satisfação dos interesses recíprocos; 9. Respeite o fator tempo segundo a perspectiva de cada pessoa; 10. Transformado o conflito, celebre o resultado positivo extraído da experiência conciliatória, quer tenha sido formalizado acordo, quer não.

A cultura do consenso implica gerenciar os conflitos a partir da participação voluntária dos envolvidos, na valorização de suas opiniões e no reconhecimento da responsabilidade de todos os sujeitos num movimento dialético de cooperação para o fim do acordo ou para a transformação da relação social. A vivência da cultura do consenso pelos meios autocompositivos exige a coordenação e a delegação de múltiplas habilidades, técnicas e ferramentas para melhor conduzir o processo de colaboração. (GONÇALVES, 2020, p. 154).

Assim, após o estudo das diferenças entre a Cultura da Sentença e a Cultura do Consenso, por meio dos seus elementos e símbolos, passar-se-á a examinar a Cultura do Consenso a partir da mediação.

2.2. CULTURA DO CONSENSO A PARTIR DA MEDIAÇÃO

Após a abordagem das diferenças entre a Cultura da Sentença e a Cultura do Consenso, é importante conceituar a Cultura do Consenso a partir da mediação. Um aspecto interessante da mediação e dos demais modelos de autocomposição é a forma como são chamadas essas técnicas, isto é, elas são chamadas de formas alternativas de resolução de conflitos.

A palavra alternativa advém do termo *Alternative Dispute Resolution (ADR)*, utilizado nos Estados Unidos como uma expressão reservada para denominar os processos de resolução de conflitos que aconteciam sem a intervenção da autoridade judicial. (SERPA, 2017, p. 99). Utilizou-se essa palavra no sentido de explicar a opção por outro mecanismo de forma de resolução das disputas. Assim, Maria de Nazareth Serpa (2017, p. 101) explica que “a tradição de buscar os tribunais para resolver os conflitos fez de todas as outras maneiras, consensuais ou não²⁷, alternativas do processo contencioso”. Portanto, para cada disputa, em particular, existe um método apropriado, que atenderá às necessidades e especificidades de cada caso.

Porém, apesar de ser uma expressão utilizada internacionalmente e bastante interiorizada no discurso das práticas autocompositivas, há uma discussão acerca se a expressão “alternativa” seria a mais adequada.

Dessa forma, Maria do Carmo Boqué Torremorell (2008, p. 18-19, grifo do autor)

²⁷ Tanto que se incluem, nesse conceito, a arbitragem, que é um método heterocompositivo que mantém a disputa e é decidido por um terceiro.

explica que a palavra alternativa pressupõe “a existência de vias principais para lidar com os conflitos”. Ou seja, essa expressão traduz que a via principal para resolver os conflitos seria a do sistema legal vigente enquanto a mediação e as demais técnicas de resolver conflitos teriam sido desenvolvidas à margem dos processos formais de distribuição de justiça. Por isso, a autora afirma que, ao contrário, “a mediação implica, na realidade, uma via original e paralela”, com uma oferta própria de justiça. E finaliza: “não é lógico chamar *alternativo* àquilo que é primordial”. Desse modo, para essa autora, a proposta seria “erradicar o qualificativo de *alternativa*” das formas consensuais.

No mesmo sentido, é questionado se a mediação seria um método de “resolução” de conflitos. Novamente, Maria do Carmo Boqué Torremorell (2008, p. 21) ressalta que “a mediação não é uma forma de resolver conflitos, como se repete frequentemente; é uma forma de gestão da vida social e, portanto, é uma transformação cultural”. Isso porque nem sempre é possível solucionar ou resolver o conflito, mas somente o gerir, administrá-lo ou transformá-lo.

As inquietações dessa citada autora foram trazidas porque se entende ser importante discutir e questionar o uso de certas expressões. Destarte, nesta tese, opta-se por tratar a mediação como uma nova forma alternativa, advinda da ADR, porém com o intuito não de resolver o conflito, mas sim de geri-lo ou administrá-lo, apesar de se abordar, durante toda a tese, a mediação como um método de resolução de conflito, pois é tratada dessa maneira pela maioria dos autores.

Jéssica Gonçalves (2020, p. 54) explica, então, que a “justiça consensual busca, para além do tratamento da lide processual, religar o vínculo que se rompeu na lide sociológica²⁸, facilitando o diálogo entre as partes”, com enfoque na comunicação ativa, para haver uma cooperação e uma mudança nas relações.

Continuando o estudo da cultura do consenso a partir da mediação, importante trazer os modelos de mediação.

2.2.1. Modelos de Mediação

²⁸ A lide sociológica é a estrutura social do conflito, é local do segredo, a essência do conflito, uma flor secreta que se revela durante as escutas recíprocas e que destaca o real interesse das partes. Diferente da lide processual que foca na análise normativa, a lide sociológica se volta para buscar soluções que atendam plenamente a esses interesses reais das partes. Trata das questões ligadas aos sentimentos, interesses e outras questões.

Atualmente, considera-se que existem quatro modelos ou Escolas de Mediação. Os modelos de mediação encontrados na doutrina internacional são 3 (três): a mediação tradicional, linear ou facilitativa da Escola de Harvard, a mediação circular-narrativa e a mediação transformativa. (ÁLVAREZ, 2003, p. 127). Ildemar Egger, (2008), Klever Paulo Leal Filho (2016), Jéssica Gonçalves e Juliana Goulart (2017), ao tratar dos modelos de mediação, acrescentam mais um: a mediação alternativa ou a terapia do reencontro, ou seja, o modelo waratiano de mediação.

A importância do professor/autor Luis Alberto Warat para a Universidade Federal de Santa Catarina e para a ciência jurídica nacional faz com que esta tese também inclua, nos seus modelos de mediação, o modelo waratiano. Sobre Warat:

O homem chegou em nossas vidas desafiando imposturas, representou a guinada do imaginário na Pós-graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina, marcou gerações, reverteu a inércia do saber jurídico dominante, revolucionou a sala de aula, abalou criativamente as estruturas. Depois da ousadia da provocação do preestabelecido, convidou-nos a todos a compartilhar o sonho febril e surrealista sobre nós mesmos e nossos conceitos, fez um convite para que a comunidade acadêmica reagisse diante da tarefa de construção do espaço da autonomia dos indivíduos também através da linguagem jurídica. (WARAT, 2004, p. 7).

Ele foi um professor/autor diferenciado, provocativo, transgressor, que trata da pedagogia da “diferença, do outro, do amor, do novo. [...] desnuda as verdades, liberta-nos do plano das certezas”. (WARAT, 2004, p. 9). Por isso, é trazido, nesta tese, o seu método de mediação, diferenciado e estimulante.

Para Jéssica Gonçalves (2020, p. 65), as escolas ou os modelos de mediação são chamados de “molduras analíticas”, que possuem diferentes bases epistemológicas, e a autora enquadra a mediação tradicional, linear ou facilitativa “na moldura analítica do ato de mediar voltado para o acordo” e as demais mediações “na moldura analítica do ato de mediar voltado para a transformação da relação interpessoal”. (GONÇALVES, 2020, p. 65).

Assim, nesta tese, estudar-se-á os três modelos de mediação trazidos nas doutrinas nacionais e internacionais e o modelo de mediação de Warat trazido na doutrina nacional.

Gladys Stella Álvarez ensina que:

Fazendo referência aos três primeiros, é importante ressaltar que cada um deles contém valores teóricos e práticos que os mediadores atualizados sobre o assunto não devem ignorar, nem pensar que apenas um deles sirva. Além disso, os mediadores experientes constroem seu próprio modelo, sendo que na maioria das

vezes resulta da combinação e adaptação dos modelos²⁹. (ÁLVAREZ, 2003, p. 127, tradução nossa).

O que a autora explica é que, apesar dos diversos modelos de mediação existentes, o mediador, ao se especializar e se tornar experiente, fica apto a construir o seu próprio modelo de mediação que surge da combinação de todos os modelos.

2.2.1.1. *Modelo Tradicional, Linear ou Facilitativo da Escola de Harvard*

O modelo tradicional linear da Escola de Harvard fundamenta-se na comunicação entendida em seu sentido linear. Ou seja, nesse modelo, para a gestão do conflito, a função do mediador é “ser um facilitador da comunicação para poder conseguir um diálogo que é entendido como uma comunicação bilateral efetiva”. (EGGER, 2008, p. 116). Nesse modelo, o mediador tem como meta conseguir um acordo. E não interessa em que contexto o conflito foi produzido.

Ele carrega no nome a Escola de Harvard, porque ele tem como fundamento o livro “Como chegar ao sim”, escrito pelos 3 (três) cofundadores do Projeto de Negociação da Harvard. (FISCHER; URY, PATTON, 2018).

Aparece, em consequência, nesse modelo, a necessidade do mediador, terceiro que, quando está devidamente ensinado sobre as técnicas de negociação colaborativa baseada nos interesses, pode intervir durante todo o processo de mediação para gerar uma conduta de cooperação entre as partes. (ÁLVAREZ, 2003, p. 128-129).

O modelo tradicional linear de Harvard, ou a Mediação Satisfativa, é um programa de negociação fulcrado no acordo. Nesse método, tem-se a negociação baseada em princípios, sendo uma comunicação “de mão dupla projetada para chegar a um acordo quando você e a outra parte têm alguns interesses em comum e outros opostos (além de alguns interesses que podem simplesmente ser diferentes)”. (FISCHER; URY, PATTON, 2018, p. 17).

Assim, o modelo fundamenta-se em uma comunicação linear entre os indivíduos na qual cada parte expressa sua visão do ocorrido. Enquanto um fala, o outro escuta e vice-versa. (GONÇALVES, 2020, p. 66).

²⁹ Refiriéndonos a los tres primeros, es importante destacar que cada un encierra valores teóricos y prácticos que los mediadores actualizados en la materia no deberían desconocer, como tampoco pensar que solamente sirve uno de ellos. Es más, los mediadores avezados construyen su propio modelo, siendo que la mayor parte de las veces resulta de la combinación y adaptación de aquéllos.

A Escola de Harvard é o modelo escolhido pelo Poder Judiciário brasileiro como parâmetro para suas obras e seus cursos de mediação e conciliação. Conforme é possível vislumbrar no Manual de Mediação Judicial do Conselho Nacional de Justiça (CNJ, 2016, p. 71), o Item 4 se intitula “Fundamentos da Negociação”, sendo que é explicado que o item se baseia no livro “Como chegar ao sim”.

Da mesma forma, no Manual de Mediação e Conciliação na Justiça Federal:

A negociação apresentada neste Manual segue o modelo baseado em princípios, que foi estudado de forma aprofundada e precursora no Programa de Negociação de Harvard (PON), no qual Roger Fisher e William Ury sugeriram uma via alternativa à polarização entre negociação competitiva e colaborativa (FISHER; URY; PATTON, 2005). O principal diferencial desse modelo é que não parte da premissa de que o que um lado ganha e o outro perde, em uma distribuição de valores limitados (negociação distributiva) que considere o jogo de soma zero. A negociação baseada em princípios busca criar valor na negociação e possui quatro princípios gerais que permitem resultados ganha-ganha pautados nos interesses. (CNJ, 2019)

Por esse motivo, esse é o modelo mais citado nas doutrinas nacionais sobre mediação.

Roger Fisher, William Ury e Patton Bruce (2018) ensinam, em sua obra, que uma boa técnica de negociação está alicerçada em 4 (quatro) métodos fundamentais, quais sejam, separar as pessoas dos problemas; concentrar-se nos interesses e não nas posições; inventar opções de benefícios mútuos; e insistir em critérios objetivos. Todos esses métodos devem ser realizados pelos mediadores durante as fases do processo de mediação utilizando as ferramentas à sua disposição.

No tocante ao primeiro método, os autores afirmam que normalmente são confundidas as emoções das pessoas com o problema do litígio. Assim, sugerem que se deve separar a substância (o objeto da negociação) do próprio processo de negociação. Para se conseguir chegar a esse ponto, é importante deixar as pessoas desabafarem sobre os seus problemas. Deixar falar e se mostrar atento.

Para Maria de Nazareth Serpa (2017, p. 128), é necessário considerar os mediandos como seres humanos e com “características psicológicas semelhantes. Raiva, medo, hostilidade, frustrações, ressentimentos etc. são sentimentos que existem em todos os seres humanos.”

Destarte, os autores trazem três categorias básicas para separar os problemas das pessoas: a percepção, a emoção e a comunicação. (FISCHER; URY, PATTON, 2018, p. 39-62).

Ao utilizar a categoria da percepção, o mediador percebe as diferenças e entende o problema. Para isso, são necessárias algumas técnicas, como: colocar-se no lugar do outro, tendo a capacidade de compreender empaticamente o ponto de vista do outro; não deduzir as intenções do outro a partir de seus próprios medos; não culpar o outro pelo seu problema; discutir as percepções de cada um.

Já no tocante à categoria da emoção, deve o mediador entender que os sentimentos podem ser mais importantes que as palavras. Assim, é necessário deixar que as partes desabafem e explicitem suas emoções, dando o mediador legitimidade a esses sentimentos.

A categoria da comunicação é uma das mais importantes categorias do primeiro método (separar as pessoas do problema), porque sem comunicação não há negociação. E sem comunicação não violenta não há possibilidade de diálogo. E por que não há comunicação? Em virtude de 3 (três) grandes problemas: a) as pessoas não se falam mais; b) mesmo quando se falam, enquanto um fala, o outro não escuta (não presta atenção); e c) os mal-entendidos. Para resolver o problema da comunicação, conforme já foi salientado no item 2.1 desta tese, devem ser desenvolvidos alguns elementos intrínsecos da mediação, como a escuta ativa e a empatia. Ou seja, esses elementos podem ser utilizados por meio de algumas atitudes, quais sejam, prestar atenção ao que foi falado, pedir que a parte explicita com cuidado e clareza a sua fala e pedir que a parte repita se a ideia teve ambiguidade ou incerteza.

Desse modo, considera-se que a forma “aplicada por essa vertente é aquela na qual, já de início, a função do mediador é de estabelecer a ordem e permitir que as pessoas expressem seus sentimentos, para que evitem posteriores emoções que possam atrapalhar o procedimento”. (GONÇALVES, 2020, p. 66). Importante, nesse momento, o mediador utilizar a resignificação ao elaborar o resumo.

Em relação ao segundo método, é importante que a negociação se baseie nos interesses das pessoas e não nas suas posições.

Os autores explicam que, “quando se examinam realmente os interesses motivacionais por trás das posições opostas, frequentemente se descobre uma posição alternativa que atende não apenas aos interesses de uma das partes, como também da outra”. (FISCHER; URY, PATTON, 2018, p. 63-78).

Para explicar bem esse método, os autores trazem um exemplo da biblioteca. Duas pessoas estão em uma sala de uma biblioteca. Uma quer que a janela da sala fique aberta. A outra quer que a janela da sala fique fechada. Posições antagônicas. A bibliotecária pergunta

a cada uma: Por quê? O primeiro responde: “para que entre algum ar fresco”. O segundo responde: “para evitar a corrente de ar”. Depois de pensar, a bibliotecária abre inteiramente a janela da sala ao lado, deixando que entre ar fresco sem corrente de ar. (FISCHER; URY, PATTON, 2018, p. 58).

Com esse exemplo, fica bem explícito que, se as partes ficassem focadas nas suas posições, não haveria como se chegar a um acordo. Contudo, quando se percebe os interesses das partes, estes são compatíveis e comuns.

O problema é que normalmente as partes não percebem muito bem quais são os seus reais interesses, e isso pode ocorrer por diversos motivos, como fatores externos (lei, tradição, conselho de amigos); por achar que, mostrando o seu interesse, pode perder na negociação; ou, ainda, por equiparar o seu interesse com a sua posição. (MOORE, 1998, p. 203-204).

Para Christopher W. Moore, o importante é ter atitudes abertas para explorar esses interesses. O referido autor cita:

- Todas as partes têm interesses e necessidades que são importantes e válidas para elas.
- Uma solução para o problema deve satisfazer o número máximo possível de interesses para cada parte.
- Os interesses podem ser negociados para se conseguir a combinação mais satisfatória.
- Provavelmente há mais de uma solução aceitável para um problema.
- Qualquer conflito envolve interesses compatíveis conflitantes. (MOORE, 1998, p. 206).

Assim, é possível que o mediador solicite às partes para que evitem discutir questões ou posições e, em vez disso, concentrem-se nos interesses ou no que pode levar ao acordo.

No tocante ao terceiro método, deve-se criar um leque de opções e possibilidades para resolver a questão. Os autores explicam que normalmente se tem a impressão de que existe somente uma resposta correta para a questão, porém isso não é a realidade. Existe um leque de opções que devem ser estudados previamente e observados pelos negociadores. (FISCHER; URY, PATTON, 2018, p. 79).

Aqui é possível vislumbrar a utilização da ferramenta denominada *brainstorm*, que já foi abordada nesta tese, no item 2.2, como uma ferramenta que gera uma colcha de retalhos com sugestões de todos que tendam a dar mais sustentabilidade ao acordo pela construção conjunta das propostas. (MOORE, 1998, p. 208).

É valioso criar opções. Muitas vezes, essas opções não são criadas em virtude de um julgamento prematuro ou, ainda, pela busca de uma única resposta. Porém, dar opções não significa julgar e ampliar posições, em vez de buscar uma única resposta, significa buscar

benefícios mútuos. Desse modo, um bom mediador deve identificar os interesses comuns e harmonizar os interesses diferentes.

E, finalmente, o quarto método, insistir em critérios objetivos, é importante para demonstrar que a negociação pode se encaminhar de forma imparcial, amistosa e justa. Esses critérios podem ser valores de mercado, opiniões especializadas, práticas costumeiras. O mais importante desse ponto é que o acordo aparenta não ter resultado da prevalência de vontade de uma das partes, mas sim do uso de parâmetros objetivos previamente delineados. (FISCHER; URY, PATTON, 2018, p. 105).

William Ury (2015), em outro livro referente à negociação, ensina que o mais difícil em uma negociação é saber aonde se quer chegar. Ou até aonde é possível chegar sem ultrapassar os limites das partes. Não raro, duas pessoas saem insatisfeitas depois de uma negociação – seja ela conjugal, política, profissional. Entretanto, o propósito da resolução dos conflitos de forma alternativa deveria ser justamente o contrário. Encontrar a melhor solução para ambas as partes deve ser a regra e não a exceção.

A moldura analítica desse modelo é compreender que os conflitos surgem porque as pessoas pensam diferentes.

Jéssica Gonçalves afirma que, “em que pese o modelo trabalhe, inicialmente, com as emoções dos sujeitos, a meta não está direcionada para o tratamento ou a transformação das relações sociais, mas sim lograr êxito em firmar um acordo”. (GONÇALVES, 2020, p. 67). Ou seja, o que se pretende é descobrir o problema e obter o acordo, sem considerar o contexto em que o conflito foi produzido.

Ildemar Egger posiciona-se criticamente acerca desse modelo:

Observa-se que a mediação proposta pelos teóricos de Harvard refere-se a uma mediação de interesses, voltada para o acordo e, nesse sentido, pode-se dizer que não passa de uma fórmula normativista, uma vez que Kelsen demonstrou que o acordo entre as partes nada mais é do que uma norma particular (o contrato é lei entre as partes). (EGGER, 2008, p. 119).

Apesar das críticas ao modelo, ele é o mais estudado e utilizado pelos mediadores brasileiros, principalmente em virtude dos Cursos de formadores do CNJ, por ser, como já visto, o modelo adotado pelo Conselho.

2.2.1.2. *Modelo Circular-Narrativo*

O modelo circular-narrativo é uma variante do modelo anterior. E, como o próprio nome traz, entende o conflito como uma “narração de histórias conflitivas” que se retroalimentam continuamente.

Esse modelo é baseado na clássica obra de Sara Cobb (2016), que seria intitulada em português, caso fosse traduzida, como “Falando de Violência: política e poética narrativa na resolução de conflitos”.

Ao prefaciar a obra, Mark Freeman afirma:

É extremamente gratificante lançar a série de livros em inglês "Explorations in Narrative Psychology" da Oxford University Press com este magnífico livro de Sara Cobb. Esse livro não é apenas interdisciplinar, mas também onidisciplinar, pois abrange o espectro da filosofia, ciência política, estética e poética, entre outras disciplinas. Também aponta para uma psicologia mais rica, inclusiva e mais ampla do que a atual. É uma psicologia com raízes profundas na cultura e na realidade vivida pelas pessoas.³⁰ (COBB, 2016, posição 67, tradução nossa).

Nesse modelo, foca-se tanto no conflito quanto no acordo e parte-se da ideia de que as pessoas e o conflito, bem como sua história, não podem ser vistos isoladamente, mas sim como inter-relacionados a um conjunto de relações dentro de um todo maior. (EGGER, 2008, p. 121).

Dessa forma, as histórias são importantes. Elas têm pesos e são concretas. Elas materializam as políticas, as instituições, os relacionamentos que circulam em nível local e global. (COBB, 2016, posição 201).

Assim, Sara Cobb (2016, posição 422, tradução nossa) explica que o seu livro “explora a política de processos narrativos no contexto de conflitos que abrangem configurações globais, locais, organizacionais e interpessoais”.³¹ E oferece como marco teórico para compreender o conflito o processo narrativo. Afirma ainda que:

O campo dos estudos narrativos contribuiu para a construção de uma lente para a análise e intervenção dos conflitos, propondo que o significado seja organizado

³⁰ Resulta sumamente gratificante lanzar la serie inglesa de libros « Exploraciones en Psicología Narrativa » de la Oxford University Press con este magnífico libro de Sara Cobb. Este libro es no sólo interdisciplinario , sino también omnidisciplinario, ya que abarca el espectro de la filosofía, las ciencias políticas, la estética y la poética, entre otras disciplinas. También apunta a una psicología más rica, más inclusiva y amplia que aquella en boga en la actualidad . Se trata de una psicología con un profundo arraigo en la cultura y en la realidad vivida por las personas.

³¹ El presente libro explora la política de los procesos narrativos en el contexto de los conflictos que abarcan escenarios mundiales, locales, organizacionales e interpersonales.

pela narrativa e mobilize a violência e seu oposto, ou seja, o desenvolvimento de relacionamentos sustentáveis.³² (COBB, 2016, posição 4557, tradução nossa).

Por isso, entende-se que o uso inadequado da linguagem é que cria os conflitos, pois cada pessoa narra a história da forma que viveu a sua experiência. (GOULART; GONÇALVES, 2017, p. 85).

Dessa forma, Sara Cobb (2016, posição 6405) desenvolve um modelo que vincula a complexidade narrativa à resolução de conflitos. Para ela, esse modelo detalha uma sequência de pontos de “inflexões” que produzirá uma teoria que constitui uma história “melhor formada”.

Para trabalhar essa sequência, a autora traz como exemplo um conflito familiar latino-americano que foi acompanhado pela autora e que foi resolvido. Era um conflito de uma família que possuía um conglomerado de empresas e muitas relações familiares conflituosas. Existia um tio que, na narrativa inicial, foi comparado à Pinochet por ser ditador e não escutar os outros, um irmão rebelde, comparado ao Rei Arthur sem a espada “excalibur”, que pretendia proteger a família, mas não tinha meios nem legitimidade para isso. Cada um contava a sua narrativa e, após, novas narrativas foram surgindo, vislumbrando que esse tio, na realidade, tentava proteger a família dos perdulários, e o rebelde queria ser ouvido. Ou seja, o importante era que todas as partes (todos os membros do grupo) construíssem uma nova identidade que ecoasse em uma nova narrativa. (COBB, 2016, posição 6477-6799).

Assim, Sara Cobb expõe os cinco momentos decisivos para o modelo circular narrativo:

Juntos, esses cinco momentos decisivos compõem as transformações que ocorreram, na ordem em que eu as apresentei: 1. Crie legitimidade e sua sombra (ilegitimidade). 2) Crie ilegitimidade e sua sombra (legitimidade) para os outros. 3) Crie uma história interdependente (uma narrativa irônica). 4) Crie um futuro. 5) Fixe uma nova narrativa.³³ (COBB, 2016, posição 6811, tradução nossa).

³² El campo de los estudios narrativos ha contribuido a la construcción de una lente para el análisis y la intervención de conflictos, al proponer que el significado está organizado por la narrativa y que moviliza la violencia así como su opuesto, es decir, el desarrollo de relaciones sostenibles..

³³ Juntos, estos cinco puntos de inflexión componen las transformaciones que tuvieron lugar, en el orden en el que los presenté: 1. Crear la legitimidad y su sombra (deslegitimidad). 2. Crear deslegitimidad y su sombra (legitimidad) para los otros. 3. Crear un relato interdependiente (una narrativa irónica). 4. Crear un nuevo futuro. 5. Fijar la nueva narrativa.

Fixados esses cinco momentos decisivos, a autora traz para a Mediação a forma como o mediador deve trabalhá-los para chegar a uma nova narrativa e, partindo desta, chegar ao acordo.

Para Sara Cobb (2016, posição 7946, tradução nossa), o mediador, ao atuar nos itens 1 e 2, que são pontos desestabilizadores, deve “desestabilizar as posições dos sujeitos de ambas as partes que são tanto legítimas como ilegítimas” para, ao interagir, “favorecer mudanças de valores e assim garantir que ambas as partes sejam legítimas e ilegítimas no referido sistema”³⁴.

Ao passar para o item 3, que é um ponto integrador, o mediador deve ajudar a se construir uma prática narrativa circular ou interdependente e, por meio dela, as partes tecerem a história de um passado que ambas contribuíram para o problema, e o problema é nele redefinido. (COBB, 2016, posição 7952).

No item 4, que é o futuro, é o momento em que o mediador faz perguntas circulares (ÁLVAZEZ, 2003, p. 131), formulando tais perguntas e construindo novos cenários para “desenvolverem-se futuros possíveis que abordam a afirmação do problema recém-definido em uma história ‘integrada’”³⁵. (COBB, 2016, posição 7955, grifo do autor, tradução nossa).

Assim, no item 5, o novo cenário é fixado, e um contrato é estabelecido, contendo um meta-acordo ou os acordos.

Segundo Sara Cobb:

Juntos, eles garantem que as histórias obtidas sejam construídas em histórias estáveis, nas quais cada lado tenha seu próprio papel na criação da tragédia, e também definem a nova história com uma nova (e aprimorada) declaração do problema e, assim, eles prepararam o terreno para o acordo.³⁶ (COBB, 2016, posição 7963, tradução nossa).

Dessa forma, nesse modelo, apesar de também se pretender o acordo, para se chegar a ele, é importante que se conte a história (narrativa) em que as pessoas estavam, como se relacionavam, para onde querem ir e qual o motivo, bem como qual será a contribuição de cada parte e quais as condições desse acordo. (COBB, 2016, posição 7974).

³⁴ Desestabilizar las posiciones de los sujetos de ambas partes que son tanto legítimas como ilegítimas al interactuar para favorecer cambios en los sistemas de valores y, así, asegurar que ambas partes sean legítimas, e imperfectas (ilegítimas), en dicho sistema.

³⁵ Se desarrollan posibles futuros que abordan la declaración del problema recién definido que fue fijado en una historia « integrada ».

³⁶ Juntas, garantizan que los relatos que se obtienen estén contruidos sobre historias estables, en las que cada parte desempeñó su propio papel en la creación de la tragedia y también fijan el nuevo relato con una nueva (y mejorada) declaración del problema y, así, preparan el escenario para el acuerdo.

Assim, no modelo circular-narrativo, ao considerar as histórias apresentadas pelas partes, o mediador deve buscar construir novas histórias mediante a escuta e as ferramentas de perguntas e recontextualizações. (GONÇALVES, 2020, p. 69).

É um modelo que utiliza a redefinição com uma conotação positiva e possibilita que os mediandos revejam a forma de expressar suas ideias.

Assim, para Tânia Almeida (2014, posição 5388), a “mediação narrativa propriamente dita e aquelas de cunho narrativo trabalham a equação necessidade/possibilidade a partir de reflexões oferecidas pelo mediador ou de dados oferecidos pelos mediandos”.

É um modelo que também pretende chegar ao acordo entre as partes, mas a busca por ele se dá por meio de narrativas circulares.

2.2.1.3. *Modelo Transformativo*

Já o modelo transformativo de Robert Bush e Joseph Folger (2005) também se fundamenta na comunicação, mas presta mais atenção ao aspecto relacional.

Dessa forma, ensina Ildemar Egger (2008, p. 120-121) que esse método trabalha com o empoderamento das partes que se tornam protagonistas de suas vidas e responsáveis por suas ações. Em suma, é o reconhecimento do outro, que tem como meta a modificação das relações das partes, “sendo, portanto, o oposto do Modelo Tradicional harvardiano, porque não se centra em conseguir o acordo, mas sim se centra na transformação das relações”. (EGGER, 2008, p. 121).

Juliana Goulart e Jéssica Gonçalves (2017, p. 86) afirmam que “o método surgiu da observação de Robert Bush e de Joseph Folger das mediações tradicionais de Harvard” e, a partir de críticas àquele modelo, tornou-se o método que “costuma ser elogiado e considerado como o mais completo, justamente porque tem objetivo de aprofundar a reflexão dos conflitos e reconstruir a relação rompida, sem desconsiderar a importância do acordo”. (GOULART; GONÇALVES, 2017, p. 87).

Esse modelo é baseado na obra que, se traduzida para o português, seria intitulada “A Promessa da Mediação”, de Robert Bush e Joseph Folger. A obra que se utiliza nesta tese é a segunda edição e, nas palavras dos autores, a primeira edição do livro cumpriu o objetivo que tinham em mente. Naquela, o objetivo declarado, de maneira geral, era despertar o campo da mediação, sua atenção ao vínculo entre valores e práticas fundamentais e mudá-lo em

direção a um maior respeito a esses valores, especialmente *valores relacionais*, e as práticas que eles engendram. (BUSH; FOLGER, 2005, p. 2).

Nas palavras dos autores, o potencial que a mediação oferecia para promover e apoiar a interação humana positiva dentro do conflito estava sendo desperdiçado. Ou seja, a mediação estava sendo usada para reforçar os processos institucionais que operavam para controlar, conter e resolver conflitos, fundamentalmente em uma força negativa. (BUSH; FOLGER, 2005, p. 1).

Assim, após dez anos de estudos e aprofundamentos, os autores trazem, na segunda edição, uma visão ampla desse modelo transformativo e como ele pode coexistir com outros modelos de mediação.

Assim, Robert Bush e Joseph Folger ensinam:

O fato de que existem quatro distintas e divergentes histórias do campo da mediação sugere dois importantes pontos. Em um nível, sugere que o campo não é monolítico, mas sim pluralista - que há, na verdade, diferentes modos de abordagem na prática da mediação, com variados impactos. As histórias representam as diferentes abordagens. Em um nível mais aprofundado, a existência de diferentes histórias sugere que, ainda que todos vejam a mediação como um meio para alcançar importantes objetivos, tanto públicos como privados, as pessoas divergem quanto à importância de cada objetivo. Então, as histórias representam e apoiam diferentes objetivos, alguns vistos pelas pessoas como mais importantes que outros para que o processo seja cumprido.

Recontar as diferentes histórias desse campo é, então, uma boa maneira de tanto ilustrar a diversidade da prática da mediação quanto de identificar as escolhas de valor implícita nas diferentes abordagens da prática.³⁷ (BUSH; FOLGER, 2005, p. 9, tradução nossa).

Para os autores, as quatro histórias da mediação são: a história da satisfação, a história da justiça social, a história da transformação e a história da opressão. A primeira, a história da satisfação, é uma ferramenta poderosa para satisfazer as necessidades humanas e reduzir o sofrimento das partes nas disputas individuais, com fulcro no acordo. Já a história da justiça social oferece um meio eficaz de organizar os indivíduos em torno de interesses comuns e, assim, fortalece laços e estruturas da comunidade. De acordo com a história da

³⁷ The fact that there are four distinct and divergent stories of the mediation field suggests two important points. On one level, it suggests that the field is not monolithic but pluralistic – that there are in fact different approaches to mediation practice, with varied impacts. The stories represent these different approaches. On a deeper level, the existence of divergent stories suggests that although everyone sees mediation as a means for achieving important private and public goals, people differ over what goals are most important. So the stories also represent and support different goals, some of which are seen by some people as more important than others for the process to fulfill.

Recounting the different stories of the field is therefore a good way both to illustrate the diversity of mediation practice and to identify the value choices implicit in varying approaches to practice.

transformação, a promessa da mediação reside em sua capacidade de transformar a qualidade da interação do conflito para que os conflitos possam realmente fortalecer as próprias partes e a sociedade da qual fazem parte. Por outro lado, a história da opressão entende que a mediação se tornou um instrumento perigoso para aumentar o poder do Estado sobre o indivíduo e o poder dos fortes sobre os fracos. (BUSH; FOLGER, 2005, p. 10-17).

Obviamente, a “História da Opressão é claramente um tipo diferente de história em relação aos outros três. Em vez de oferecer uma descrição e prescrição para o campo da mediação, soa como um aviso contra ele”³⁸. (BUSH; FOLGER, 2005, p. 17).

O interessante de se notar são as premissas e os benefícios que os autores estabelecem para cada história. Eles ensinam que, para a História da Satisfação, a mais importante premissa da mediação é maximizar a satisfação dos indivíduos e suas necessidades ou, inversamente, minimizar seu sofrimento. Essa história enfatiza a capacidade da mediação de reformular conflitos como problemas mútuos e encontrar soluções ideais a esses problemas. Assim, o benefício final é produzido: as necessidades são atendidas, e os danos são evitados. Outra premissa importante dessa mediação é o aumento da eficiência sistêmica à medida que a mediação alivia as pressões sobre as instituições jurídicas mais formais, como os tribunais. (BUSH; FOLGER, 2005, p. 20).

Já as histórias da justiça social e da opressão são dirigidas por outra premissa, embora relacionada: a preocupação mais importante é promover a igualdade entre os indivíduos ou, inversamente, reduzir a desigualdade. Estas duas histórias têm visões opostas do campo de mediação, mas apenas porque elas fazem avaliações diferentes do impacto da mediação. (BUSH; FOLGER, 2005, p. 21).

Finalmente, a premissa da história da transformação é a transformação das partes do conflito de uma interação negativa e destrutiva para uma posição construtiva. Ou seja, nessa história se “enfatiza a capacidade da mediação de promover empoderamento e reconhecimento, porque, quando estes ocorrem em conflito, a qualidade da interação é transformada a partir do construtivo”³⁹. (BUSH; FOLGER, 2005, p. 21, tradução nossa).

Dessa forma, para Tânia Almeida:

Bush e Folger pautaram a Mediação Transformativa em dois importantes parâmetros — empowerment e recognition. No âmago do empowerment —

³⁸ The Oppression Story is clearly a different kind of story than the other three. Rather than offering a description of and prescription for the mediation field, it sounds a warning *against* it.

³⁹ This story stresses mediation’s capacity for fostering empowerment and recognition, because when these occur in conflict, the quality of the interaction is transformed from destructive to constructive.

traduzido por alguns como empoderamento –, estão a identificação e o reconhecimento das próprias necessidades, das próprias possibilidades e da própria capacidade de escolha e decisão. No cerne do recognition – traduzido como reconhecimento –, estão a identificação e o reconhecimento das necessidades do outro, de suas possibilidades e de sua capacidade de escolha. (ALMEIDA, 2014, posição 5390).

Ou seja, no método transformativo, pretende-se a mudança nas relações entre as pessoas, evitando-se, dessa forma, que novos conflitos surjam.

Destarte, como já exposto, esse modelo transformativo decorre da capacidade da mediação de gerar dois importantes efeitos dinâmicos: empoderamento e reconhecimento. O “*empoderamento* significa restabelecer aos indivíduos um senso de sua força e valor e sua própria capacidade de tomar decisões e lidar com os problemas da vida”⁴⁰. (BUSH; FOLGER, 2005, p. 22, grifo do autor, tradução nossa). Já o “*reconhecimento* significa a evocação de indivíduos indicadores de reconhecimento, entendimento ou empatia pela situação e os pontos de vista do outro”⁴¹. (BUSH; FOLGER, 2005, p. 22, grifo do autor, tradução nossa). Quando esses dois processos são centralizados na prática da mediação, as partes são ajudadas a experimentar os efeitos pessoais da transformação.

Na mediação transformativa, a expressão dos pontos de vista de cada pessoa é acompanhada por um crescente reconhecimento do outro. A vontade de ouvir e absorver o que o outro está dizendo faz com que esse outro tenha a intenção de ouvir e pensar sobre o ponto de vista do outro. (BUSH; FOLGER, 2005, p. 23).

Em consonância, o diálogo entre necessidade e possibilidade é central.

Assim, a mediação transformativa é “voltada para as pessoas e suas relações, conferindo ao acordo o status de possibilidade, e não de finalidade”. (ALMEIDA, 2014, posição 5396).

Para melhor explicar a teoria da mediação transformativa, é trazida, na obra de Bush e Folger (2005, p. 55), a seguinte figura:

⁴⁰ *Empowerment* means the restoration to individuals of a sense of their value and strength and their own capacity to make decisions and handle life’s problems.

⁴¹ *Recognition* means the evocation in individuals of acknowledgment, understanding, or empathy for the situation and the views of the other.

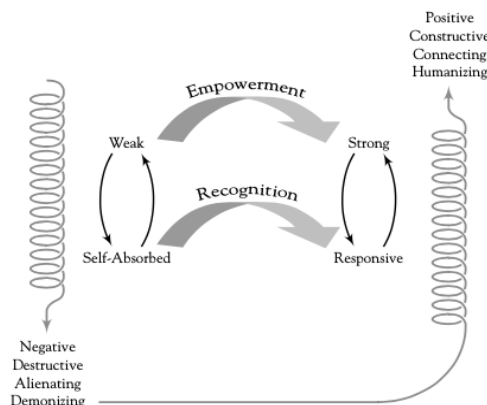
Figura 1 – Feedback de reforço: círculo virtuoso

Figure 2.2. Changing Conflict Interaction.

Fonte: BUSH; FOLGER, 2005, p. 55

Ao explicar essa figura, os autores sugerem que há um efeito de feedback de reforço nesse cenário. Quanto mais forte a pessoa se torna, mais aberta ela será para a outra; quanto mais aberta a pessoa é para a outra, mais forte ela se sente, mais aberta a outra se torna para ela, e mais forte ela se sente.

E os autores explicam: “isso não é um círculo vicioso, é um ‘círculo virtuoso’ - um círculo virtuoso de conflito de transformação”⁴². (BUSH; FOLGER, 2005, p. 56, grifo do autor, tradução nossa).

Dessa forma, para ter uma prática de mediação transformativa, há algumas mudanças na prática da mediação.

Destarte, em vez de uma declaração de abertura, na mediação transformativa, o mediador faz uma conversa entre as partes e ele. Ademais, afasta-se de um modelo linear de estágios para uma interação maior das partes, passando por várias fases diferentes, sem que haja uma ordem específica. Da mesma forma, o mediador deve procurar lugares e oportunidades para apoiar as mudanças de reconhecimento e empoderamento. E, ainda, deve confiar nas habilidades da comunicação (marcadores não verbais e verbais). (BUSH; FOLGER, 2005, p. 109-112).

Parece interessante que, na mediação transformativa, o mediador não deve interromper nem a emoção nem a raiva dos mediandos, pois não deve tentar conter nem

⁴² This is not a vicious circle, it is a “virtuous circle” – a virtuous circle of conflict transformation.

neutralizar os sentimentos, e deve usar o resumo e a reflexão para ajudar as partes ao empoderamento e ao reconhecimento. (BUSH; FOLGER, 2005, p. 153).

A reflexão atua mais como um amplificador da conversa para cada parte, ou seja, torna o que está sendo dito mais audível para ambas as partes, enquanto o resumo, apesar de também ter um efeito amplificador, é no nível da conversa das partes e não mais individual, como é a reflexão. (BUSH; FOLGER, 2005, p. 145-173).

Assim, “a finalidade da mediação passou a ser proporcionar ao indivíduo a tomada da consciência da sua responsabilidade e do seu poder decisório na disputa e o reconhecimento do outro enquanto sujeito também de direitos e de obrigações”. (GONÇALVES, 2020, p. 68).

Acredita-se que, nas relações transformadas, a capacidade de construir o consenso ultrapassa a sala de mediação e vai para fora dos seus limites, sendo um trabalho construído para o futuro e com alcance amplo. (ALMEIDA, 2014, posição 5396).

Dessa forma, na mediação transformativa, não é imposto um processo estruturado às partes. O mediador deve trabalhar com foco no empoderamento e no reconhecimento das partes para transformar as relações.

2.2.1.4. *Modelo da Mediação Alternativa ou Terapia do Reencontro*

Finalmente, o método waratiano (terapia do reencontro ou do amor mediado), no qual se propõe a “mediar a partir da psicoterapia do reencontro ou do amor perdido, de tal modo que nesse modelo a mediação é a inscrição do amor no conflito”. (EGGER, 2008, p. 123).

Para Luis Alberto Warat (2018, p. 17), a mediação é uma “forma alternativa (com o outro) de resolução de conflitos jurídicos, sem que exista a preocupação de dividir justiça ou de ajustar o acordo às disposições do direito positivo”. A mediação, portanto, deve ser encarada como uma visão de mundo, uma atitude diante da vida e, por isso, para ele, “é um trabalho sobre afetos em conflito, não um acordo entre as partes, exclusivamente patrimonial, sem marcas afetivas”. (WARAT, 2018, p. 29).

Estudando um pouco mais, Warat esmiúça o lugar do juiz e do árbitro afirmando que eles estão no lugar do poder enquanto o mediador está no lugar do amor. O discurso do mediador é amoroso, cuidadoso, paciente.

Desse modo, “o mediador chama para o lugar da transferência o outro ou os outros envolvidos no conflito, tentando que cada um, olhando-se a partir do olhar do outro, possam transformar-se, reencontrando-se em suas pulsões de vida”. (WARAT, 2018, p. 21).

Em razão disso, o autor explica que, “para mediar, como para viver, é preciso sentir o sentimento. O mediador não pode se preocupar por intervir no conflito, transformá-lo. Ele tem que intervir sobre o sentimento das pessoas, ajudá-las a sentir seus sentimentos”. (WARAT, 2018, p. 26). Assim, o mediador deve auxiliar as partes, fazer com que olhem para si mesmas e não para o conflito, a fim de que possam celebrar um acordo que venha do coração, ou seja, promessas assinadas com sentimentos para evitar que façam compromissos hipócritas. (WARAT, 2018, p. 30).

Ensina Warat:

Os sentimentos sente-se em silêncio, nos corpos vazios de pensamentos. As pessoas, em geral, fogem do silêncio. Escondem-se no escândalo das palavras. Teatralizam os sentimentos, para não senti-los (sic). O sentimento sentido é sempre aristocrático, precisa da elegância do silêncio. As coisas simples e vitais como o amor entende-se pelo silêncio que as expressam. A energia que está sendo dirigida ao ciúme, à raiva, à dor tem que se tornar silêncio. A pessoa, quando fica silenciosa, serena, atinge a paz interior, a não violência, a amorosidade. Estamos a caminho de tornarmo-nos liberdade. Essa é a meta da mediação. (WARAT, 2018, p. 26).

Dessa forma, o autor sugere um programa de mediação e sensibilidade que pretende ajudar o mediador a auxiliar as partes a desdramatizar o conflito e transformar os sentimentos para algo bom. O autor explica que “esse programa não é uma técnica, nem uma filosofia ao modo tradicional” e, assim, ele vê a “mediação como forma de cultura, um determinante de uma forma de vida”. (WARAT, 2004, p. 33).

Nesse sentido, Luis Alberto Warat (2004, p. 33) critica as demais escolas de mediação ao dizer que elas estão fracassando na formação dos mediadores. Isso porque “elas se ocupam em proporcionar técnicas e rituais, um guia de formalidades, um receituário de boas recomendações, um planejamento para conseguir que as partes possam chegar a um acordo”. (WARAT, 2004, p. 33). Portanto, essas escolas podem até formar conciliadores e negociadores, mas não mediadores.

Tânia Almeida explica que Warat é um teórico que insiste no tema da sensibilidade do mediador e na atenção que os formadores deveriam dar ao assunto. E afirma que ele temia que o instrumental técnico da mediação se sobressaísse nos cursos de capacitação e a sensibilidade ficasse negligenciada. (ALMEIDA, 2014, p. 2701).

Talvez uma das frases mais conhecidas de Warat, ao tratar de mediação, seja:

A mediação não é uma ciência que pode ser explicada, ela é uma arte que tem que ser experimentada. Muitas escolas de mediação acreditam formar mediadores como se fossem magos que poderiam acalmar as partes, com seus truques. A magia é outra, consiste em entender de gente.

[...]

O ofício do mediador é muito mais que a procura de um novo modo de ser profissional, é a atitude que todos precisamos ter diante da vida, o ofício de viver. (WARAT, 2004, p. 34 e 52).

E, justamente por isso, o mediador, no modelo do Warat, ocupa um “lugar de amor. O discurso do mediador é amoroso, transpira cuidados, é constituído por uma trama de infinitos cuidados, de infinitas paciências”. (WARAT, 2004, p. 65). Assim, por ser uma interferência amorosa, o autor explica que “não tem muito sentido em falar de imparcialidade, de um modo parecido ao modo em que a neutralidade se reclama como postura do juiz. [...] O dever do mediador é, bem mais, da ordem da abstinência”. (WARAT, 2004, p. 65).

Ao citar Warat como “literatura nacional sobre a mediação de conflitos”, Klever Paulo Leal Filpo (2016, p. 51) ressalta o papel educador da mediação, afastando-a de uma concepção dogmática que poderia restringi-la aos limites de um meio de composição de conflitos propriamente dito.

Em consonância, “Warat reinstalaria no social uma ética cidadã que incluiria a ternura (no sentido de tocar sem ferir, na medida em que o outro possibilite) e a sensibilidade. A ética da cidadania reconhece no afetivo sua dimensão fundamental”. (ALMEIDA, 2014, posição 2704).

Assim, para Warat, a mediação é:

A inscrição do amor no conflito/
 Uma forma de realização da autonomia/
 Uma possibilidade de crescimento interior através dos conflitos/
 Um modo de transformação dos conflitos a partir das próprias identidades/
 Uma prática dos conflitos sustentada pela compaixão e pela sensibilidade, /
 Um paradigma cultural e um paradigma específico do direito/
 Um Direito da outriedade/
 Uma concepção ecológica do Direito/
 Um modo particular de terapia/
 Uma nova visão da cidadania, dos direitos humanos e da democracia. (WARAT, 2004, p. 67-68).

Ao colocar a mediação como terapia, Warat (2004, p. 68) a conceitua como uma terapia do reencontro mediado (TRM) ou terapia do amor mediado (TAM). A sua proposta é que a “mediação possa ajudar as pessoas a compreenderem seus conflitos com maior serenidade, retirando deles a carga de energia negativa que impede a sua administração

criativa e administradora”. Portanto, como terapia do reencontro, a mediação “é a produção psicoterapêutica, da diferença com o outro de um conflito. [...] é a mediação centrada no encontro com o outro e não na procura de um acordo ou na busca de soluções”. (WARAT, 2004, p. 69).

Conforme visto, os diversos modelos de Mediação cumprem um papel fundamental no objetivo da mediação. Para a Escola de Harvard, o mediador tem como meta conseguir um acordo; para o modelo transformativo, o acordo não é o mais importante, mas sim as relações pessoais; já no modelo circular-narrativo, tanto o conflito quanto o acordo devem ser utilizados para reescrever a narração da história e gerir o conflito; e, finalmente, no modelo waratiano, o amor importa para ajudar as pessoas a encontrarem, dentro de si mesmas, a resposta para administrar seus conflitos. Apesar dos vários modelos, o mediador pode e deve utilizar os diversos métodos para chegar em um melhor resultado, dependendo da situação que lhe for exposta.

A mediação “simbolicamente autoriza que os envolvidos em uma desavença ingressem no terreno do diálogo em busca do entendimento”. (ALMEIDA, 2014, posição 787).

Após a apresentação de todos os modelos de mediação, pode-se afirmar que se entende a cultura do consenso a partir da mediação, pois é nesse processo que realmente se pretende mudar, ou melhor, transformar as relações. A conciliação e a negociação buscam o consenso, mas é na mediação que a cultura do consenso está mais arraigada como transformação da sociedade e dos conflitos.

2.3. FUNDAMENTOS LEGAIS DA CULTURA DO CONSENSO FOCADOS NA MEDIAÇÃO NO DIREITO BRASILEIRO

Apesar da expressão “nova forma de gestão de conflitos”, a mediação entendida como “um recurso para enfrentar situações conflituosas próprias da vida normal não tem idade”. (TORREMORELL, 2008, p. 11). Portanto, a mediação sempre existiu, pois sempre houve sábios a quem se recorria para, com razoabilidade, empatia e justiça, ajudar no conflito alheio. Da mesma forma, Christopher Moore (1998, p. 32) elucida que “a mediação tem uma história longa e variada em quase todas as culturas do mundo. Culturas judaicas, cristãs, islâmicas, hinduístas, budistas, confucionistas e muitas culturas indígenas têm longa e efetiva

tradição na prática da mediação”.

Porém, Maria do Carmo Torremorell ensina que:

aparentemente, a primeira instituição de espírito mediador reconhecido nos nossos dias - na tradição ocidental – é o Federal Mediation and Conciliation Service (FMCS), fundado em 1947 sobre a base do US Conciliation Service (1913). O FMCS nasceu com o objetivo de regular por via pacífica conflitos laborais entre patrões e operários, evitando, ao mesmo tempo, prejuízos à empresa. (TORREMORELL, 2008, p. 12).

Nesse sentido, manifesta-se Christopher Moore indicando que os procedimentos de mediação, nos Estados Unidos, iniciaram-se no setor industrial para que se evitassem greves e paralisações dispendiosas e se melhorassem a segurança, o bem-estar e a prosperidade dos americanos. (MOORE, 1998, p. 34).

Assim, no final da década de 60 até o início da década de 90 do século passado, aumentam-se as vozes a favor da mediação no âmbito dos Estados Unidos.

Como esse país pode ser considerado o grande motor da mediação no mundo ocidental, interessante trazer a trajetória do desenvolvimento da mediação nesse país, por intermédio de Maria de Nazareth Serpa, que faz um apanhado histórico importante:

Em 1963 surgiram a *AFCC – Association of Family and Conciliation Courts* e a *CCFC – Court Connected Family Conciliation*. Ambas eram institucionalizações de alternativas para a litigação judicial.

Através do *Civil Rights Act*, promulgado em 1964, foi criado o *Community Relations Service*, Departamento de Justiça dos Estados Unidos, com o propósito de ajudar na busca de acordos para conflitos raciais.

Algumas organizações passaram a existir na década de setenta para resolver determinado tipo de disputas. Foram os casos do *Institute for Environmental Mediation* e o *Resolve Center for Environmental Conflict resolution*. Outras especialidades se seguiram e os centros passaram a atuar, também, na construção civil, serviços de saúde, medicina e educação.

Em 1971, foi organizada a *SPIDR – Society of Professionals in Dispute Resolution*, com a finalidade de formar e treinar profissionais neutros para atuarem com resolução de disputas. A instituição, hoje extinta, deu lugar a muitas outras do gênero em todo o país. (SERPA, 2017, p. 93).

Uma Associação citada como pioneira, por Maria de Nazareth Serpa, é a AAA (American Arbitration Association). Criada em 1925, desenvolveu cursos e treinamentos em conciliação, mediação e arbitragem e até hoje oferece uma grande variedade de procedimentos nesse sentido. É considerada “um dos mais atuantes e prestigiosos núcleos de arbitragem e mediação, na América e na Europa. São inclusive pioneiros em arbitragem por videoconferência”. (SERPA, 2017, p. 93).

Já chegando à década de 80, o Congresso americano aprova o “*Dispute Resolution*

Act, com a finalidade de organizar um programa nacional de resolução de disputas”. Esse ato serviu de modelo para as normas estaduais que lhe seguiram.

Em 1982, surgiram várias entidades nacionais com os mesmos fins. Dentre elas a *Family Mediation Association* e a *Academy of Family Mediation*, cuja principal atribuição era oferecer cursos profissionalizantes. Esses cursos são reconhecidos pelas Supremas Cortes, que certificam mediadores para atender aos casos referendados pelos Tribunais. Em 1986, somavam 225 o número desses centros e em 1990 já eram mais de 300. Em 1996 foi estatuído o *Administrative Dispute Resolution Act*, que instituiu a ADR em todos os órgãos administrativos do país. Em 1998 surgiu o *ADR Act*, que implantou ADR nas cortes federais. [...]

A *American Bar Association* e muitas associações de advogados em todos os estados contam com setores e comitês especiais de ADR. Além disso, os processos de ADR foram introduzidos no sistema judiciário de quase todos os estados, e funciona como sistema adjunto em grande parte da federação. O conceito de “*Multi-door courthouse*” é desenvolvido de maneira a que os tribunais sejam o ponto focal para todos os serviços de resolução, disputas, tanto litigação quanto outras alternativas.

Mas o que maior credibilidade deu a ADR nos Estados Unidos foi o intenso programa *Multi-door courthouse*, desenvolvido pela *Law School da Harvard University*. (SERPA, 2017, p. 94, grifo do autor).

O chamado “Tribunal Multiportas” foi fruto de uma conferência proferida, em 1976, pelo professor da Harvard, Frank Sander, que fez uma proposição no sentido de que os Tribunais fossem transformados em um Sistema de Resolução de Disputas. Assim, o interessado receberia, primeiramente, atendimento de um funcionário que o encaminharia para o melhor método de resolução de conflito, ou seja, seria verificado qual o método de resolução de conflito mais apropriado ao caso e o encaminharia para ele. (CABRAL, 2018, p. 336).

Para Ivan Machado Barbosa, o fórum de múltiplas portas é um “mecanismo no qual os conflitos que chegam ao Judiciário são encaminhados para o método de disputa mais indicado para solucionar a lide”. (BARBOSA, 2003, p. 248). E continua explicando que a “característica-chave do fórum de múltiplas portas é a sua fase inicial”, pois cada disputa que chega é analisada por meio de diversos critérios e encaminhada para o considerado mais adequado. (BARBOSA, 2003, p. 248).

Assim, o “Tribunal Multiportas” tende a racionalizar a solução das controvérsias tendo em vista que, em um mesmo tribunal, diversos tipos de procedimentos são oferecidos, logrando “maximizar as vantagens e minimizar as desvantagens de cada um”. (BARBOSA, 2003, p. 249).

Esse sistema Alternativo de Resolução de Disputa (ADR) ou Resolução Apropriada de Disputa (RAD) acaba por se proliferar pelos países ocidentais. Desse modo, a mediação ramifica-se incessantemente e “expande-se para o Norte, em direção ao Canadá, e para o Sul,

em direção à América Latina; a seguir, é exportada para a Europa”. (TORREMORELL, 2008, p. 12).

Interessante a conclusão de Maria do Carmo Boqué Torremorell no tocante aos motores de arranque da mediação:

Observa-se, pois, uma clara diferença entre as origens da mediação nos Estados Unidos, onde o motor de arranque são os movimentos dos cidadãos, e a mediação na Europa que, surgindo em âmbitos acadêmico-profissionais, é posteriormente transferida para o universo social graças ao apoio de instituições e entidades diversas. (TOREMORELL, 2008, p. 12).

No Brasil, segundo Adolfo Braga Neto (2017, p. 11), a mediação como forma de resolução de conflitos começou a ser desenhada na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88), pois, já no seu preâmbulo⁴³, previa a solução pacífica das controvérsias.

Assim, em 1991, é criado o Instituto Nacional de Mediação e Arbitragem (INAMA), com o apoio técnico da American Arbitration Association (AAA) e a orientação do Federal Mediation na Conciliation Service (FMCS), entidade que tinha no comando o negociador sindical da área automobilística, Edmir de Freitas Garcez, porém ainda timidamente. (BRAGA NETO, 2017, p. 11).

A partir desse momento, começam processos semelhantes em outras entidades de classes e uma tendência de promulgar leis no Congresso Nacional, baseadas nessa vertente do diálogo, como o “Código de Defesa do Consumidor (Lei 8.078), a Lei de Defesa da Concorrência, de 1994 (Lei 8.884), a Lei dos Juizados Especiais Cíveis e Criminais (Lei 9.099/95)” (BRAGA NETO, 2017, p. 12), entre outras legislações da década de 90. As legislações mais recentes e que dão fundamento legal à Mediação serão abordadas nos próximos subitens deste item.

Esse movimento em prol da Mediação faz surgir, em 1994, em Curitiba, o Instituto de Mediação (IM), sob a liderança de Juan Carlos Vezzulla, argentino radicado no Brasil, e de Angelo Volpi Neto. Em 1997, o Instituto de Mediação transforma-se no Instituto de Mediação e Arbitragem do Brasil (IMAB). (BRAGA NETO, 2017, p. 15).

E, finalmente, no tocante a institutos e associações, nasceu o Conselho Nacional das

⁴³ Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, **com a solução pacífica das controvérsias**, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL.

Instituições de Mediação e Arbitragem (CONIMA).

Foi assim que nasceu o CONIMA – Conselho Nacional das Instituições de Mediação e Arbitragem, em novembro de 1997. A data da fundação foi escolhida em homenagem ao primeiro aniversário de vigência da Lei de Arbitragem, durante um seminário realizado no Superior Tribunal de Justiça. Congregando 19 entidades de mediação e arbitragem então existentes no Brasil, o CONIMA trabalhou desde então para estabelecer parâmetros de excelência para a sua atuação, assim como para disseminar e ampliar a credibilidade dos métodos extrajudiciais de solução de controvérsias (MESCs). (BRAGA NETO, 2017, p. 15).

Interessante notar que, até em matérias que, inicialmente, se entendia que não caberia o tema da autocomposição, já se está verificando a sua inserção. Em tese orientada pelo professor doutor Ubaldo Cesar Balthazar, intitulada “Modelo multiportas no direito brasileiro”, Carlo Henrique Machado explica:

O contribuinte, em sua condição de ser humano digno, passa a compor a centralidade dos direitos tributário e processual tributário. Nessa perspectiva, o postulado da tutela jurisdicional efetiva afirma um modelo de justiça tributária que suplanta a ideia de inafastabilidade do poder judiciário, cujo enunciado legitimou o arquétipo de jurisdição com vocação impositiva. A transição paradigmática da autoridade para o consenso encontra justificação no cerne do Estado constitucional de direito, que consagra uma participação democrática e ampla dos cidadãos. As relações sociais da contemporaneidade sugerem complexidades que legitimam os novos métodos de resolução de conflitos, descortinando a proposição do modelo multiportas, com vias plurais para o enfrentamento das controvérsias. (MACHADO, 2020, p. 9).

Apesar do cenário de inserção da Mediação na sociedade civil, a litigiosidade continua sendo um sintoma dentro do Poder Judiciário brasileiro, demonstrando como a Cultura da Sentença ainda é a cultura que rege a solução dos litígios no Brasil.

Jéssica Gonçalves (2019, p. 206, grifo do autor) afirma, em sua tese, que “a herança cultural jurídica brasileira está ligada à manutenção da sentença pelas práticas institucionais e pela valorização da heterocomposição e tem o condão de ‘adoecer’ o sistema da administração da justiça”.

Diante de todo o cenário apresentado, foram surgindo, dentro da legislação brasileira, fundamentos normativos de formas alternativas de resolução de conflitos. Nesta tese, dá-se ênfase à legislação que tratou da Mediação.

2.3.1. Resolução CNJ n. 125/2010

A primeira mudança legislativa, com relevo para o tratamento adequado de conflitos, no Direito brasileiro, foi a Resolução CNJ n. 125/2010, intitulada “Política judiciária nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário”. (CNJ, 2010). Importante ressaltar que a Resolução já teve duas emendas: Emenda n. 1, de 31/01/2013, e Emenda n. 2, de 02/03/2016, e teve mais uma alteração por meio da Resolução CNJ n. 290/2019. Essas alterações decorreram com a publicação do Código de Processo Civil e pela necessidade de adequar a estatística de produtividade do magistrado que homologa os acordos advindos dos centros judiciários de solução de conflitos e cidadania. (CNJ, 2010).

O objetivo da Resolução era e é assegurar “a todos o direito à solução dos conflitos por meios adequados à sua natureza e peculiaridade”. Essa resolução incumbe a “todos os órgãos judiciários de passar a oferecer ao público mecanismos de soluções de controvérsias paralelos à atuação jurisdicional”. (FILPO, 2016, p. 45).

Antes de adentrar na discussão da Resolução e sua importância para a inserção das formas alternativas de gestão de conflitos no Brasil, interessante expor os motivos que levaram o CNJ a editar tal medida. Inicialmente, os motivos abordam a competência do CNJ para editar a norma. Logo após, os motivos, importantes para esta tese, passam a demonstrar a necessidade de se estabelecer uma nova política de tratamento dos conflitos e traz, ainda, os instrumentos considerados efetivos para a pacificação social.

Nesse sentido, tem-se:

CONSIDERANDO que o direito de acesso à Justiça, previsto no art. 5º, XXXV, da Constituição Federal além da vertente formal perante os órgãos judiciários, implica acesso à ordem jurídica justa;

CONSIDERANDO que, por isso, cabe ao Judiciário estabelecer política pública de tratamento adequado dos problemas jurídicos e dos conflitos de interesses, que ocorrem em larga e crescente escala na sociedade, de forma a organizar, em âmbito nacional, não somente os serviços prestados nos processos judiciais, como também os que possam sê-lo mediante outros mecanismos de solução de conflitos, em especial dos consensuais, como a mediação e a conciliação;

CONSIDERANDO a necessidade de se consolidar uma política pública permanente de incentivo e aperfeiçoamento dos mecanismos consensuais de solução de litígios;

CONSIDERANDO que a conciliação e a mediação são instrumentos efetivos de pacificação social, solução e prevenção de litígios, e que a sua apropriada disciplina em programas já implementados no país tem reduzido a excessiva judicialização dos conflitos de interesses, a quantidade de recursos e de execução de sentenças;

CONSIDERANDO ser imprescindível estimular, apoiar e difundir a sistematização e o aprimoramento das práticas já adotadas pelos tribunais;

CONSIDERANDO a relevância e a necessidade de organizar e uniformizar os serviços de conciliação, mediação e outros métodos consensuais de solução de conflitos, para lhes evitar disparidades de orientação e práticas, bem como para

assegurar a boa execução da política pública, respeitadas as especificidades de cada segmento da Justiça;

CONSIDERANDO que a organização dos serviços de conciliação, mediação e outros métodos consensuais de solução de conflitos deve servir de princípio e base para a criação de Juízos de resolução alternativa de conflitos, verdadeiros órgãos judiciais especializados na matéria; [...] (CNJ, 2010).

Assim, percebe-se que os litígios estavam ocorrendo em grande escala na sociedade brasileira e, por isso, há a necessidade de ser feito algo em prol da pacificação social. De outra ponta, a mediação e a conciliação são consideradas formas de resolver esses conflitos, não sendo necessária a sua judicialização. (FILPO, 2016, p. 46).

Nesse sentido, Klever Paulo Leal Filpo (2016, p. 46, grifo do autor) aponta que essas considerações “são de duas espécies distintas: a primeira apela para os números, isto é, para o aspecto quantitativo. O Judiciário demonstra, nessa perspectiva, a sua preocupação com a grande ‘quantidade’ de processos”. Quanto a outra, o autor cita como uma justificativa de qualidade. Ou seja, quando “o texto da resolução afirma que a mediação e a conciliação ‘são instrumentos efetivos de pacificação social, solução e prevenção de litígios’” (FILPO, 2016, p. 48), está apontando uma preocupação com a qualidade da resolução dos conflitos, apesar de o autor entender que ainda há a necessidade de uma comprovação mais empírica acerca da mediação resolver litígio com qualidade.⁴⁴

Nesse mesmo viés, Jéssica Gonçalves (2019, p. 213) afirma que a primeira ideia do CNJ, ao criar a resolução, é de índole funcional para que “possam permitir aos juízes dividir a carga pesada de trabalho com outros funcionários, como os auxiliares da justiça (terceiros facilitadores de acordos)”, tentando demonstrar que a via judicial não é a única opção legítima para a administração dos conflitos, trazendo opções para desafogar o Judiciário.

E continua:

a segunda ideia da resolução elaborada pelo CNJ é sinalizar a importação da mediação para dentro da estrutura do Poder Judiciário como ‘fundamento social’, isto é, os meios consensuais serviriam não apenas para atender aos reclamos de funcionalidade e eficiência do aparelho jurisdicional, como também para alcançarem os escopos sociais que a jurisdição se presta a realizar.

[...]

A segunda justificativa que aparece na resolução diz respeito à qualidade da mediação em diferentes contextos no sentido de que o mencionado mecanismo consegue captar a lide sociológica – essa, muitas vezes, difícil de ser apreendida no ambiente do processo judicial. (GONÇALVES, 2019, p. 214, grifo do autor).

⁴⁴ Importante ressaltar que a investigação desse autor era na mediação como procedimento incidente em ações judiciais submetidas ao Poder Judiciário e não na mediação extrajudicial.

Trazendo para esse âmbito de qualidade, entende-se que, conforme demonstrado nos itens anteriores desta tese, a mediação possibilita o diálogo entre as partes e traz o empoderamento delas na resolução dos seus litígios, o que efetivamente pode trazer maior pacificação social e dar qualidade à gestão do conflito.

A crítica que se pode fazer da Resolução é que ela continua trazendo para dentro do Judiciário mais uma incumbência. Ou seja, ela centraliza a gestão das formas alternativas e reforça a “ideia já bastante arraigada que somente o Estado, no caso o Estado-juiz, está legitimado para administrar os conflitos de interesses”. (FILPO, 2016, p. 49).

Tanto é que a resolução é considerada como o primeiro passo rumo à “institucionalização da mediação, por meio de uma política pública nacional, transportando-a para o interior dos tribunais de forma organizada e regulada, a partir de um padrão que é ditado pela formação dos mediadores pelo próprio CNJ”. (DANIELSKI, 2018, p. 52).

É importante salientar que a autora desta tese, juntamente com 4 professores doutores da Universidade Federal de Santa Catarina, teve que participar do curso de conciliadores oferecido pela Academia Judicial do Tribunal de Santa Catarina para estarem aptos a atuar como instrutores dos acadêmicos que atuariam no CEJUSC, conforme convênio realizado entre o TJSC e a UFSC. (TJSC, 2017). Como a Academia Judicial ainda não ofereceu o curso de mediação aos professores, até pela dificuldade da carga horária prática que eles terão que fazer, o CEJUSC, apesar de já estar implantado, ainda está atuando de forma precária naquela Universidade. Isso não é porque os professores não têm competência para atuarem nesse sistema, mas porque não fizeram a capacitação estabelecida pelo CNJ e pelo Tribunal de Justiça.

Nesse convênio, está assim disposto:

Cláusula quarta. Compete à UFSC:

I – designar os professores que **receberão a capacitação técnica** do TRIBUNAL DE JUSTIÇA, por meio de cursos de capacitação de instrutores, a fim de que estes possam atuar como instrutores para capacitar os acadêmicos que desempenharão as funções de mediadores e conciliadores, uma vez que o curso pode ser oferecido por meio de parcerias, conforme dispõe a Resolução n. 125/2010 do CNJ e a Resolução n. 6/2016 da ENFAM; (TJSC, 2017, grifo nosso).

Ou seja, independentemente da qualificação da pessoa, é necessário que, para ser instrutor de mediação ou conciliação, ou mesmo para atuar como mediador no CEJUSC, ela passe pela formação ofertada pelo próprio CNJ ou por entidades que tenham firmado parceria

com ele. Esta é uma crítica à Resolução levantada nesta tese: ser a capacitação exclusiva do CNJ ou de órgão que firme parceria com ele.

Realmente, não há como afastar essa institucionalização da mediação e da conciliação dentro do âmbito do Poder Judiciário com essa Resolução, tanto que é a ela que estabelece as diretrizes e orientações com vistas a estruturar os tribunais para atuarem nessas resoluções de disputas. (PÉRES, 2018, p. 38).

A Resolução, ainda, é composta por:

Dezenove artigos, distribuídos em quatro capítulos, versando sobre a política pública de tratamento adequado de interesses (capítulo I); atribuições do CNJ (capítulo II); atribuições dos Tribunais (capítulo III); e do Portal de Conciliação (capítulo IV). Contém, ainda, o anexo I, que dispõe sobre cursos de capacitação a aperfeiçoamento para magistrados e servidores; o anexo II, que cuida de sugestões de procedimentos a serem adotados nos setores de solução pré-processual e processual; o anexo III, que traz o Código de Ética dos Conciliadores e Mediadores Judiciais; e o anexo IV, que cuida dos dados estatísticos. (GONÇALVES; BALDISSERA, 2018, p. 231).

Nesse primeiro capítulo, tem-se a implementação da política judiciária nacional de tratamento dos conflitos com a centralização das estruturas judiciárias, a adequada formação e o treinamento de servidores, conciliadores e mediadores e o acompanhamento estatístico. É nesse capítulo que é previsto a incumbência de oferecer aos cidadãos outros mecanismos de soluções de controvérsias, antes da solução adjudicada pela sentença, bem como prestar atendimento e orientação. (CNJ, 2010).

No segundo capítulo, que trata das atribuições do CNJ, é interessante notar que é trazida a promoção de ações de incentivos dessas práticas na sociedade civil. Estão previstas como forma de desenvolvimento dessa rede o seguinte:

[...]

V - **buscar a cooperação dos órgãos públicos competentes e das instituições públicas e privadas da área de ensino, para a criação de disciplinas que propiciem o surgimento da cultura da solução pacífica dos conflitos, bem como que, nas Escolas de Magistratura, haja módulo voltado aos métodos consensuais de solução de conflitos, no curso de iniciação funcional e no curso de aperfeiçoamento;**

VI - estabelecer interlocução com a Ordem dos Advogados do Brasil, Defensorias Públicas, Procuradorias e Ministério Público, estimulando sua participação nos Centros Judiciários de Solução de Conflitos e Cidadania e valorizando a atuação na prevenção dos litígios;

VII - realizar gestão junto às empresas, públicas e privadas, bem como junto às agências reguladoras de serviços públicos, a fim de implementar práticas autocorretivas e desenvolver acompanhamento estatístico, com a instituição de banco de dados para visualização de resultados, conferindo selo de qualidade;

VIII - atuar junto aos entes públicos de modo a estimular a conciliação, em especial nas demandas que envolvam matérias sedimentadas pela jurisprudência; (Redação dada pela Emenda nº 2, de 08.03.16). (CNJ, 2010, grifo nosso).

Assim, ainda que se possa ter inúmeras críticas quanto à Resolução, a sua importância foi a de fomentar e abrir espaço para uma nova forma de solução de conflitos, colocando ao lado da solução adjudicada ou da Cultura da Sentença os mecanismos consensuais ou da Cultura do Consenso.

Porém, para isso acontecer, ainda é necessária a operacionalização pelos tribunais dos deveres impostos pelo CNJ, previstos no terceiro capítulo, qual seja, a implantação dos Núcleos Permanentes de Métodos Consensuais de Solução de Conflitos (NUPEMECs), art. 7º da Resolução, e dos Centros Judiciários de Solução de Conflitos e Cidadania (CEJUSCs), art. 8º da Resolução. (CNJ, 2010). E, obviamente, não apenas o implementar, mas fazer funcionar com efetividade.

Além da referida Resolução, o CNJ editou a Recomendação CNJ n. 50/2014 (CNJ, 2011), que visa incentivar os Tribunais a aplicarem as técnicas consensuais de resolução de conflitos, recomendando que:

Adotem oficinas de parentalidade como política pública na resolução e prevenção de conflitos familiares; **estimulem os magistrados a encaminhar disputas para a mediação de conflitos** em demandas nas quais haja necessidade de preservação ou recomposição de vínculo interpessoal ou social, não apenas decorrentes de relações familiares; **apoiem práticas de empresas e de grandes litigantes que visem avaliar o grau de satisfação do jurisdicionado nas audiências de conciliação** como critério de remuneração dos prepostos, em especial com a aplicação de formulários de qualidade; **acompanhem a satisfação do jurisdicionado nos encaminhamentos de feitos a mediadores judiciais**, nos termos da Resolução CNJ n. 125/2010, e a mediadores privados nos termos do art. 139 do Código de Processo Civil; **e certifiquem, somente após os estágios supervisionados, os cursos de formação de conciliadores e mediadores judiciais**, realizados diretamente ou mediante credenciamento, pelos Núcleos Permanentes de Métodos Consensuais de Solução de Conflitos. (PÉRES, 2018, p. 38, grifo do autor).

Assim, conforme o Guia de Conciliação e Mediação – orientações para implementação dos CEJUSCs (CNJ, 2015) –, produzido pelo CNJ, a institucionalização desses procedimentos pode ser considerada como a semente da implantação do Fórum de Múltiplas Portas no Brasil.

Após 5 (cinco) anos da publicação da Resolução CNJ n. 125/2010, com avanço no sentido de medidas legislativas sobre o assunto, são publicadas a Lei n. 13.105/2015 (Código de Processo Civil) e a Lei n. 13.140/2015 (Marco Legal da Mediação).

2.3.2. Lei n. 13.105/2015 (Código de Processo Civil) e Lei n. 13.140/2015 (Marco Legal da Mediação)

Para coadunar com essa diretriz pacificadora, é publicada, em 16 de março de 2015, a Lei n. 13.105, que traz o novo Código de Processo Civil, que, para Jéssica Gonçalves e Maria Adinora Baldissera (2018, p. 231), “representa passo histórico em direção a mais completa constitucionalização dos meios consensuais, pois positiva nova ideologia”. Isso porque traz no seu bojo métodos alternativos de solução de litígios.

Nesse sentido, Maria de Nazareth Serpa (2017, p. 224) afirma que é necessário “salientar a importância definitiva da abertura dada pelo novo CPC à mediação e à conciliação privada. Um novo e poderoso patamar resolutivo de conflitos se abre”.

Logo no início da Lei em vigor, já se preconiza que os métodos de solução consensual de conflitos devem ser estimulados⁴⁵. Desse modo, é aberto ao cidadão o direito de resolver seus conflitos de outra forma que não a adjudicada, como também se amplia o poder do juiz ao lhe facultar que, a qualquer tempo do processo judicial, pode promover espaços processuais conciliatórios ou de mediação.

É importante destacar também que está prevista no Capítulo III, que trata dos auxiliares da justiça, uma seção inteira sobre mediadores e conciliadores. E é justamente nessa seção que é abordada legalmente a diferença entre a conciliação e a mediação:

Art. 165. [...]

§ 2º O conciliador, que atuará preferencialmente nos casos em que não houver vínculo anterior entre as partes, poderá sugerir soluções para o litígio, sendo vedada a utilização de qualquer tipo de constrangimento ou intimidação para que as partes conciliem.

§ 3º O mediador, que atuará preferencialmente nos casos em que houver vínculo anterior entre as partes, auxiliará aos interessados a compreender as questões e os interesses em conflito, de modo que eles possam, pelo restabelecimento da comunicação, identificar, por si próprios, soluções consensuais que gerem benefícios mútuos. (BRASIL, 2015).

Diferenças essas exaustivamente citadas pelos autores, mas que atingem importância singular quando previstas em lei.

⁴⁵ Art. 3º Não se excluirá da apreciação jurisdicional ameaça ou lesão a direito.

[...]

§ 3º A conciliação, a mediação e outros métodos de solução consensual de conflitos deverão ser estimulados por juízes, advogados, defensores públicos e membros do Ministério Público, inclusive no curso do processo judicial.

Da mesma forma, nessa seção, é trazida a responsabilidade dos Tribunais em criar os CEJUSCs, bem como são citados os princípios informadores da mediação e da conciliação, quais sejam, “princípios da independência, da imparcialidade, da autonomia da vontade, da confidencialidade, da oralidade, da informalidade e da decisão informada”. (BRASIL, 2015).

Maria de Nazareth Serpa (2017, p. 225) explica que, “no tocante a autodeterminação, não deixou de fora a abrangência deste princípio ao enfatizar a liberdade de escolha e mesmo criação de regras de procedimento para o personalizado processo resolutivo de um conflito”.

Para Quitéria Tamanini Vieira Péres (2018, p. 43), uma das grandes modificações da Lei foi a de antecipar a fase conciliatória, trazendo-a para o início. Explica a autora que, anteriormente a essa fase, era no meio para o final do processo, no momento do saneamento. Com essa antecipação, pretendeu-se realizar a pacificação do conflito no momento que fosse instaurado para ter maiores chances de o litígio ser resolvido por meio da conciliação ou da mediação. Para a autora, “acredita-se que, antes de terem assumido postura adversarial, própria do embate processual, as partes reúnam melhores condições emocionais para dialogarem em relação à possibilidade de solução pacífica”. (PÉRES, 2018, p. 43).

Assim, é possível dizer que:

se desde o regramento do código processual de 1973 o Sistema Jurídico brasileiro não tinha a tradição de prestigiar as soluções consensuais, confundindo acesso à justiça como sinônimo de acesso ao Poder Judiciário e fazendo que se persistisse na sociedade a cultura jurídica de tratamento dos conflitos baseada na sentença, o código vigente liberta (inicialmente) o Estado da tarefa de definir, por lei, a quem assiste razão. (GONÇALVES, 2019, p. 223).

Porém, mesmo com muito enfoque em uma mediação e conciliação judicial, ainda que realizadas nos CEJUSCs, esses métodos mantêm a chancela do Poder Judiciário.

Assim, Jéssica Gonçalves (2019, p. 227) critica que, ainda que tenha havido um esforço da comissão em repensar o processo judicial, a reforma do Código de Processo Civil manteve a conciliação e a mediação apenas como uma solução para resolver o problema do afogamento do Poder Judiciário, como uma forma acessória ou complementar ao processo judicial convencional.

Portanto, não se pensou acerca dos diferentes símbolos que compõem a estrutura do processo judicial em relação aos símbolos que compõem a mediação. Segundo Jéssica Gonçalves (2019, p. 228), “a questão que suscita dúvida é: como equilibrar ou encaixar uma

técnica tão informal e livre [...] no âmbito de procedimentos formais, engessados, controlados no tempo e coercitivos como são os processos judiciais?”. E essa resposta ainda não foi dada nem pela doutrina nem pelos Tribunais. É um caminho em construção.

Como caminho, percebeu-se que havia a necessidade de uma legislação mais específica sobre mediação. Assim, foi publicada a Lei n. 13.140, de 26 de junho de 2015, legislação considerada o marco legal da mediação no Brasil. Essa lei dispõe sobre “a mediação entre particulares como meio de solução de controvérsias e sobre autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública”. (BRASIL, 2015a). Porém, da mesma forma que as legislações anteriores, a lei foi pensada para desafogar o judiciário. Por isso, a “adoção da mediação no Brasil dão indícios de entraves na transformação cultural que se pretende, uma vez que o crescimento da técnica não é fomentado como apoio aos cidadãos para lidarem com as diferenças” (GONÇALVES, 2019, p. 227) nem para se empoderarem ou se responsabilizarem pelos seus atos, mas tão somente com expectativas de melhora nas metas e no aumento de eficiência do judiciário.

Apesar disso, é importante dizer que as “leis quando nascem o fazem como espaço designado para o seu aperfeiçoamento. Trazem na sua infância algo a ser suprido ou acrescido ou quiçá, de alguma forma, melhorado”. (SERPA, 2017, p. 230). Então, ainda que se tenha inúmeras críticas acerca da lei, ela precisa ser estudada, considerada e melhorada.

Essa lei traz o conceito legal de mediação⁴⁶, identificando o mediador como um terceiro que auxilia e estimula as partes a chegarem em soluções consensuais sem, porém, intervir ou suggestionar a solução. E apresenta, no seu art. 2º, 7 (sete) princípios que orientam a mediação: imparcialidade do mediador, isonomia entre as partes, oralidade, informalidade, autonomia da vontade das partes, busca do consenso, confidencialidade e boa-fé. Da mesma forma, a lei admite a mediação sobre direitos disponíveis e indisponíveis. Em relação a esses, há necessidade de serem transigíveis e precisam ser homologados pelo juiz, após a oitiva do Ministério Público. (BRASIL, 2015a).

No tocante aos direitos indisponíveis, interessante a ressalva de Jéssica Gonçalves:

Embora indisponíveis, existem direitos que apresentam íntima ligação com o poder de disposição (transação) e que são de difícil compreensão à luz da doutrina

⁴⁶ Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a mediação como meio de solução de controvérsias entre particulares e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública.

Parágrafo único. Considera-se mediação a atividade técnica exercida por terceiro imparcial sem poder decisório, que, escolhido ou aceito pelas partes, as auxilia e estimula a identificar ou desenvolver soluções consensuais para a controvérsia. BRASIL. Lei n. 13.140, de 26 de junho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13140.htm Acesso em: 14 mai. 2020.

clássica, que afirma a incompatibilidade entre os dois conceitos. Como se refere Pontes de Miranda: se a transação pressupõe o poder de disposição, haveria evidente contradição na premissa de que aquilo que é indisponível pode ser transacionado. Em que pese a natureza do direito seja indisponível, ele pode apresentar disponibilidade a respeito da modalidade, da forma, dos prazos e dos valores no cumprimento de obrigações, passíveis de uma construção conjunta. Por isso, a lei optou por incluir no rol de matérias ‘mediáveis’ aquelas que envolvam direitos indisponíveis passíveis de transação, desde que haja o respaldo judicial. (GONÇALVES, 2019, p. 231, grifo do autor).

Outro ponto abordado pela lei é sobre a qualificação do mediador. Neste momento, é trazida a figura do mediador (facilitador) extrajudicial e o do mediador judicial. Dispõe a lei que o mediador extrajudicial pode ser “qualquer pessoa capaz que tenha a confiança das partes e seja capacitada para fazer mediação, independentemente de integrar qualquer tipo de entidade de classe ou associação, ou nele inscrever-se”. (BRASIL, 2015a). Por outro, para o mediador judicial, “é a pessoa capaz, graduada há pelo menos dois anos em curso de ensino superior de instituição reconhecida pelo Ministério da Educação e que tenha obtido capacitação em escola ou instituição de formação de mediadores”. (BRASIL, 2015a).

E, novamente, interessante a perspectiva colocada por Jéssica Gonçalves utilizando uma metáfora de Jean François Six⁴⁷:

há, assim, a mediação homem emitida por um poder, vinda de cima, proveniente de algum organismo constituído qualquer – a mediação institucional e ‘[...] mediação mulher: independente suscitada pela vida cotidiana, na base, em livre associação – a mediação cidadã.

Nesse aspecto, a lei admite a mediação judicial (‘homem – institucionalizada’), quando realizada pelos mediadores judiciais no interior dos centros judiciários de solução consensual de conflitos sob a égide do Poder Judiciário, e a mediação extrajudicial (‘mulher – cidadã), quando executada por mediadores extrajudiciais e feita por convite para iniciar o procedimento de reuniões fora do âmbito judicial (estabelecimentos privados). (GONÇALVES, 2019, p. 233, grifo do autor).

Com a Lei n. 13.140/2015, a Lei n. 13.105 e a Resolução CNJ n. 125/2010, tem-se os fundamentos legais da Cultura do Consenso focados na mediação no Direito brasileiro. Pode-se, assim, considerar essas normativas como um microssistema legislativo, que tenta instaurar a Cultura do Consenso no Brasil. Como ensina Maria de Nazareth Serpa, ainda que, nos idos dos anos 80, eram raros os pioneiros que tentavam despertar a atenção para essa solução não adversarial de conflitos, hoje, pode-se ter motivo de satisfação e orgulho pelo reconhecimento dessa forma de resolução de conflitos. (SERPA, 2017, p. 229).

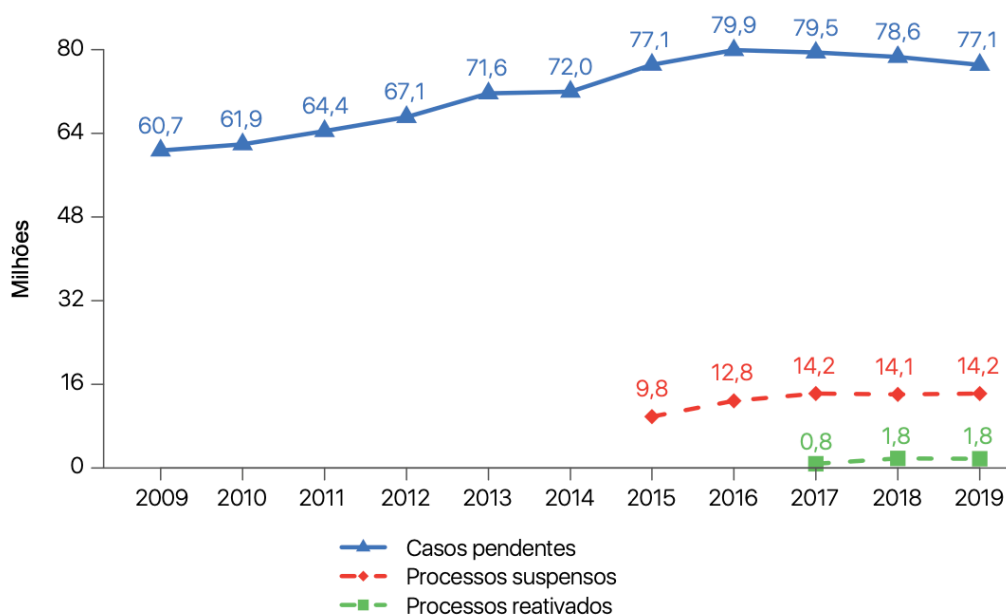
⁴⁷ Doutor em Letras, Teologia e Ciências da Religião. Membro da Comissão Nacional de Direitos Humanos na França.

Assim, a inserção das formas alternativas de gestão de conflitos já é uma realidade legislativa, porém ainda com grande participação do Poder Judiciário.

Dessa forma, apesar de as legislações trazidas demonstrarem a inserção dos métodos de autocomposição de conflitos no Brasil, a cultura da sentença ainda é a cultura predominante no país. E isso pode ser constatado tanto com os dados apresentados no relatório do Justiça em Números⁴⁸ 2020 do CNJ como por ter sido a mediação transplantada para o Brasil, sendo trabalhada à luz dos símbolos da cultura da sentença, conforme ensina Jéssica Gonçalves (2019, p. 293).

No tocante aos dados do relatório do Justiça em Números 2020, tem-se:

Figura 2 – Casos pendentes no Poder Judiciário



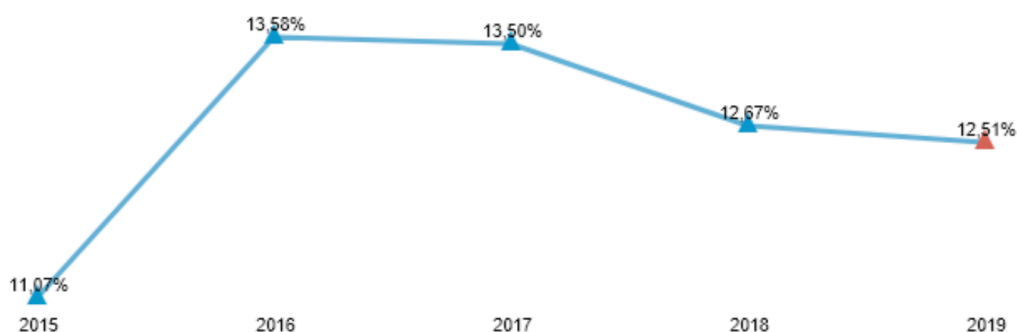
Fonte: CNJ, 2020

Assim, o gráfico anterior demonstra a quantidade de processos pendentes para serem resolvidos pelo Poder Judiciário. São mais de 77 (setenta e sete) milhões de processos em tramitação aguardando uma solução definitiva. O Brasil é um país que possui um número elevado de processos em trâmite, mantendo esse número acima de 60 (sessenta) milhões de processos desde 2009, sem apresentar queda significativa nesses dados.

De outra ponta, o gráfico, a seguir, apresenta a evolução do índice de conciliação no Poder Judiciário desde o início da sua medição, em 2015, pelo relatório Justiça em Números:

⁴⁸ É um relatório estatístico produzido e publicado anualmente, que agrega todas as informações acerca de estrutura, gestão judiciária, dados relativos à litigiosidade e aos gargalos de eficiência, o tempo de tramitação médio dos processos segundo sua natureza e demandas mais recorrentes na Justiça.

Figura 3 – Índice total de conciliação do Poder Judiciário



Fonte: CNJ, 2020

Dessa forma, percebe-se que o índice de conciliação do Poder Judiciário atingiu seu máximo em 2016 e vem apresentando uma leve queda. Ou seja, apesar de as legislações que incentivam a utilização dos métodos autocompositivos terem sido criadas, não se percebe, com o gráfico anterior, o incremento significativo no percentual de conciliações realizadas pelo Judiciário, permanecendo em aproximadamente 87,5% (oitenta e sete vírgula cinco por cento) os processos resolvidos de forma litigiosa.

Ademais, conforme explica Jéssica Gonçalves, a mediação foi transplantada para o Brasil e trabalhada à luz da cultura da sentença:

o que se extrai do movimento de transplante jurídico das normas de tratamento dos conflitos é que a estrutura do sistema jurídico brasileiro permaneceu a mesma (Poder Judiciário, processo civil, magistrado) para recepcionar a mediação. Essa noção indica que a cultura jurídica brasileira está transmitindo os mesmos valores, as mesmas crenças e os mesmos símbolos que sempre estruturaram amplamente as opções de acesso à justiça no Brasil. A mediação praticada pela instituição do Poder Judiciário, no bojo do *iter* procedimental do processo civil e, proveniente do acordo homologado pelo magistrado, desempenha um papel no processo contínuo de manutenção e reafirmação da prática heterocompositiva. (GONÇALVES, 2019, p. 293).

Dessa forma, para se efetivar uma mudança cultural no sistema de gestão de conflitos, é necessária uma nova educação jurídica na qual a Cultura do Consenso seja ensinada e praticada com seus elementos e símbolos. Uma educação jurídica para fora dos muros da universidade, que atinja as pessoas comuns.

Para buscar a inserção na educação jurídica da cultura do consenso, foi publicada a Resolução CNE n. 5/2018, do Conselho Nacional de Educação, que institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Direito, que determina que “O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, [...]

além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos”. (BRASIL, 2018). Essa Resolução será mais bem estudada no próximo capítulo.

Como explica Tânia Almeida, um dos grandes desafios de escrever uma tese sobre mediação de conflitos:

consiste, precisamente, em conseguir condensar a teoria suficiente para basear uma boa prática – nada mais, nada menos.

Pecar por excesso, criando mais teoria do que a mediação demanda, produz trabalhos de imensa riqueza conceitual e de pouca realização prática – grandes teorias para pequenas práticas. Por outro lado, pecar por ausência enseja uma abordagem ineficiente de um processo de resolução de disputas que requer técnica. (ALMEIDA, 2014, posição 272).

Assim, pretendeu-se, neste segundo capítulo, apresentar fundamentos teóricos da Cultura do Consenso a partir da mediação, para, no terceiro capítulo, abordar a educação jurídica com enfoque na prática jurídica e em suas competências, com o objetivo de examinar, no capítulo seguinte, se a mediação está sendo inserida na formação prática do graduando de Direito para formar bacharéis na Cultura do Consenso e não somente na Cultura da Sentença.

3. A EDUCAÇÃO JURÍDICA NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS JURÍDICAS NO BRASIL

O problema central desta tese é verificar se a mediação realizada nos Núcleos de Práticas Jurídicas dos Cursos de Direito pode ser instrumento de formação e difusão da Cultura do Consenso. Isso porque, como foi visto no capítulo anterior, para transformar um modelo de preponderância da sentença para um de solução consensual, é necessário ultrapassar entraves de “natureza histórica (diretrizes educacionais) e de natureza simbólica (técnica legislativa)”. (GONÇALVES, 2019, p. 241). Nesse sentido, verificou-se que as legislações estão sendo modificadas, sendo necessário, agora, modificar a educação jurídica.

Para dar sequência à resolução do problema proposto nesta tese, é necessário conhecer, primeiramente, a educação jurídica brasileira no contexto das Práticas Jurídicas para, após, traçar as mutações nos componentes curriculares nessa evolução educacional, e, em seguida, examinar as competências e identificar as necessárias para a cultura do consenso.

Algo que aguçou a curiosidade desta pesquisadora no decorrer dos estudos sobre a educação jurídica foi a mudança de nomenclatura. No início, vários livros estudados abordavam essa questão sob a expressão “ensino jurídico ou ensino do direito”, primordialmente nos idos da década de noventa e de dois mil. De um tempo para cá, porém, o termo mais utilizado pelos estudiosos da área passou a ser “educação jurídica”⁴⁹.

Essa mudança é salientada na apresentação de um livro sobre educação jurídica que cita a Carta de Natal da OAB como sendo a responsável pelo início dessa nova abordagem. (SILVEIRA, 2013, posição 253). A Carta de Natal foi um documento no qual foram inseridas

⁴⁹ Como exemplo tem-se: BASTOS, Aurélio Wander. **O ensino jurídico no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000; RODRIGUES, Horácio Wanderlei; JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Ensino do direito no Brasil**: diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002; MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino jurídico e mudança social**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009; SANTOS, André Luiz Lopes dos. **Ensino jurídico**: uma abordagem político-educacional. Campinas: Edicamp, 2002; SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; SANCHES, Samyra Haydê Dal Farra Napolini; COUTO, Mônica Bonetti (org.). **Educação Jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2013 (Kindle) Posição 253; MACHADO, Ana Maria Alves e BRETAS, Hugo Rios. A autonomia de cátedra do professor do curso de direito, ante o perfil social pluralista. In: ROCHA, Maria Vital; BARROSO, Felipe dos Reis (org.). **Educação jurídica e didática no ensino do direito**: estudos em homenagem a professora Cecilia Caballero Lois. Florianópolis: Habitus, 2020. p. 35. Disponível em file:///Users/cris/Downloads/2020_ABEDi_Rocha-Barroso_Educac%CC%A7a%CC%83oJuridicaEDida%CC%81ticaNoEnsinoDoDireito.pdf Acesso em 04 de jul. de 2020; RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org.). **Educação jurídica para o século XXI**: novas diretrizes curriculares nacionais do curso de direito – limites e possibilidades. Florianópolis: Habitus, 2019. Kindle

as conclusões do I Seminário Nacional de Educação Jurídica, realizado na cidade de Natal (Rio Grande do Norte), entre os dias 23 e 25 de setembro de 2009 (ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL, 2009), evento este de iniciativa da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).

A Carta de Natal, aprovada na plenária final, dispôs o seguinte nos itens 1 a 4:

Os módulos temáticos desenvolvidos no Seminário apresentaram as seguintes conclusões aprovadas na plenária final:

1. Após tratarmos de ensino jurídico por muitos anos, entendemos ser chegada a hora de abordar e implementar a educação jurídica.
2. Nesse sentido, sugerimos a mudança da nomenclatura atual da Comissão para Comissão Nacional de Educação Jurídica.
3. Assim, objetiva-se a formação total do educando, mudando a velha concepção do chamado "ensino bancário" para uma educação integral e holística do cidadão, chegando-se a um bacharel mais humanista e apto a transformar para melhorar o mundo em que vivemos.
4. A educação superior está em expansão, especialmente para atender às demandas sociais e econômicas, mas isso não significa, necessariamente, antinomia à qualidade. A educação é um bem público e, como tal, deve ser objeto de regulação pelo Estado. (ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL, 2009, grifo do autor).

Dessa forma, quando se modificou a expressão para educação jurídica, pretendeu-se mudar a velha concepção do “ensino bancário”⁵⁰ para uma educação mais ampla e humanista. Para Edmundo Arruda, o termo “educação é mais apropriado para compreender as interfaces de abrangência dos processos didático-pedagógicos no campo cultural do direito, ultrapassando-o”. (ARRUDA JÚNIOR, 2014, p. 126).

Destarte, quando se ouve falar em “ensino jurídico”, geralmente, faz-se lembrar de um lugar antigo, de sala de aula, com professores sendo protagonistas e monopolizadores dos conhecimentos e os alunos como figuras passivas, reprodutores desse ensino. Assim, a “realidade da clientela do ensino superior tem uma peculiar característica na qual o aprendizado dos educandos se firmou, por longo tempo, através da retrógrada narração conteudista e petrificada” (MACHADO; BRETAS, 2020, p. 35), na qual o professor passava os conteúdos, e os alunos memorizavam e repetiam esses conteúdos.

Nesse sentido, depois de tantos anos de pedagogia conteudista, que atrapalhava a qualidade do ensino jurídico, com vários problemas atinentes às práticas pedagógicas,

⁵⁰ Conceito trazido por Paulo Freire, no livro *Pedagogia do Oprimido*, que significa que nela “o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. [...] Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão. [...] o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”.

avaliativas, organizacionais, de integração entre teoria e prática, vem se tentando inaugurar uma nova educação jurídica. As instituições e seus docentes têm tentado modificar essa forma de ensino para inovar e formar verdadeiros cidadãos.

Para Miguel A. Zalbaza (2004, p. 39), “a educação é vista como o processo destinado à assimilação e ao desenvolvimento de conhecimentos, técnicas e valores que conduziriam a uma capacitação mais geral”.

Assim, nesta tese, escolhe-se o termo educação jurídica como uma palavra mais abrangente, com uma ação para “fora das salas de aula, num movimento amplo que estreitasse a distância entre o jurista-cidadão e o cidadão-jurista”. (ARRUDA JÚNIOR, 2014, p. 135). Nesse âmbito, opta-se por uma educação jurídica que se preocupe em desenvolver as competências necessárias a um bacharel em Direito, capaz de dialogar com a realidade.

Da mesma forma, a prática jurídica também teve uma evolução no seu nome e nas suas atividades. Iniciou como prática forense, ou seja, como uma atividade teórica de sala de aula. Após, tornou-se prática forense sob a forma de estágio supervisionado. Depois, veio, finalmente, a nomenclatura de prática jurídica, na qual incluía práticas simuladas e reais (com estágio supervisionado obrigatório) dentro do Núcleo de Prática Jurídica. (BIRNFELD, 2017). Atualmente, a prática jurídica é trazida como um componente curricular complexo que abrange o estágio supervisionado dentro de um projeto pedagógico com Núcleo de Práticas Jurídicas. Todas essas mudanças serão abordadas nos próximos itens desta tese.

Assim, para entender essa educação jurídica, no contexto das Práticas Jurídicas, para além de um conhecimento descritivo e sistemático das normas jurídicas e de seus institutos e associá-la a uma formação em competências necessárias, implica estudar o redesenho curricular e metodológico dos cursos de Direito. Para isso, traz-se um “olhar transversal sobre os currículos dos cursos de Direito, ao longo da história do Brasil, com foco específico na apuração e compilação dos diferentes tipos de componentes curriculares” (BIRNFELD, 2019, posição 3306), com foco principal nas práticas jurídicas.

Como já mencionado neste capítulo, a cultura, para ser modificada, precisa ultrapassar os seus entraves históricos. Nada melhor do que conhecer a história dos componentes curriculares dos cursos de Direito no Brasil, com foco nas práticas jurídicas, para compreender a necessidade de mudanças nos nesses componentes e tentar transformar o ensino tradicional bancário para uma educação crítica, reflexiva, interativa e inovadora, com mudança na mentalidade para que seja possível vislumbrar a possibilidade da preponderância da Cultura do Consenso sobre a Cultura da Sentença.

3.1. AS MUTAÇÕES NOS COMPONENTES CURRICULARES ENTRE 1827 E 2018 COM FOCO NAS PRÁTICAS JURÍDICAS

Para entender melhor a história da educação jurídica no Brasil e seus componentes curriculares, utiliza-se, nesta tese, o estudo do professor Carlos André Birnfeld, uma vez que esse autor pretende fugir da “histórica comparação das *matérias, disciplinas* ou conteúdos obrigatórios atinentes a cada marco normativo – um verdadeiro fetiche que se apoderou das investigações do gênero –” (BIRNFELD, 2019, posição 3314, grifo do autor) para, diferentemente da maioria, “verificar se havia e quais eram os eventualmente diferentes tipos de componentes curriculares e, mais precisamente, no contexto em que se verifique mais de um tipo, qual a carga de trabalho associada”. (BIRNFELD, 2019, posição 3314).

O motivo principal para resgatar essa história é para melhor compreender o contexto atual e o lugar das práticas jurídicas, em especial os Núcleos de Práticas Jurídicas, na atualidade.

Porém, para isso, é necessária a conceituação do que seja currículo e diretrizes curriculares para, posteriormente, fazer o resgate histórico.

Na concepção de Tomaz Tadeu da Silva (2007, p. 15-16, grifo do autor), “se quisermos recorrer à etimologia da palavra ‘currículo’: que vem do latim *curriculum*, ‘pista de corrida’, podemos dizer que no curso dessa ‘corrida’ que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos”. Nas discussões cotidianas, quando se pensa em currículo, pensa-se apenas em conhecimento, esquecendo-se de que o conhecimento que constitui o currículo “está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade”. Talvez se possa dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade.

A expressão currículo é “utilizada tanto para designar a forma de organização dos diversos componentes curriculares, sua estrutura formal, quanto para nomear o resultado dessa organização”. (RODRIGUES, 2019, p. 22). Assim, o currículo mínimo é o formado pelos componentes curriculares obrigatórios fixados pelo órgão legalmente competente, que precisam estar nos currículos plenos das instituições de ensino. Os currículos completos das instituições de ensino são denominados de currículos plenos. (RODRIGUES, 2019, p. 22).

Para Claudia Godoy Brigagão (2020, p. 52), “a imagem do currículo é de extensa tradição na humanidade e, de forma geral, relaciona-se intrinsecamente com a questão da

educação, pois trata-se diretamente, dentre várias questões, de prescrição e seleção de conteúdo”. Ou seja, o currículo traz a matéria que será lecionada instruindo o professor sobre o que lecionar e dando ao estudante ciência do que deve ser aprendido dentro da sua trajetória acadêmica. Assim, o currículo é um instrumento regulador dos conteúdos, tanto teóricos quanto práticos, que devem ser ensinados pelas instituições.

Assim, a expressão currículo

tem significados que vão muito além daquelas aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar; espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2007, p. 15).

As diretrizes curriculares, por outro lado, são orientações gerais definidas pelos órgãos competentes e que servem de guia mestra para que as instituições elaborem os seus projetos pedagógicos⁵¹ e os seus currículos plenos. Dessa forma, as diretrizes curriculares vão muito além dos currículos mínimos, que, geralmente, enumeram apenas conteúdos e eventuais atividades. (RODRIGUES, 2019, p. 22). Esses conceitos serão mais bem abordados no decorrer dos itens 3.1.3 e 3.1.4.

Neste momento, é importante situar que, apesar de, nesta tese, se fazer a escolha metodológica de utilizar a expressão educação jurídica, nos próximos itens o termo “ensino jurídico” ou “ensino do direito” estarão presentes, porque assim era tratada a educação jurídica no passado e também em alguns estudos recentes. Da mesma forma, as expressões referentes às práticas jurídicas, no início, serão tratadas como prática forense e prática sob a forma de estágio supervisionado.

3.1.1. Componentes curriculares nos cursos de Direito no Brasil de 1827 a 1961 – currículo único

Para Carlos André Birnfeld (2019, posição 3339), “desde 1827, quando da criação dos primeiros cursos de Direito, até 1961, todos os cursos, em regra, obedeciam à lógica de um currículo único, nacionalmente unificado”. Eles eram fixados por lei, e as cadeiras

⁵¹ Projeto pedagógico é o planejamento que uma instituição de ensino faz para o seu curso. Nele estão os conteúdos e as competências, distribuídos nas disciplinas ou nos módulos e nas atividades que compõem o currículo pleno e indica a forma como serão trabalhados os diversos componentes curriculares.

ministradas eram iguais no país inteiro. Esse período foi do Império até a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB).

Os primeiros cursos de Direito, no Brasil, foram “criados através da Lei de 11 de agosto de 1827, com sede em São Paulo e Olinda, e denominados então de Academia de Direito”. (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002, p. 19). Já “em 1854 passaram a se denominar Faculdades de Direito, e o curso de Olinda foi transferido para Recife”. (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002, p. 19). Interessante lembrar que, em 1822 (ano da proclamação da Independência no Brasil), existiam 26 universidades na América espanhola, enquanto, no Brasil, não existia nenhuma. Para Luis Carlos Cancelier de Olivo (2000, p. 54), isso ocorria porque Portugal fazia um bloqueio premeditado para que a sua colônia não produzisse cultura e ciência própria.

Porém, com a recém-independência proclamada, surgem necessidades que os cursos de Direito poderiam suprir. Assim, as preocupações primordiais dos criadores dos cursos de Direito estavam voltadas para a sustentação do novo Estado, que precisava formar agentes que ocupariam postos nesse novo aparato burocrático que surgia. (BISSOLI FILHO, 2014, p. 11). Dessa forma, até o final do Império, os formandos desses cursos passariam a ocupar não somente os cargos típicos de magistratura e advocacia, mas também cargos políticos e de administração. (SANTOS, 2002, p. 36).

Ou seja, seguindo a “mesma função dos cursos europeus, a criação das Faculdades de Direito no Brasil obedeceu à lógica das classes dirigentes, que necessitava de quadros aperfeiçoados para administrar o Estado”. (OLIVO, 2000, p. 57).

Como ensinam Horácio Wanderlei Rodrigues e Eliane Botelho Junqueira (2002, p. 19), no período do Império, o ensino do Direito se caracterizou por ser totalmente controlado pelo governo central, que determinava: o currículo, a metodologia de ensino e, até mesmo, os compêndios utilizados. A doutrina dominante era o Jusnaturalismo, e a faculdade era o local em que se encontravam as elites econômicas dominantes.

O método utilizado para lecionar era o da Universidade de Coimbra, conforme ensina Alberto Venâncio Filho, citado por Francisco Bissoli Filho (2014, p. 11), ou seja, o das aulas-conferências nas quais “o direito deveria ser ensinado por compêndios breves, claros e bem ordenados, nos quais apenas se contivesse a substância das doutrinas e regras, [...] dando predomínio à didática sobre a polêmica”.

Assim, as disciplinas que compunham a grade curricular “demonstravam uma forte vinculação orgânica com o Império e suas bases político-ideológicas. Tais são os casos das

cadeiras Direito Natural e Direito Público Eclesiástico”. (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002, p. 23).

No tocante à prática, a Lei imperial de 1827 faz referência à obrigatoriedade de uma cadeira de “*Teoria e prática do processo adaptado pelas leis do império*”, sendo que, do mesmo modo, anos depois se preconiza duas cadeiras de teoria e prática de processo criminal, civil e comercial. (BIRNFELD, 2017, p. 1203 -1204). Ou seja, as cadeiras de práticas eram, na realidade, cadeiras teóricas que abordavam a prática, o que acarretava que o seu ensino fosse exclusivamente teórico.

Com a República, as cadeiras práticas não tiveram nenhuma mudança significativa. Em vários decretos⁵² desse período, a prática continuou a ser tratada como uma atividade teórica que aconteceria dentro de sala de aula, com casos simulados. (BIRNFELD, 2017, p. 1203).

No tocante às faculdades de Direito, surge uma nova possibilidade: a “criação das faculdades livres, instituições particulares que podiam funcionar regularmente, sob a supervisão do governo, gozando de todos os privilégios e garantias das faculdades públicas”. (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002, p. 19). Obviamente, isso trouxe aumento razoável no número de cursos de Direito no país, sendo que esse episódio é chamado, por Alberto Venâncio Filho, de “federalismo educacional” (SANTOS, 2002, p. 36), que levou a um pluralismo quantitativo de cursos de Direito e passou a ser “apontado, por muitos, como um dos principais motivos da decadência do Ensino do Direito no país”. (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002, p. 20).

Interessante salientar a crítica que faz André Luiz Lopes dos Santos (2002, p. 37) ao afirmar que “já há pelo menos um século se fala, no Brasil, em crise do ensino jurídico e, o que é mais grave, sem a percepção de que, com efeito, ele nunca foi suficientemente bom para que se pudesse falar, propriamente, em crise”.

⁵² “O Decreto 12.321 de 2 de janeiro de 1891, no Art. 3º prevê para o 4º ano uma cadeira de *Prática Forense*. A lei 314, de 30 de outubro de 1895, por seu turno, no art. 1º se prevê no 5º ano a cadeira de *Prática Forense*, fazendo referência explícita à peculiaridade de tratar-se de *continuação à cadeira de Theoria do processo civil, comercial e criminal*. No Decreto 11.530, de 18 de março de 1915, no art. 177, são previstas, no 5º ano, as cadeiras de *Prática do Processo Civil e Comercial e Theoria e Prática do Processo Criminal*. No Decreto 19.851 de 11 de abril de 1931, no artigo 29, também se prevê para o 4º e 5º ano *Direito Judiciário Cível* e para o 5º ano *Direito Judiciário Penal*. O § 2º do mesmo artigo esclarece ainda que *o ensino do Direito Judiciário Cível compreenderá, tanto no primeiro como no ano seguinte, o da teoria e prática do processo civil*. Derradeiramente, encerrando o ciclo, numa bela e aprimorada síntese desse viés, o Parecer 215, CNE, de 15/09/62, faz referência ao *Direito Judiciário Cível (com prática forense)* e ao *Direito Judiciário Penal (com prática forense)* como disciplinas obrigatórias.”

Verifica-se que o novo regime, o republicano, não trouxe alterações no tocante ao componente curricular (mantido o único componente). O que ocorreu foram alterações nas cadeiras do curso para torná-lo mais profissionalizante e, de acordo com os pressupostos do novo regime e com a mudança na doutrina de regência, passou a ser positivista. Iniciou-se, também, discussões sobre a metodologia, apesar de as aulas-conferências continuarem sendo a opção didático-pedagógica preferida. (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002, p. 20). Percebe-se que, com essas mudanças, a importância política era atribuída às faculdades de Direito, pois elas solidificavam o regime.

Dessa forma, as reformas do ensino jurídico ocorridas no período da velha república⁵³, “além de sofrerem a influência do positivismo, possibilitaram a criação de novos currículos, que continuaram sendo rígidos, procurando dar maior profissionalização aos egressos dos cursos, mas não trazendo nenhuma alteração estrutural destes”. (BISSOLI FILHO, 2014, p.23).

Em 1931, ocorre a Reforma Francisco Campos, que traz à tona “a orientação preferencial pelo sistema universitário de ensino superior”. (SANTOS, 2002, p. 37). Por meio do Decreto n. 19.851/1931⁵⁴, é trazido o estatuto das universidades brasileiras. (BRASIL, 1931).

Já no tocante ao ensino jurídico, Horácio Wanderlei Rodrigues e Eliane Junqueira Botelho explicam:

Em 1931 houve a reforma Francisco Campos, através da qual se procurou dar um caráter nitidamente profissionalizante aos cursos de Direito. Com ela ocorreu o seu desdobramento em dois: o Bacharelado e o Doutorado, cabendo ao primeiro a formação dos operadores técnicos do Direito e ao segundo a preparação dos futuros professores e pesquisadores, dedicados aos estudos de alta cultura. Essa reforma, no entanto, não obteve, na época, o êxito esperado, continuando os cursos de bacharelado no mesmo nível existente anteriormente em não tendo os de doutorado atingido os objetivos almejados. (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002, p. 20).

Nesse período, acentua-se o caráter positivista e profissionalizante dos cursos de Direito, embora se mantenham estacionadas as mudanças no ensino do Direito. É uma época de grande produção legislativa com a promulgação do Código Penal (1940), Código de Processo Penal (1941) e Consolidação das Leis do Trabalho (1943), entre outras. Busca-se,

⁵³ Período que se estende de 1889 até 1930, quando Getúlio Vargas, por meio de um Golpe de Estado, inicia um novo período político no Brasil.

⁵⁴“Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização tecnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras.

assim, “uma reestruturação nacional como forma de superação dos vícios do Império e das oligarquias da República Velha”. (MOSSINI, 2010, p. 93). Apesar disso, a metodologia continuava a mesma. E isso é desvelado por San Tiago Dantas, que, em sua aula inaugural, na Faculdade Nacional de Direito, no Rio de Janeiro, “salientou que o problema do Ensino do Direito podia ser analisado de duas formas: a) como uma projeção do problema geral do ensino superior e de todo o sistema educacional; e b) como um aspecto da própria cultura jurídica”. (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002, p. 20). Com isso, critica-se o papel da universidade como mero centro de reprodução de conhecimento.

O discurso de San Tiago Dantas, apresentado por Horácio Wanderlei Rodrigues e Eliane Botelho Junqueira, é cirúrgico:

O ponto de onde, a meu ver, devemos partir, nesse exame do ensino que hoje praticamos, é a definição do próprio objetivo da educação jurídica. Quem percorre os programas de ensino das nossas escolas, e sobretudo quem ouve as aulas que nelas se proferem, sob a forma elegante e indiferente da velha aula-douta coimbrã, vê que o objetivo atual do ensino jurídico é proporcionar aos estudantes o conhecimento descritivo e sistemático das instituições e normas jurídicas. Poderíamos dizer que o curso jurídico é, sem exagero, um curso de institutos jurídicos, apresentados sob a forma expositiva de tratado teórico-prático. (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002, p. 21).

Depreende-se da fala do jurista a inaptidão das aulas-conferências para a formação do bacharel em Direito. Assim, para Dantas, somente a interligação entre a teoria e a prática poderia reaproximar o Direito da realidade social, o que levaria a uma mudança da cultura jurídica. (USTÁRROZ, 2017, p. 438). Um discurso de 1955, mas que se coloca no centro dos debates sobre a educação jurídica até os dias de hoje.

Dessa forma, salienta Carlos André Birnfeld (2019, posição 3353) que, “ao longo desses primeiros 135 anos, os principais debates – e as mudanças normativas deles decorrentes envolviam basicamente a discussão legislativa (e quase corporativa) de quais cadeiras ministrar e em quais anos”. Por essa razão, o autor explica que, nesse período, seria impróprio falar em componentes curriculares, porque, na realidade, havia apenas um único componente curricular, que seriam as cadeiras.

Por certo tempo, existiu até a possibilidade da frequência livre⁵⁵, na qual o aluno não precisava frequentar as aulas, bastando passar no exame para obter o título. (BIRNFELD,

⁵⁵ A frequência livre era a “desobrigação completa do cumprimento de qualquer carga de aula por parte do estudante, ainda que explicitados os demais fatores, como foi a reforma assinada por Carlos Leôncio de Carvalho, em 1879, e também como foi a reforma assinada por Benjamin Constant, a primeira da República, passando ainda por um misto entre as duas opções, como foi o caso da Lei 314/1895 119 e da reforma capitaneada pelo então Ministro Epiácio Pessoa, em 1901, onde havia o controle de frequência para os alunos

2019, posição 3364). Assim, como o único componente curricular era a cadeira, a carga horária do estudante era ocupada 100% pelo mesmo componente. Dito isso e sendo possível se obter o diploma, em determinados períodos, somente com a aprovação em exames, é possível dizer que poderia acontecer de o estudante não cursar nenhum componente de sua faculdade e obter, mesmo assim, o seu diploma. (BIRNFELD, 2019, posição 3380).

Para Carlos André Birnfeld, a educação jurídica, nesse período, tanto na parte teórica quanto na parte prática, tinha como opção pedagógica a da Universidade de Coimbra:

A opção pedagógica é definitivamente a coimbrã, a *aula expositiva*, o professor o centro do aprendizado e o desafio pedagógico, na melhor das hipóteses, uma mera simulação. A idéia de contato com clientes reais, com situações reais, com aflições reais a reclamarem o uso dos adequados remédios jurídicos capazes de aplacar o sofrimento moral e a da própria vivência do êxito ou do insucesso nesta tentativa é rigorosamente inexistente neste contexto.

Deduz-se que para este formato de aprendizado da prática, o mundo real – e dentro dele o convívio com pessoas reais com problemas reais a serem percebidos na maturação do convívio clínico – é efetivamente desnecessário e até estranho ao universo do ensino. (BIRNFELD, 2017, p. 1204).

Esse período é conhecido por ter como modelo o de currículo pleno predeterminado, com currículo fixo e rígido, determinado por lei.

3.1.2. Componentes curriculares nos cursos de Direito no Brasil de 1962 a 1994 – currículo mínimo

Em 20/12/1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com previsão de vigência em 1962. Nessa lei, ficou estabelecido, no art. 70, o seguinte: “O Currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício da profissão liberal serão fixados pelo Conselho Federal de Educação”. (BRASIL, 1961).

Com essa disposição, fica estabelecido que um órgão técnico educacional seria o responsável por estabelecer um currículo mínimo para os cursos, o que gera duas mudanças significativas, tendo em vista que, historicamente, essa prerrogativa era dos poderes

matriculados, que poderiam fazer Exame em primeira época, e, junto com ele, a possibilidade dos não matriculados e sem frequência fazerem o Exame em segunda época, passando novamente pela restauração universal da exigência da frequência, ainda com aumento do tempo de duração do curso de Direito, como foi a denominada reforma Rivadávia, em 1911, e depois pela retomada da possibilidade da frequência livre, novamente em sistema misto, restaurando a duração do curso para cinco anos, em regime anual, como foi empreendida por Carlos Maximiliano, em 1915, até a denominada reforma Francisco Campos, que retomou a exigência da frequência.” (BIRNFELD, 2019, posição 3364)

legislativo e executivo e substituiu-se a lógica dos currículos únicos vigentes para uma perspectiva de currículo mínimo. Ou seja, um órgão técnico estabeleceria o currículo, qual seja, o Conselho Federal de Educação (CFE), e o currículo de único passou a ser mínimo.

Para Carlos André Birnfeld (2019, posição 3393), trata-se “de um momento efetivamente paradigmático (não por acaso o projeto tramitou quase quinze anos, desde a sua primeira proposta, em 1948)”.

Assim, permitiu-se a construção de currículos parcialmente diferenciados, o que constituiu a “primeira mudança importante implementada no Brasil, no caminho da flexibilização curricular”. (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002, p. 24). No tocante ao curso de Direito, foi homologada a Portaria Ministerial n. 4, de dezembro de 1962, do Conselho Federal de Educação (CFE), que fixou que as instituições de ensino deveriam ofertar 14⁵⁶ matérias obrigatórias (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002, p. 25), com duração do curso em 5 (cinco) anos, mas passaram a ter a prerrogativa de incluir outros componentes curriculares, bem como escolher em qual ano e em qual lugar esses componentes deveriam ficar. (BIRNFELD, 2019, posição 3407).

Outra significativa importância da LDB é a utilização dos termos matéria, cadeira e disciplina como sinônimos, sendo que todos

corresponderiam a um único tipo de componente curricular, o qual cingir-se-ia, em regra, especialmente nos cursos jurídicos, a um espaço para aula, teórica ou prática, que contém um plano de ensino, ministrada em dias e horários semanais fixos e sujeita a avaliação e frequência. (BIRNFELD, 2019, posição 3433).

Dessa forma, ainda que a Lei não fixasse novos componentes curriculares distintos das matérias, nada impedia que as instituições de ensino superior não pudessem incluí-los em seus currículos ou mesmo o CFE pudesse recomendar que as instituições o fizessem.

Apesar dessa inovação, esse novo modelo, embora trouxesse mais flexibilização, “não foi capaz de introduzir mudanças significativas no ensino do direito vigente no país”. (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002, p. 25). Isto porque tal currículo mínimo foi tratado como currículo único e pleno, e as disciplinas tinham um condão estritamente profissionalizantes, sem matérias de cunho humanista e cultura geral, mantendo-se o ensino como era. Salienta-se que era o momento de instauração do regime militar, e o que se

⁵⁶ Eram elas: 1) Economia Política; 2) Medicina Legal; 3) Introdução à Ciência do Direito; 4) Direito Civil; 5) Direito Comercial; 6) Direito Constitucional (incluindo Teoria Geral do Estado); 7) Direito Administrativo; 8) Direito Financeiro e Finanças; 9) Direito Penal; 10) Direito do Trabalho; 11) Direito Internacional Privado; 12) Direito Internacional Público; 13) Direito Judiciário Civil (com Prática Forense); 14) Direito Judiciário Penal (com Prática Forense).

pretendia era que a universidade brasileira se transformasse em uma “simples agência cartorial transmissora de ideias pré-concebidas”. (SANTOS, 2002, p. 43).

Há, portanto, quem afirme que, entre 1827 e 1972, os cursos jurídicos eram organizados de forma uniforme e que, quase como regra, as instituições ofertavam um mesmo conjunto de disciplinas como se ainda se mantivesse a obrigação de um currículo único para todo o Brasil. (BIRNFELD, 2017, p. 1202).

Em 1972, é estabelecido um novo currículo mínimo para os cursos de Direito. A Resolução CFE n. 3, de 25 de fevereiro de 1972, fixa um mínimo de 2700 (duas mil e setecentas) horas de atividades, abandonando o critério de fixação em anos e aceitando uma faixa de integralização do currículo entre o mínimo de quatro e o máximo de sete anos. (BIRNFELD, 2019, posição 3493). Assim, “inovou porque abriu o leque de possibilidade dos componentes, tratando a carga horária do curso como *horas de atividades* (e não de horas aula) e [...] deixando o tempo de integralização para o prudente juízo discricionário da instituição”. (BIRNFELD, 2019, posição 3493, grifo do autor).

Essa estrutura curricular tem vigência de 1972 até 1995, e há alguns pontos positivos que podem ser apontados, como a consolidação de um ensino introdutório mais interdisciplinar (com matérias, como Introdução ao Estudo do Direito, Economia e Sociologia), a possibilidade de inclusão de matérias extras que seriam escolhidas e determinadas pela própria instituição e, ainda, a institucionalização da Prática Forense. (SANTOS, 2002, p. 43).

Destarte, a primeira vez que se infere a presença da prática no sentido literal, no ensino jurídico brasileiro, é com a Resolução CFE n. 3, de 25 de fevereiro de 1972:

O Presidente do Conselho Federal de Educação, no uso de suas atribuições legais, na forma do artigo 26, da Lei no 5.540, de 28 de novembro de 1968, e tendo em vista o Parecer no 162 de 1972, homologado pelo Excelentíssimo Senhor Ministro de Estado da Educação e Cultura, resolve:

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

[...] Parágrafo único: Exigem-se também:

a) a Prática Forense, sob a forma de estágio supervisionado [...] (BASTOS, 2000, p. 305).

Nesse contexto, mesmo constando como prática forense, Aurélio Wander Bastos explica que foi a partir dessa Resolução que a Prática Jurídica teve sua natureza de disciplina explicitada, deixando de ser um “apêndice do ensino da Teoria ou do Processo”. (BASTOS, 2000, p. 305).

Logo, somente 145 anos depois da criação do primeiro curso de Direito no Brasil, a prática começou a fazer parte da estrutura curricular dos Cursos de Direito, sendo que, para Carlos André Birnfeld (2019, posição 3559), a Resolução supracitada inseriu pela primeira vez um novo componente curricular: o estágio supervisionado nos cursos jurídicos.

Importante ressaltar que, antes dessa figura do estágio supervisionado aparecer nas normas sobre educação jurídica brasileira, a Lei n. 4.215/1963, que dispunha sobre o Estatuto da Ordem do Advogados do Brasil, tratou do estágio como “experiência de aprendizado que se constituía em pré-requisito para a obtenção de inscrição como advogado na Ordem, alternativo ao exame”. (BIRNFELD, 2017, p. 1204). Desse modo, aquele que não quisesse se submeter ao exame de Ordem poderia se submeter ao estágio para a prática profissional, cuja duração era de dois anos. Assim, quase uma década após a introdução do estágio pela norma da OAB, houve a introdução, pela Resolução CFE n. 3/1972, da prática forense sob a forma de estágio supervisionado nos cursos de Direito.

Independentemente dos pontos positivos da citada Resolução, o que ocorreu, novamente, foi uma má interpretação por parte das instituições de ensino, tanto em relação ao currículo quanto à prática forense. Isso porque a maioria das instituições de ensino “adotou o currículo mínimo como currículo pleno, deixando de acrescentar-lhe outras matérias e atividades que permitissem, em cada caso concreto, a adequação dos cursos às realidades regionais”. (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002, p. 28).

No entendimento de Álvaro Melo Filho, citado por Horácio Wanderlei Rodrigues e Eliane Botelho Junqueira, “os cursos jurídicos, não sabendo usar da liberdade de comportamento que lhes foi concedida, optaram por uma autolimitação, vale dizer, renunciaram à autonomia, posto que [...] transformaram em máximo o currículo mínimo”. (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002, p. 28).

Parece meio intrínseco que currículos mínimos não devem ser confundidos com currículos plenos. Apesar disso, foi o que fez a maioria das instituições, ou seja, não foi aproveitada a liberdade oferecida às instituições.

Já no tocante à prática forense, embora configurada como componente curricular a ser, obrigatoriamente, ofertada pela instituição de ensino, generalizou-se, nas instituições, a feição centenária coimbrã no sentido de a prática forense ser lecionada em sala de aula e o estágio ser o estágio profissional da OAB, tendo em vista os convênios entre as faculdades e aquela instituição e a possibilidade de substituição do exame de Ordem por esse estágio.

Assim, para Carlos André Birnfeld:

Ocorreria, na prática, uma efetiva fagocitose das atividades curriculares práticas (*Estágio Curricular*) pelo *Estágio Profissional para fins de advocacia*, frequentado pela imensa maioria dos alunos, tendo como pano de fundo uma ausência de criatividade pelas instituições de ensino a partir das prerrogativas sinalizadas normativamente desde 1972, além de um certo efeito inercial de raízes centenárias coimbrãs. (BIRNFELD, 2017, p. 1211, grifo do autor).

Dessa forma, entende-se o porquê de os estágios dos cursos jurídicos terem se vocacionado para a profissão da advocacia, esquecendo-se das demais profissões da área do Direito.

Por fim, destaca-se que não foi a “Resolução CFE n. 3/1972 a culpada pelos problemas curriculares do Ensino do Direito, mas sim a incapacidade de seus intérpretes e aplicadores em dela tirar o que tinha de melhor”. (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002, p. 30).

Nesse âmbito, começa a surgir uma crítica ao modelo de ensino do direito existente no país, com um movimento dos mais variados atores, como membros da OAB, professores universitários e estudantes, que passaram a discutir questões metodológicas e curriculares e também os conteúdos e valores aprendidos pelos egressos dos cursos de Direito. (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002, p. 30).

As décadas vindouras, de oitenta e noventa, podem ser consideradas as décadas icônicas nas quais se discutiram, tanto no âmbito da academia quanto no âmbito da OAB, os problemas e as possíveis soluções do ensino do Direito brasileiro.

3.1.3. Componentes curriculares nos cursos de Direito no Brasil de 1995 a 2004 – marco paradigmático

Considera-se que o final do ano de 1994 foi agitado para a educação nacional. Na época, o presidente da República, Itamar Franco, edita a Medida Provisória n. 661/1994, com a qual extingue o Conselho Federal de Educação (CFE) e transfere a sua competência para um novo órgão que seria criado, o Conselho Nacional de Educação (CNE), sendo que, enquanto o Conselho não fosse criado, as atribuições do Conselho iriam para o Ministério da Educação (MEC). Tal medida provisória é reeditada inúmeras vezes com sensíveis alterações (BIRNFELD, 2019, posição 3589).

Assim, em uma das reedições da Medida Provisória supracitada, a de número 765/1994, é baixada a Portaria MEC n. 1.886/1994 (BRASIL, 1994), que fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso de Direito.

Importante a colocação de Carlos André Birnfeld sobre a essência democrática dessa Portaria:

Observe-se que no preâmbulo da norma supracitada, expressamente, o Ministro ancora o conteúdo material da referida Portaria “considerando o que foi recomendado nos Seminários Regionais e Nacional de Cursos Jurídicos, e pela Comissão de Especialistas de Ensino de Direito da SESu – MEC”. Nesta perspectiva, a Portaria, **que se reveste de um fundamento formal ineludivelmente autoritário, apresenta-se, na sua essência, vinculada a uma histórica e profunda reflexão da área jurídica.** (BIRNFELD, 2019, posição 3596, grifo do autor).

Isso porque, na década de 1980, o MEC passou a institucionalizar grupos de trabalho formados por especialistas⁵⁷ tanto para trazer diagnósticos como para formular propostas de melhorias. (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002, p. 31).

Já na década de 1990, foram realizados seminários, encontros e inúmeras obras que discutiam a qualidade da formação jurídica. Assim, destacava-se o clamor por uma reestruturação do ensino jurídico que o tornasse mais ligado à complexidade dos problemas da realidade social. Pensava-se em uma nova forma de estudar o Direito, com mais humanismo e o desenvolvimento de posturas críticas e reflexivas, por meio das metodologias de ensino mais ricas que as aulas expositivas. (USTÁRROZ, 2017, p. 442).

No entender de André Luiz Lopes dos Santos:

A Portaria do MEC n. 1886/94 representa a síntese de longos e aprofundados debates travados por uma larga comunidade de profissionais, de há muito dedicados ao ensino jurídico no Brasil. Coordenando esses debates, a Comissão de Ensino Jurídico, da OAB (criada em 09/08/1991) e a Comissão de Especialistas de Ensino do Direito, do MEC. (SANTOS, 2002, p. 36).

Assim, “foi a primeira vez na história do Ensino do Direito que a comunidade acadêmica não apenas foi ouvida, mas [...] teve sua posição adotada e respeitada”. (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002, p. 43).

⁵⁷ Comissão de Especialistas de Ensino de Direito, de composição plurirregional, compostas por Alexandre Luiz Mandina (Rio de Janeiro), Lourival Vilanova (Pernambuco) Orlando Ferreira de Melo (Santa Catarina) e Rubens Sant’Anna (Rio Grande do Sul). Em 1981, foi reestruturada com a inclusão dos professores Adherbal Meira Mattos (Pará), Álvaro Mello Filho (Ceará), Aurélio Wander Bastos (Rio de Janeiro) e Tercio Sampaio Ferraz Junior (São Paulo).

Da mesma forma que a academia foi ouvida, a OAB também o foi. Para isso, criou na década de 90, no âmbito do Conselho Federal, a sua Comissão de Ciência e Ensino Jurídico⁵⁸, que tinha como proposta fazer diagnósticos, perspectivas e propostas ao ensino do Direito.

Em 1993, o MEC constituiu uma nova Comissão de Especialistas de Ensino de Direito (especialistas da SESu/MEC), sendo que dois dos três membros eram também membros da Comissão de Ciência e Ensino de Jurídico da OAB, José Geraldo de Souza Jr e Paulo Luiz Neto Lobo. Ou seja, “a unificação de esforços (MEC/OAB) estava potencialmente articulada”. (BIRNFELD, 2019, posição 3651).

Logo, a Portaria do MEC de 1994 pode ser considerada um marco paradigmático para a educação jurídica brasileira. Ela traz, em seu bojo, as primeiras diretrizes curriculares para os cursos de Direito e fixa o conteúdo mínimo que esses cursos precisariam abordar.

Neste momento, já se percebe a mudança na dicção das diretrizes ao trabalhar com a expressão “conteúdo mínimo” e não mais “currículo mínimo”. Para Horácio Wanderlei Rodrigues e Eliane Botelho Junqueira (2002, p. 40), essa mudança na nomenclatura demonstrava “claramente a visão de que o Curso de Direito não é apenas um conjunto de disciplinas e atividades, mas um conjunto de conteúdos, que se desenvolvem através de disciplinas e atividades diversas”.

Sobre o conteúdo obrigatório mínimo, o art. 6º da Portaria assim dispõe:

Art. 6º O conteúdo mínimo do curso jurídico, além do estágio, compreenderá as seguintes matérias que podem estar contidas em uma ou mais disciplinas do currículo pleno de cada curso:

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

II – Profissionalizantes: Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Processual Civil, Direito Processual Penal, Direito do Trabalho, Direito Comercial e Direito Internacional. Parágrafo único. As demais matérias e novos direitos serão incluídos nas disciplinas em que se desdobrar o currículo pleno de cada curso, de acordo com suas peculiaridades e com observância de interdisciplinariedade. (BRASIL, 1994).

Nessa perspectiva, traz-se como componente curricular as matérias que passam a abranger conteúdos do conhecimento jurídico dando lastro a uma livre construção do currículo de cada curso.

⁵⁸ A comissão era composta pelos professores Álvaro Villaça Azevedo, Edmundo Lima de Arruda Jr., José Geraldo de Sousa Jr., Paulo Luiz Neto Lobo e Roberto Armando Ramos de Aguiar.

Também é apresentada como um novo componente curricular obrigatório as atividades complementares que, instituídas no art. 4º, determinavam que deveriam ser destinados de 5% a 10% da carga horária total do curso para o desempenho de pesquisa, extensão, seminários, simpósios, congressos, conferências, monitorias, iniciação científica e disciplinas não previstas no currículo pleno.

Para Carlos André Birnfeld:

Trata-se de componente com conformação inédita, que abrange exatamente a possibilidade de escolhas livres de experiências formativas, pelo aluno, dentro e fora da instituição, dentro de um leque de possibilidades regulamentadas no âmbito do curso – uma parcela do currículo a ser construída pelo estudante. (BIRNFELD, 2017, posição 3727).

Outro componente curricular obrigatório é a apresentação e a defesa da monografia de final de curso. Esse novo componente daria ao aluno a possibilidade de escolha do orientador e do tema que gostaria de defender perante a banca. Para Horácio Wanderlei Rodrigues e Eliane Botelho Junqueira, “talvez tenha sido a maior e mais discutida inovação trazida pela Portaria MEC n. 1886/94. Com a sua criação a Portaria tornou absolutamente obrigatória a pesquisa em nível de graduação”. (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002, p. 47).

A Portaria também fixou a carga horária mínima dos cursos em 3.300 horas de atividades, cuja integralização se faria em pelo menos 5 (cinco) anos e no máximo 8 (oito) anos.

No tocante à prática jurídica, essa Portaria trouxe uma série de avanços. Entre eles, é possível destacar:

(a) o estágio deixou de denominar-se de prática forense para passar a chamar-se de prática jurídica. Essa troca de adjetivo qualificador trouxe no seu bojo uma enorme ampliação de horizontes. Os estágios sempre estiveram voltados apenas para a prática do foro, como se aí residisse todo o Direito. O mundo contemporâneo tem caminhado em muitos outros sentidos. Hoje as assessorias e consultorias, os institutos paraprocessuais, como a arbitragem, e pré-processuais como a mediação, entre outras realidades, todas jurídicas, demonstram a necessidade de uma formação prática bem mais ampla; (b) houve a fixação da carga horária mínima de atividades em 300 horas. A Resolução CEF n. 003/72 trazia o estágio supervisionado obrigatório, mas ao não fixar a sua carga mínima permitia às instituições de ensino oferecê-lo de forma extremamente reduzida; (c) a definição de que compunham o estágio atividades práticas, simuladas e reais. No sistema da Resolução CFE n. 003/72, embora isso estivesse subjacente à expressão estágio supervisionado, na prática as instituições transformaram a então Prática Forense em um espaço limitado à sala de aula, onde se repetiam as aulas de direito processual, apenas que em um viés mais preocupado com seus aspectos práticos. Essa possibilidade, ante o texto da Portaria MEC n. 1886/94, ficou inviabilizada. O estágio deveria ser necessariamente composto de atividades práticas; (d) a Portaria também avançou ao dividir a prática em simulada e real, qualificando-a. Isso significa que, naquilo em que for possível, a prática deveria estar vinculada a

situações reais da vida profissional, como nos serviços de assistência jurídica, patrocinados por grande parte dos Cursos de Direito nacionais. Mas ao lado dessa prática real, impôs como necessária também uma prática simulada daquelas situações para as quais não era possível uma vivência prática concreta durante o estágio supervisionado; e (e) foi criado o Núcleo de Prática Jurídica como órgão encarregado, dentro de cada curso, de implementar e orientar as atividades de estágio desenvolvidas pelos alunos. (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002, p. 48).

Destrinchando esses avanços, é possível dizer que a Portaria MEC n. 1886/1994 criou a figura do Núcleo de Prática Jurídica (NPJ). Um órgão novo que tinha como função implementar e orientar as atividades de estágio desenvolvidas pelos alunos. Aqui, muitas instituições de ensino imaginaram que teriam que substituir os Escritórios Modelos⁵⁹ pelo Núcleo de Prática Jurídica. Mas, não era esse o sentido da norma. O que se pretendia com essa mudança era que os Escritórios Modelos passassem a fazer parte do Núcleo de Prática Jurídica, compondo, ao lado das práticas simuladas, as práticas reais. Porém, importante dizer que a Portaria ainda salientava que a prática jurídica se daria por meio do estágio, talvez, por isso, a confusão.

Ressalte-se, porém, que o Núcleo de Prática Jurídica não substituíria a Coordenação Geral de Estágios da Instituição de Ensino, pois o Núcleo de Prática teria uma competência pedagógica enquanto a coordenação de estágios teria a competência de aspectos administrativos, como os convênios e o cumprimento da legislação. (RODRIGUES, 2013, posição 4822).

Interessante também que, pela primeira vez, o estágio foi devidamente detalhado por meio de 4 artigos (art. 10 a 13)⁶⁰ dos 17 que compunham a Portaria. Ademais, esse

⁵⁹ É uma opção clássica dos cursos de Direito que permite aos alunos a prática real por meio de atendimento jurídico à população carente.

⁶⁰ Art. 10. O estágio de prática jurídica, supervisionado pela instituição de ensino superior, será obrigatório e integrante do currículo pleno, em um total de 300 horas de atividades práticas simuladas e reais desenvolvidas pelo aluno sob controle e orientação do núcleo correspondente. § 1º O núcleo de prática jurídica, coordenado por professores do curso, disporá instalações adequadas para treinamento das atividades de advocacia, magistratura, Ministério Público, demais profissões jurídicas e para atendimento ao público. § 2º As atividades de prática jurídica poderão ser complementadas mediante convênios com a Defensoria Pública outras entidades públicas judiciárias empresariais, comunitárias e sindicais que possibilitem a participação dos alunos na prestação de serviços jurídicos e em assistência jurídica, ou em juizados especiais que venham a ser instalados em dependência da própria instituição de ensino superior. Art. 11. As atividades do estágio supervisionado serão exclusivamente práticas, incluindo redação de peças processuais e profissionais, rotinas processuais, assistência e atuação em audiências e sessões, vistas a órgãos judiciários, prestação de serviços jurídicos e técnicas de negociações coletivas, arbitragens e conciliação, sob o controle, orientação e avaliação do núcleo de prática jurídica. Art. 12. O estágio profissional de advocacia, previsto na Lei nº 8.906, de 4/7/94, de caráter extracurricular, inclusive para graduados, poderá ser oferecido pela Instituição de Ensino Superior, em convênio com a OAB, complementando-se a carga horária efetivamente cumprida no estágio supervisionado, com atividades práticas típicas de advogado e de estudo do Estatuto da Advocacia e da OAB e do Código de Ética e Disciplina. Parágrafo único. A complementação da carga horária, no total estabelecido no convênio, será efetivada mediante atividades no próprio núcleo de prática jurídica, na Defensoria Pública, em escritórios de advocacia ou em setores jurídicos, públicos ou privados, credenciados e acompanhados pelo

componente curricular denominado de *Estágio de prática jurídica* teve a sua obrigatoriedade reforçada pela determinação do cumprimento mínimo de 300 horas de atividades, com atividades simuladas e reais.

Nesse contexto, com uma “verdadeira reinvenção do ensino jurídico, no universo da prática” (BIRNFELD, 2017, p. 1217), as instituições, além de serem obrigadas a criar o Núcleo de Prática Jurídica, que passa a ser considerado um laboratório central para as experiências práticas, precisam também abarcar as demais profissões jurídicas. Aqui, a Portaria queria abandonar aquela velha mania de a prática ser cingida à prática da advocacia, oportunizando ao aluno uma formação prática, ainda que simulada, nas demais profissões, como magistratura, promotoria, entre outras.

Ademais, traz um caráter pedagógico quando se refere que a Coordenação do NPJ tem que ser feita por professores e, ainda, demonstra que a prática jurídica deve ser realizada na instituição de ensino, podendo ser complementada mediante convênio. Isso quer dizer que os convênios e as parcerias poderiam complementar a atividade prática do Núcleo, mas não suprir nem substituir ele.

Assim, em 1994, a Portaria MEC n. 1886 trouxe a obrigatoriedade de o curso ser alicerçado pelo tripé ensino, pesquisa e extensão e o bacharel ter uma formação básica, técnico-jurídica e prática⁶¹. Ou seja, a Portaria MEC n. 1886/1994 tentou operar uma verdadeira revolução no ensino do Direito brasileiro graças aos grandes debates, seminários, e discussões que lhe antecederam.

Conforme leciona Horácio Wanderlei Rodrigues e Eliane Junqueira Botelho:

Finalmente, é necessário lembrar que a edição da Portaria MEC n. 1.886/1994 foi precedida de uma séria discussão sobre as crises e problemas do Ensino do Direito, em todos os níveis, e teve como pressupostos: (a) o rompimento do positivismo normativista; (b) a superação da concepção de que só é profissional do Direito aquele que exerce a prática forense; (c) a negação de autossuficiência do Direito; (d) a superação da concepção de educação como sala de aula; (e) a necessidade de um profissional com formação integral (interdisciplinar, teórica, crítica, dogmática e prática). (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002, p. 51).

Dessa forma, os reflexos dessas pesquisas e desses debates são nítidos no corpo normativo da Portaria, que estabelece aumento na carga horária dos cursos; interligação do

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

⁶¹ Art. 3º. O curso jurídico desenvolverá atividades de ensino, pesquisa e extensão, interligadas e obrigatórias, segundo programação e distribuição aprovadas pela própria Instituição de Ensino Superior, de forma a atender às necessidades de formação fundamental, sociopolítica, técnico-jurídica e prática do bacharel em direito.

tripé de ensino, pesquisa e extensão; monografia de final de curso; atividades complementares; acervo bibliográfico mínimo; conteúdo mínimo com a divisão em matérias fundamentais, profissionalizantes e estágio; criação do Núcleo de Prática Jurídica; previsão de estágio extracurricular; e estabelecimento de convênios entre as instituições para a realização de intercâmbios que pudessem ser aproveitados como atividades. (SANTOS, 2002, p. 45).

Interessante notar, como ensina Alexandre Torres Petry, que são justamente essas inovações que afastaram um pouco o ensino jurídico do Brasil da feição coimbrã:

Existem três características que distanciam o ensino jurídico brasileiro do de Coimbra, todas mudanças ocorridas nas últimas décadas: o estágio curricular supervisionado (ênfase na prática), as atividades complementares (ênfase na extensão) e o trabalho de conclusão do curso (ênfase na pesquisa). Essas conquistas decorreram das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Direito no Brasil. (PETRY, 2017, p. 78-79).

Porém, ainda que possa ser considerada como uma verdadeira ruptura no ensino do Direito no Brasil, é possível tecer algumas críticas em relação à Portaria. E a principal delas é que ela não seria propriamente uma diretriz curricular. Assim, apesar do seu conteúdo ser de grande valia, para Horácio Wanderlei Rodrigues e Eliane Junqueira Botelho (2002, p. 51), “seu objeto não se enquadraria como diretrizes curriculares”, até porque as diretrizes somente seriam previstas um ano depois.

Da mesma forma, quando a sua ementa dispõe que a Portaria “fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico”, parece trazer uma contradição de termos, uma vez que a Portaria foi elaborada dentro de uma concepção normativa de currículo mínimo (a LDB que estava em vigor ainda tratava dos currículos mínimos). Mesmo que a Portaria estabelecesse o conteúdo mínimo, isso determinou que as instituições estabelecessem tal conteúdo como se fosse um currículo mínimo e não como diretrizes curriculares (FEITOSA, 2006), o que levou a Portaria MEC n. 1886/1994, em muitos aspectos, a ser meramente formal, com carência de operacionalização, pois seu cumprimento, em algumas instituições, foi apenas simbólico. (SANTOS, 2002, p. 81).

Ademais, as mudanças introduzidas pela Portaria buscavam “ser um canal através do qual se pudesse modificar a própria mentalidade ultrapassada e rançosa presente hegemonicamente nos Cursos de Direito nacionais”. (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002, p. 51). Ou seja, ela pretendia ser uma autocrítica ao ensino do Direito, porém nem todos os integrantes e partícipes desse cenário queriam ouvir. Como já se afirma há muito tempo, a

“reforma incidiu em um mesmo erro histórico: acreditar que o Direito pode mudar a realidade, quando ele pode, no máximo, ser um indutor da mudança”. (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002, p. 51).

Assim, há a necessidade de mudança de mentalidade para existir uma verdadeira reforma no ensino do Direito, uma mudança de cultura.

3.1.4. Componentes curriculares nos cursos de Direito no Brasil de 2005 a 2018 – diretrizes curriculares

Apesar de a Portaria MEC n. 1886/1994 ter trazido grandes inovações no Direito, as discussões sobre o ensino superior no Brasil continuavam a todo o vapor. Assim, em 1995, no ano seguinte à edição da referida Portaria, a Lei n. 9.131/95 altera o art. 9º, parágrafo segundo, alínea “c”, da primeira Lei de Diretrizes Básicas (Lei n. 4.024/61), dispondo o seguinte: “São atribuições da Câmara de Educação Superior: deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação”. Essa alteração substituiu a atribuição do antigo Conselho Federal de Educação de estabelecer o currículo mínimo e a duração dos cursos de ensino superior.

Para Carlos André Birnfeld:

Trata-se de um momento sinalagmático, eis que a lógica dos currículos mínimos, para a educação como um todo e no caso do dispositivo em tela especialmente para a educação superior, que pautou toda a vigência da primeira LDB, é definitivamente atropelada por um novo conceito, que definitivamente veio para ficar em seu lugar: *diretrizes curriculares*. (BIRNFELD, 2019, posição 3765, grifo do autor).

Assim, quando foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/1996), que está em vigor até os dias de hoje, no seu art. 92⁶², que trata da revogação da LDB anterior, é explicitamente determinada a não revogação dos dispositivos alterados pela Lei n. 9.131/1995. Desse modo, as diretrizes vieram para ficar.

Por isso, a Lei de Diretrizes e Bases não tem dispositivos sobre as diretrizes curriculares (já previstas e mantidas) e não há nenhuma referência aos currículos mínimos

⁶² Art. 92. Revogam-se as disposições das Leis nºs 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e 5.540, de 28 de novembro de 1968, não alteradas pelas Leis nºs 9.131, de 24 de novembro de 1995 e 9.192, de 21 de dezembro de 1995 [...] e as demais leis e decretos-lei que as modificaram e quaisquer outras disposições em contrário.

ou unificados, pois estes não seriam mais utilizados, tendo em vista a sua substituição pelas diretrizes.

E é nessa concepção de diretrizes curriculares que se passou a pensar a educação jurídica brasileira, ou seja, o Estado não mais determinaria quais seriam as disciplinas e cadeiras que deveriam ser lecionadas de norte a sul do país. O que se pretendeu com isso é que as instituições desenvolvessem “com autonomia, responsabilidade e fundamentação própria, seus projetos pedagógicos, [...] assim como seus componentes curriculares, restando ao Estado a fixação das linhas mestras gerais mínimas necessárias”. (BIRNFELD, 2019, posição 3778).

Nesse contorno, a Portaria MEC 1.886/1994, ainda que trouxesse um conteúdo mínimo para as instituições, já possuía intrinsecamente mudanças que estavam em consonância com esse novo espírito normativo, ficando vigente por quase uma década, enquanto os longos debates eram realizados sobre os conteúdos que seriam abrigados por essas diretrizes curriculares e sobre o que seria abordado para cada curso superior do Brasil.

Assim, interessante traçar um percurso, ainda que resumido, da elaboração das diretrizes para se entender as mudanças que ocorreram na educação jurídica nacional nesse período histórico.

O Parecer CNE/CES n. 583/2001 estabeleceu o que as diretrizes curriculares deveriam contemplar:

- a) o perfil do formando/egresso/profissional – conforme o curso o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado;
- b) competência/habilidades/atitudes;
- c) habilitações e ênfases;
- d) conteúdos curriculares;
- e) organização do curso;
- f) estágios e atividades complementares;
- g) acompanhamento e avaliação. (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002, p. 60).

Logo após, o Parecer CES/CNE n. 146/2002 estabeleceu recomendações gerais do que deveriam ser as diretrizes curriculares, diferenciou minuciosamente as diretrizes dos currículos mínimos e ainda estabeleceu as diretrizes comuns e específicas de cada curso que o parecer abrangia⁶³, inclusive o curso de Direito. (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002, p. 60).

⁶³ Cursos de Graduação abordados: Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design.

As recomendações foram no sentido de conferir mais autonomia às instituições superiores na definição dos currículos, a partir das competências e habilidades que deseja desenvolver por meio de um modelo capaz de se adaptar às demandas da sociedade; propor carga horária mínima que permitisse uma flexibilização do tempo de duração do curso; contemplar orientações para as atividades de estágios e de prática profissional; e, ainda, contribuir para a inovação e a qualidade do projeto pedagógico do ensino de graduação, norteando os instrumentos de avaliação. (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002, p. 62).

De outra ponta, o parecer diferenciou minuciosamente as diretrizes curriculares dos currículos mínimos⁶⁴.

Assim, o que se pretendia era adotar uma postura que garantiria flexibilidade e criatividade às instituições que passariam a ter uma grande responsabilidade na elaboração dos seus currículos. (FEITOSA, 2006).

Ademais, o Parecer CNE/CES n. 146/2002 estabeleceu que as diretrizes curriculares dos cursos seriam formadas por diretrizes comuns e diretrizes específicas de cada curso. As diretrizes comuns abordariam o projeto pedagógico, a organização curricular, os estágios e

⁶⁴ 1) enquanto os Currículos Mínimos estavam comprometidos com a emissão de um diploma para o exercício profissional, as Diretrizes Curriculares Nacionais não se vinculam a diploma e a exercício profissional, pois os diplomas, de acordo com o art. 48 da LDB, se constituem prova, válida nacionalmente, da formação recebida por seus titulares; 2) enquanto os Currículos Mínimos encerravam a concepção do exercício do profissional, cujo desempenho resultaria especialmente das disciplinas ou matérias profissionalizantes, enfeixadas em uma grade curricular, com os mínimos obrigatórios fixados em uma resolução por curso, as Diretrizes Curriculares Nacionais concebem a formação de nível superior como um processo contínuo autônomo e permanente, com uma sólida formação básica e uma formação profissional fundamentada na competência teórico-prática, de acordo com o perfil de um formando adaptável às novas e emergentes demandas; 3) enquanto os Currículos Mínimos inibiam a inovação e a criatividade das instituições, que não detinham liberdade para reformulações naquilo que estava, por Resolução do CFE, estabelecido nacionalmente como componentes curriculares e até com detalhamento de conteúdos obrigatórios, as Diretrizes Curriculares Nacionais ensinam a flexibilização curricular e a liberdade de as instituições elaborarem seus projetos pedagógicos para cada curso segundo uma adequação às demandas sociais e do meio e aos avanços científicos e tecnológicos, conferindo-lhes uma maior autonomia na definição dos currículos plenos dos seus cursos; 4) enquanto os Currículos Mínimos muitas vezes atuaram como instrumento de transmissão de conhecimentos e de informações, inclusive prevalecendo interesses corporativos responsáveis por obstáculos no ingresso no mercado de trabalho e por desnecessária ampliação ou prorrogação na duração do curso, as Diretrizes Curriculares Nacionais orientam-se na direção de uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado a enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional; 5) enquanto o Currículo Mínimo profissional pretendia, como produto, um profissional “preparado”, as Diretrizes Curriculares Nacionais pretendem preparar um profissional adaptável a situações novas e emergentes; 6) enquanto os Currículos Mínimos, comuns e obrigatórios em diferentes instituições, se propuseram mensurar desempenhos profissionais no final do curso, as Diretrizes Curriculares Nacionais se propõem ser um referencial para a formação de um profissional em permanente preparação, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno, apto a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção de conhecimento; 7) enquanto os Currículos Mínimos eram fixados para uma determinada habilitação profissional, assegurando direitos para o exercício de uma profissão regulamentada, as Diretrizes Curriculares Nacionais devem ensinar variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa.

as atividades complementares, as avaliações e o trabalho de conclusão de curso. As diretrizes específicas abordariam o perfil do formando, assim como as competências, as habilidades e os conteúdos curriculares.

As DCNs surgem, então, como instrumento de flexibilização se contrapondo aos currículos mínimos. Para Inácio José Feitosa Neto (2006), o sistema se torna muito mais flexível e, ao mesmo tempo, adota mecanismos de controle de qualidade, colocando fim ao currículo mínimo, que engessava o ensino com o currículo rigidamente definido pelo antigo Conselho Federal de Ensino.

Porém, diferentemente era o entendimento do Conselho Federal da OAB, que classificou o Parecer CNE/CES n. 146/2002 de “diretrizes lacônicas e omissas” e, como seus protestos veementes não foram sanados na via administrativa, a OAB impetra o Mandado de Segurança n. 8.592/DF (2002/0107490), no qual se insurge contra o dito parecer no sentido da necessidade de um currículo mínimo nacional para a formação de bacharéis em Direito (a grande preocupação era ausência dos eixos de formação) e a necessidade de sua prévia manifestação.

A finalização do processo vai se dar no ano de 2003, com o julgamento do mandado de segurança⁶⁵, sendo concedida a ordem, e o Parecer CNE/CES n. 146/2002, sendo anulado no tocante aos cursos de Direito.

⁶⁵ MANDADO DE SEGURANÇA. HOMOLOGAÇÃO DO PARECER N. 146/2002 DA CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PELO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. ESTABELECIMENTO DE NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO. **POSSIBILIDADE DE REDUÇÃO DO CURRÍCULO PARA TRÊS ANOS E AMPLA AUTONOMIA ÀS INSTITUIÇÕES DE ENSINO NA FIXAÇÃO DO CONTEÚDO CURRICULAR. AUSÊNCIA DE PRÉVIA MANIFESTAÇÃO DA OAB. IMPOSSIBILIDADE. RELEVÂNCIA CONSTITUCIONAL DA PROFISSÃO DE ADVOGADO E DEMAIS CARREIRAS JURÍDICAS.** Cuida-se de mandado de segurança impetrado pelo Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil contra ato da Senhora Ministra Interina da Educação, que homologou o Parecer n. 146/2002, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, que aprova os Projetos de Resoluções que **instituem novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Direito, de forma a revogar o currículo mínimo do referido curso, cuja elaboração caberá às instituições de ensino superior, e possibilitar a redução de sua duração para três anos, entre outras modificações.** Conquanto não haja previsão legal expressa no sentido de ser inafastável a manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil em casos como tais, em que houve significativa alteração nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito, uma interpretação sistemática do ordenamento jurídico pátrio leva à essa conclusão. [...] **A análise quanto ao programa, a qualidade e o currículo dos cursos de Direito deve ficar a cargo da OAB, entidade que, apesar de não ter poder de veto, tem participação fundamental no processo de melhoria do ensino jurídico no Brasil.** Dessarte, a OAB deve opinar não apenas quando da criação ou extinção de cursos jurídicos, mas também quando ocorrerem alterações de suma importância nas diretrizes curriculares, como na hipótese em exame. **Ao Estado não é lícito criar normas vagas que confirmam às instituições de ensino jurídico tamanha liberdade na definição do currículo do curso, em desrespeito à qualidade da educação exigida pela própria Constituição Federal.** A abertura de faculdades de Direito como está sendo realizada no Brasil nos últimos anos, longe de democratizar o ensino, prejudica sua qualidade. [...] **Mandado de segurança concedido.** BRASIL - STJ - MS: 8592 DF 2002/0107490-7, Relator: Ministro Franciulli Netto, Data de

Nesse cenário, retomam-se as interlocuções entre a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, a Ordem dos Advogado do Brasil e a Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDI)⁶⁶. Após frutíferas audiências públicas e obedecendo aos Pareceres CNE/CES n. 776/1997, 583/2001, 100/2002 e 211/2004, nasce a Resolução CNE/CES n. 9/2004.

Em consonância com o contexto já desenhado nos pareceres citados, as diretrizes curriculares do curso de Direito focam-se primordialmente no projeto pedagógico do curso. Assim, o artigo segundo das diretrizes determina que a organização curricular do curso será expressa por meio do projeto pedagógico, que precisa abranger:

o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho de curso como componente curricular obrigatório do curso, o regime acadêmico de oferta, a duração do curso, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico. (BRASIL, 2004).

Assim, em linhas gerais, as Diretrizes de 2004 enfatizam que devem ser garantidos, ao longo do processo, modos de integração entre teoria e prática, o desenvolvimento de conteúdos e habilidades indispensáveis ao exercício do direito e uma conexão entre a formação inicial, o exercício da profissão e, ainda, a sua formação continuada. (BRIGAGÃO, 2020, p. 35).

Dessa forma, os componentes curriculares dessa Resolução ficaram bem nítidos. São eles: os conteúdos, o estágio, as atividades complementares e o trabalho de curso.

Em relação ao primeiro componente curricular, a Resolução inova em fixar que os conteúdos e as atividades devem atender a 3 (três) eixos de formação interligados: o eixo de formação fundamental⁶⁷, no qual traz conteúdos que envolvem as chamadas disciplinas

Julgamento: 14/05/2003, S1 - PRIMEIRA SEÇÃO, Data de Publicação: DJ 23/06/2003, p. 233. Disponível em: <https://stj.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/7421506/mandado-de-seguranca-ms-8592-df-2002-0107490-7-stj?ref=serp> Acesso em 18/06/2020

⁶⁶ Associação fundada oficialmente no ano de 2001 por um grupo de professores de cursos jurídicos interessados em reavaliar o modelo de bacharelado em Direito existente no Brasil, dentre eles: Eneá de Stutz Almeida (Vitória, cujo texto segue abaixo), Paulo Luiz Netto Lobo (Maceió), José Geraldo de Souza Júnior (Brasília), Raquel Hogemann (Rio), Giselda Maria Fernandes Novaes Hironaka (São Paulo), Sérgio Abreu (São Lourenço, MG). Disponível em <http://abedi.com.br/um-pouco-da-historia-da-abedi/> Acesso em 18/06/2020

⁶⁷ I - Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.

propedêuticas, o eixo de formação profissional⁶⁸, que traz os conteúdos das disciplinas dogmáticas, e o eixo de formação prática⁶⁹.

Fazendo-se um estudo da Resolução CNE/CES n. 9/2004, ela é uma diretriz curricular, a qual traz uma flexibilização aos cursos de Direito e dá uma importância significativa ao projeto pedagógico, abordando as habilidades e competências e deixando às instituições de ensino a responsabilidade na elaboração dos seus currículos plenos. Contudo, ao mesmo tempo, ela traz os eixos de formação fundamental, profissional e prática, os quais contemplam os conteúdos essenciais que devem constar no currículo pleno das instituições de ensino. Ou seja, essa Resolução conseguiu resolver as divergências ocorridas entre o MEC e a OAB no tocante ao Parecer CNE/CES n. 146/2002, dando às instituições de ensino a flexibilidade e a autonomia almejadas pelo MEC e prevendo os eixos de formação com conteúdo essenciais almejados pela OAB, além da sua manifestação prévia.

Em relação aos demais componentes curriculares, as atividades complementares foram mantidas, e é um componente que ressalta a flexibilização curricular, permitindo ao estudante uma personalização da sua trajetória acadêmica, com a viabilização de agregar experiências teóricas e práticas fora do currículo programado pela instituição. (BIRNFELD, 2019, posição 3886).

No tocante ao trabalho de curso, ele foi definido no art. 10 da Resolução, que o fixou como um componente curricular obrigatório, realizado individualmente, porém retirou a obrigatoriedade da monografia, bem como de ser avaliada por uma banca. (BRASIL, 2004).

E, finalmente, o último componente curricular obrigatório da Resolução, o estágio. Em relação a esse componente, ele passou a estar presente em diversos aspectos das diretrizes curriculares, sendo contemplado como um elemento estrutural do projeto pedagógico⁷⁰, nas

⁶⁸ II - Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual;

⁶⁹ III - Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares.

⁷⁰ Art. 2º, parágrafo 1º, [...] V- modos de integração entre teoria e prática; [...] IX – concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Prática Jurídica;

habilidades e competências⁷¹ que devem ser aprendidas e fixadas pelo bacharel em Direito, no eixo de formação prática (integração entre prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos) e, ainda, em artigo próprio⁷² que o estabelece como componente curricular obrigatório.

Apesar de toda essa abordagem, a Resolução CNE/CES n. 9/2004 não foi tão satisfatória como foi a Portaria MEC 1.886/1994, pois não detalhou que as práticas jurídicas seriam compostas pelas práticas simuladas e reais organizadas nos Núcleos de Prática Jurídica (o que fez até algumas instituições retirarem dos seus NPJs as práticas simuladas) nem delineou o estágio como prática jurídica de forma tão bem estruturada como tinha sido previsto em 1994. Na realidade, a Resolução trouxe de volta a expressão estágio supervisionado como sinônimo de práticas jurídicas.

Pode-se reparar, também, que a definição da carga horária e do tempo de integralização do curso não foi estabelecida nessa Resolução, mas isso se deu porque se determinou que tanto a carga horária quanto a integralização do curso seriam objeto de parecer ou resolução própria. Assim, em 2007, são publicadas duas novas Resoluções para tratar desses assuntos. A Resolução CNE/CES 2/2007, que dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização dos cursos de graduação e bacharelados na modalidade presencial, e a Resolução CNE/CES 3/2007, que dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula e outras providências. (BIRNFELD, 2019, posição 3951).

Nessa perspectiva:

A partir dos dispositivos supracitados, os cursos jurídicos, em relação a sua carga horária e componentes curriculares, em síntese, devem observar o seguinte: a) conforme o Art. 3º da Resolução CES/CNE 3/2007, a carga horária mínima dos

⁷¹ Art. 4º O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências: [...] IV- adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;

⁷² Art. 7º O Estágio Supervisionado é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização. § 1º O Estágio de que trata este artigo será realizado na própria instituição, através do Núcleo de Prática Jurídica, que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo conselho competente, podendo, em parte, contemplar convênios com outras entidades ou instituições e escritórios de advocacia; em serviços de assistência judiciária implantados na instituição, nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública ou ainda em departamentos jurídicos oficiais, importando, em qualquer caso, na supervisão das atividades e na elaboração de relatórios que deverão ser encaminhados à Coordenação de Estágio das IES, para a avaliação pertinente. § 2º As atividades de Estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Prática Jurídica, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.

cursos superiores deve ser mensurada em horas (de 60 minutos); b) conforme o Anexo a que se refere o Art. 1º da Resolução CES/CNE 2/2007, a carga horária total mínima a ser cumprida pelos cursos jurídicos é 3700 horas (com 60 minutos cada); c) conforme o § 2º do Art. 1º da Resolução CES/CNE 3/2007, a definição quantitativa em minutos, do que consiste a hora-aula, é uma atribuição das Instituições de Educação Superior, desde que feita sem prejuízo ao cumprimento das respectivas cargas horárias totais dos cursos; d) Conforme o Art. 2º da Resolução CES/CNE 3/2007, a definição da duração da atividade acadêmica ou do trabalho discente efetivo a compreenderá: I – preleções e aulas expositivas; II – atividades práticas supervisionadas, tais como laboratórios, atividades em biblioteca, iniciação científica, trabalhos individuais e em grupo; e) conforme o Parágrafo Único do Art. 1º da Resolução CES/CNE 2/2007, a soma da carga horária destinada ao componente curricular Estágio Supervisionado com a carga horária destinada às Atividades Complementares não pode ultrapassar 20% do total da carga do curso; f) conforme o Art. 2º, incisos III, alínea “d”; e IV da Resolução CES/CNE 2/2007, os cursos jurídicos deverão ser integralizados no prazo mínimo de 5 anos, ressalvada a hipótese do respectivo Projeto Pedagógico justificar a adequação de uma carga horária menor (v.g. um curso de tempo integral). (BIRNFELD, 2019, posição 3965).

Partindo dessa configuração normativa, com a Resolução CNE/CES n. 9/2004, a Resolução CNE/CES n. 2/2007 e a Resolução CNE/CES n. 3/2007, verifica-se uma ampla liberdade para as instituições delinearem os seus componentes curriculares, bem como criarem novos componentes, devendo dedicar, no máximo, 20% (vinte por cento) da carga total do curso para o estágio supervisionado e as atividades complementares. Nas demais cargas do curso, poderiam ser desenvolvidos os conteúdos teóricos, o trabalho final de curso e os novos componentes que as instituições entendessem por bem criar.

Recentemente, em 2017, a Resolução CNE/CES n. 9/2004 sofre uma alteração justamente no tocante ao estágio⁷³ pela Resolução CNE/CES n. 3/2017. (BRASIL, 2017).

Essa modificação trouxe a discussão acerca da possibilidade de o estágio obrigatório não ser mais realizado na própria instituição de ensino, na sua totalidade.

⁷³ Art. 7º O Estágio Supervisionado é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º O estágio de que trata esse artigo poderá ser realizado: I - Na própria Instituição de Educação Superior, por meio do seu Núcleo de Prática Jurídica, que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo seu órgão colegiado competente, podendo ser celebrado convênio com a Defensoria Pública para prestação de assistência jurídica suplementar; II - Em serviços de assistência jurídica de responsabilidade da Instituição de Educação Superior por ela organizados, desenvolvidos e implantados; III - Nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública e das Procuradorias e demais Departamentos Jurídicos Oficiais; IV - Em escritórios e serviços de advocacia e consultorias jurídicas. § 2º As atividades de Estágio Supervisionado poderão ser reprogramadas e reorientadas em função do aprendizado teórico-prático gradualmente demonstrado pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Prática Jurídica, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.

Assim, o estágio foi mantido como componente curricular do curso e deve ser exclusivamente regulamentado pelos colegiados das instituições de ensino. Isso significa que são essas as instâncias que podem “regulamentar e autorizar (ou não) o exercício de atividades externas a título de Estágio, em conformidade com condicionantes pedagógicos estabelecidos pelas instâncias do Curso”. (BIRNFELD, 2017, p. 1226).

Também não foi modificada a exigência do Curso em manter o Núcleo de Prática Jurídica, que se mantém como um dos elementos estruturais indispensáveis ao projeto pedagógico. Dessa forma, o que efetivamente mudou foi o fato de o estágio obrigatório poder ser realizado totalmente fora da instituição de ensino. Acerca disso, Carlos André Birnfeld (2017, p. 1228, grifo do autor) explica que, “no texto atual, observa-se a possibilidade de realização de estágio, *totalmente*, e não apenas *em parte*, nas instituições externas mencionadas, permitindo que efetivamente a instituição deixe de estar obrigada a oferecer os seus tradicionais *serviços*”.

Salienta-se que a autora desta tese é contrária à realização do estágio supervisionado obrigatório fora do âmbito das instituições de ensino, pois entende que o estágio obrigatório deve ser realizado sob a supervisão direta de um professor supervisor, dentro da instituição de ensino para se manter o perfil pedagógico do estágio. Isso não quer dizer que a autora é contra o estágio externo. Não é isso. O estágio externo também é importante, porém ele deve ser o estágio não obrigatório. Aquele que dará outra oportunidade ao acadêmico. Porém, o obrigatório deve estar sob a orientação e supervisão direta do professor para cumprir a sua função pedagógica.

Com esse mesmo entendimento e fazendo uma crítica mais contundente ao estágio obrigatório ser cumprido fora da instituição, José Albenes Bezerra Júnior afirma:

Uma outra observação e interpretação atrelada a essa mudança do instrumento de avaliação é quanto a permissão de que o Estágio, a partir de agora, possa ser realizado integralmente fora da instituição de ensino superior. Trata-se, a meu ver, de uma completa terceirização das atividades de Estágio Supervisionado dos Cursos de Direito. O que, diante do que já foi discutido em capítulos anteriores, é bastante crítico, uma vez que reforça o monopólio do judiciarista, retirando das universidades (dos seus núcleos de práticas jurídicas) o papel de espaços de acesso à justiça. (BEZERRA JÚNIOR, 2019, p. 97).

Importante frisar que são essas Resoluções (n. 9/2004 e n. 3/2017) que podem estar norteando a maioria dos atuais projetos pedagógicos e currículos plenos dos cursos de Direito do Brasil, tendo em vista que a Resolução CNE/CES n. 5/2018, já em vigor, estabeleceu o prazo de até 2 (dois) anos para a implantação das suas diretrizes para os novos alunos

ingressantes. Assim, o prazo finalizaria em dezembro de 2020, e os ingressantes de 2021.1 já estariam sob a égide dessa nova Resolução. Com a pandemia⁷⁴ que assola o país, foi feito um pedido, por parte da ABEDI, no CNE, de prorrogação desse prazo⁷⁵, e, em 6 de agosto de 2020, o relator do processo na Câmara de Educação Superior produziu relatório favorável, com o Parecer CNE/CES n. 498/2020, prorrogando por um ano a implantação das novas diretrizes curriculares (BRASIL, 2020). Porém, o parecer carece de homologação.

Assim, grande parte das instituições de ensino do país estão discutindo e articulando um novo Projeto Pedagógico do Curso (PPC) com base nessas novas diretrizes.

Da mesma forma que as duas últimas normas referentes à educação jurídica brasileira, a Resolução CNE/CES n. 5/2018 foi gestada por inúmeros debates democráticos que envolveram diversas entidades, como a OAB, a ABEDI, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁷⁶, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁷⁷ e a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES)⁷⁸. Foram criadas comissões nos anos de 2015⁷⁹, 2016⁸⁰ e 2017⁸¹, que discutiram e rediscutiram a matéria, sendo o seu texto alterado inúmeras vezes até que, finalmente, em 17 de dezembro de 2018, é publicada a Resolução CNE/CES n. 5/2018. (BIRNFELD, 2019, posição 3993).

As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2018 continuaram mantendo a flexibilização dada aos currículos e grande autonomia às instituições de ensino para a elaboração do seu Projeto Pedagógico, trazendo a possibilidade de “articulação dos

⁷⁴ A pandemia pode ser definida como uma situação em que uma doença infecciosa se espalha de forma rápida e descontrolada para vários locais, podendo atingir proporções mundiais, ou seja, não está restrita apenas a uma cidade, região ou continente. As doenças pandêmicas são infecciosas, possuem facilidade de transmissibilidade, são altamente contagiosas e possuem rápida propagação. Em 11/03/2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou o surto COVID 19, uma doença respiratória aguda causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2) como uma pandemia mundial.

⁷⁵ Em 25 de maio de 2020, a ABEDI, por meio da sua Presidente Maria Vital da Rocha, encaminha ofício dirigido ao Presidente do CNE, Luiz Roberto Liza Curi, requerendo a prorrogação do prazo para a implementação das diretrizes nos cursos jurídicos, tendo em vista o esforço excepcional que as instituições de ensino estão fazendo no momento para a implementação do ensino emergencial remoto, o que poderia levar a uma não implementação concreta e satisfatória das DCNs.

⁷⁶ Fundação do Ministério da Educação.

⁷⁷ Autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação,

⁷⁸ Órgão do Ministério da Educação.

⁷⁹ Portaria CNE/CES n. 1/2015 constitui a Comissão com os conselheiros: Erasto Fortes Mendonça (Presidente), Luiz Roberto Liza Curi e José Eustáquio Romão (Relatores), Gilberto Gonçalves Garcia, Paulo Monteiro Vieira Braga Barone e Arthur Roquete de Macedo (membros).

⁸⁰ Portaria CNE/CES n. 13/2016 constitui a Comissão com os conselheiros: Erasto Fortes Mendonça (Presidente), Luiz Roberto Liza Curi e José Eustáquio Romão (Relatores), Gilberto Gonçalves Garcia, Paulo Monteiro Vieira Braga Barone e Arthur Roquete de Macedo (membros).

⁸¹ Portaria CNE/CES 6/2017: Conselheiros Luiz Roberto Liza Curi (Presidente), Antônio de Araújo Freitas Júnior (Relator), Gilberto Gonçalves Garcia e José Loureiro Lopes (membros).

componentes curriculares para a consecução do perfil desejado para o formando”. (BIRNFELD, 2019, posição 4013).

Assim, a resolução traz uma ampliação da autonomia para tecer estratégias de ensino-aprendizagem, explicitando novos tipos de componentes curriculares, os quais são especificados por Carlos André Birnfeld (2019, posição 4013): “a) Disciplinas teóricas; b) Atividades de Prática Jurídica; c) Atividades Complementares; d) Trabalho de Curso; e) Atividades Curriculares de Extensão; f) Atividades Curriculares Dirigidas”.

Dessa forma, ao estudar as diretrizes, é possível verificar que a Resolução estabelece a determinação de se incluir no PPC, assim como previsto na Resolução anterior (CNE/CES n. 9/2004), conteúdos e atividades que atendam à formação geral⁸² e à formação técnico-jurídica⁸³, além de, visando desenvolver novos saberes, incluir outros conteúdos⁸⁴ de importância regional, nacional e internacional. Nesse sentido, ainda que não tenham natureza exclusivamente teórica, pode-se dizer que essas formações ou matérias possivelmente serão desenvolvidas nos PPCs por meio de disciplinas teóricas (primeiro componente curricular), não necessariamente com o formato de aulas expositivas, mas com viés teórico. Esse elemento curricular é previsto desde a criação dos primeiros cursos de Direito do país e se mantém como um dos principais componentes curriculares até hoje.

Importante salientar que é na formação técnico-jurídica que, pela primeira vez, se insere “as formas consensuais de solução de conflitos” como conteúdo obrigatório nas diretrizes curriculares, o que é de todo desejável frente a todas as novas legislações sobre o tema. Ademais, a adoção dos métodos consensuais constitui-se uma política pública encampada pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) desde 2010, os quais também foram

⁸² Formação geral, que tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação, abrangendo estudos que, em atenção ao PPC, envolvam saberes de outras áreas formativas, tais como: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia; (Art. 5º, I)

⁸³ Formação técnico-jurídica, que abrange, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a sua evolução e aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se, necessariamente, dentre outros condizentes com o PPC, conteúdos essenciais referentes às áreas de Teoria do Direito, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual; Direito Previdenciário, Formas Consensuais de Solução de Conflitos. (Art. 5º, II)

⁸⁴ Tendo em vista a diversificação curricular, as IES poderão introduzir no PPC conteúdos e componentes curriculares visando desenvolver conhecimentos de importância regional, nacional e internacional, bem como definir ênfases em determinado(s) campo(s) do Direito e articular novas competências e saberes necessários aos novos desafios que se apresentem ao mundo do Direito, tais como: Direito Ambiental, Direito Eleitoral, Direito Esportivo, Direitos Humanos, Direito do Consumidor, Direito da Criança e do Adolescente, Direito Agrário, Direito Cibernético e Direito Portuário. (Art. 5º, § 3º)

inseridos no Código de Processo Civil e não poderiam estar de fora das novas DCNs. Além de estarem previstos nos conteúdos, também estão referidos no perfil do formando e nas práticas jurídicas. (RODRIGUES, 2019a, posição 7494).

Assim, conforme já corroborado nesta tese, os entraves de “natureza simbólica” – a técnica legislativa – foram sendo gradualmente ultrapassados, chegando até à legislação sobre educação jurídica, sendo previstos tanto nos conteúdos obrigatórios quanto nas práticas. O que resta agora é ultrapassar o entrave de “natureza histórica” com a formação do acadêmico na cultura do consenso.

Outro componente curricular previsto são as atividades complementares. Essas atividades, que vieram como grande novidade na Portaria MEC n. 1886/94 e foram mantidas na Resolução CNE/CES n. 9/2004, foram trazidas na nova Resolução com algumas inovações. A primeira é que as atividades complementares não estão mais vinculadas a nenhum eixo de formação institucional – na Resolução anterior, eram ligadas às práticas jurídicas. Assim, há uma independência das atividades complementares em relação às três perspectivas formativas, podendo ser realizadas em qualquer âmbito. De outra ponta, reconhece-se como um componente totalmente flexível, que permite ao estudante, a seu critério, escolher, dentro ou fora da instituição, o que pretende fazer, “permitindo a aquisição de conteúdos, habilidades ou competências que julgar convenientes para sua formação”. (BIRNFELD, 2019, posição 4132). Aqui já se encontra a independência e a flexibilidade dessas atividades.

Para Daniel Cerqueira (2019, posição 5665, grifo do autor), as atividades complementares podem ser traduzidas com a “expressão ‘viver a universidade’, que sempre foi entendido como uma recomendação que o estudante buscasse [...] aproveitar toda a potencialidade que uma IES poderia lhe oferecer e não permanecesse na instituição apenas quando estivesse em aula”.

Outra inovação prevista nas atividades complementares foi que elas devem estimular que o acadêmico faça “atividades culturais, transdisciplinares e inovadoras”⁸⁵.

⁸⁵Art. 8º As atividades complementares são componentes curriculares que objetivam enriquecer e complementar os elementos de formação do perfil do graduando, e que possibilitam o reconhecimento da aquisição, pelo discente, de conteúdos, habilidades e competências, obtidas dentro ou fora do ambiente acadêmico, que estimulem atividades culturais, transdisciplinares e inovadoras, a critério do estudante, respeitadas as normas institucionais do curso. Parágrafo único. A realização dessas atividades não se confunde com a da prática jurídica ou com a do TC, e podem ser articuladas com a oferta de componentes curriculares que compõem a estrutura curricular do curso.

Para estimular as IES a inovarem e terem criatividade na hora de regular as atividades complementares no PPC, Horácio Wanderlei Rodrigues (2019, p. 152) apresenta o seguinte quadro:

Quadro 2 – Atividades Complementares Possibilidades

ATIVIDADES COMPLEMENTARES POSSIBILIDADES		
Ambiente	Grupo	Espécie
Acadêmico	Ensino (na própria IES ou fora dela, de livre escolha pelo aluno)	<ul style="list-style-type: none"> • disciplinas, módulos ou atividades de outros cursos, com obtenção de aprovação e certificação • módulos temáticos certificados (minicursos, seminários etc.) • participações certificadas em eventos • relatórios de defesas assistidas de trabalhos de cursos (graduação e pós-graduação) • monitorias em disciplinas jurídicas, com obtenção de aprovação e certificação
	Pesquisa (na própria IES ou fora dela, de livre escolha pelo aluno)	<ul style="list-style-type: none"> • relatórios de atividades, projetos e programas de pesquisa • publicações jurídicas em revistas, jornais, bloggers e sites (resenhas, comentários, artigos etc.)
	Extensão (na própria IES ou fora dela, de livre escolha pelo aluno)	<ul style="list-style-type: none"> • relatórios de atividades, projeto e programas de extensão • participações certificadas como organizador, coordenador, ministrante, moderador, avaliador etc., de eventos e cursos acadêmicos
	Institucional (na própria IES ou fora dela, de livre escolha pelo aluno)	<ul style="list-style-type: none"> • representações certificadas em órgãos colegiados • exercícios comprovados de cargos eletivos em órgãos de representação estudantil
Não Acadêmico	Cultural (de livre escolha pelo aluno)	<ul style="list-style-type: none"> • produção artística (música, poesia, literatura, vídeos, crítica musical e literária etc.) • relatórios de atividades, projetos e programas culturais • cursos livres certificados (informática, idiomas etc.) • participações certificadas como organizador, coordenador, ministrante, moderador, avaliador etc., em eventos culturais
	Interativo (de livre escolha pelo aluno)	<ul style="list-style-type: none"> • bloggers e sites com publicações periódicas e acompanhamento sistemático e contínuo pelo público-alvo
	Assistencial (de livre escolha pelo aluno)	<ul style="list-style-type: none"> • participações regulares comprovadas em ONGs, associações e entidades que prestam serviço voluntário
	Profissional (de livre escolha pelo aluno)	<ul style="list-style-type: none"> • estágios externos certificados e não contemplados no leque de opções que integra o NPJ • relatórios de audiências, sessões, júris e outras modalidades de situações e acontecimentos jurídico-profissionais

Fonte: RODRIGUES, 2019, p. 152

Da mesma forma, o trabalho de curso também é trazido como componente curricular, no art. 11⁸⁶ da Resolução CNE/CES n. 5/2018, com uma configuração bastante aberta, pois permite que a IES o delinear de acordo com o seu critério. Assim, a resolução

⁸⁶ O TC é componente curricular obrigatório, conforme fixado pela IES no PPC. Parágrafo único. As IES deverão emitir regulamentação própria aprovada por conselho competente, contendo, necessariamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração

somente prevê que, em algum momento do curso, o acadêmico terá que desenvolver um trabalho de curso. Agora, qual o formato do trabalho, como se dará a autoria, como será feita a avaliação, ou seja, a regulamentação sobre o trabalho é de competência da IES por meio do seu PPC. (BIRNFELD, 2019, posição 4140).

A Resolução CNE/CES n. 5/2018 prevê, também, que as atividades de ensino dos cursos de Direito devem estar articuladas com as atividades de extensão e pesquisa. Até este momento, não houve inovação alguma, pois o tripé ensino, pesquisa e extensão já estava previsto na Portaria MEC 1886/1994. E, na nova Resolução, pela leitura dos artigos que tratavam de extensão, manter-se-ia como uma atividade facultativa, complementar às atividades de ensino. Porém, em 19 de dezembro de 2018, foi publicada a Resolução CNE/CES n. 7/2018⁸⁷, a qual determinou que “as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos [...]”. (BRASIL, 2018).

A extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados/acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; e a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (DIAS, 2019, posição 10.675).

Dessa forma, foi trazido como um novo componente curricular para os cursos jurídicos, e não somente para esses cursos, o que está sendo chamado de curricularização da extensão, com a função de transformar as relações da universidade com a sociedade em que está inserida.

As ideias são muitas, tais como, atividades que possam auxiliar as comunidades com projetos de acesso à justiça, oficinas ou cursos aplicados ou ministrados em escolas para tratar sobre direitos e deveres, divulgação de conteúdo científico para associações de bairro, sindicatos, ONGs, clínicas jurídicas, prestação de serviços à comunidade, enfim, as possibilidades são inúmeras. (RODRIGUES, 2019, p. 156). Portanto, está mais do que na hora de as universidades romperem as barreiras e se desencastelarem.

⁸⁷ A Resolução 7/2018 foi retificada em 18 de fevereiro de 2019. Assim, às vezes é trazida como Resolução n. 7/2018 e às vezes como Resolução n. 7/2019.

Para Renato Duro Dias,

Por muito tempo, a extensão foi chamada de “prima pobre”. Dar um estatuto (status) curricular para as atividades extensionistas pode, em alguma medida e num modelo de reconstrução discursiva, reequipar as posições, especialmente dando isonomia de tratamento à extensão universitária, ressignificando essas relações de poder. (DIAS, 2019, posição 10.675).

Assim, como foi dado um prazo para a Resolução CNE/CES n. 5/2018 ser implementada, da mesma forma foi dado o prazo de 3 (três) anos para a implementação da extensão nos currículos dos cursos de graduação. Portanto, está lançado mais um desafio aos cursos de Direito: pensá-lo fora dos muros da universidade. Algo que a autora desta tese não conseguiu compreender é por que as Resoluções, que foram publicadas no mesmo mês e ano – somente um dia de diferença –, tiveram prazos de implementação diferenciados. O ideal, para o curso de Direito, era ter sido estipulado o mesmo prazo, ou seja, três anos.

Outra inovação trazida pela nova Resolução, citada por Carlos André Birnfeld (2019, posição 4140), são as atividades curriculares dirigidas. Essas atividades previstas no art. 9^o da referida Resolução podem ser tanto teóricas como práticas, mas estarão sob a responsabilidade de um determinado docente, com estratégias pedagógicas diversificadas, podendo ser, inclusive, extraclasse. A atividade curricular dirigida é um componente curricular facultativo, que poderá ser oferecido desde que previsto no PPC.

No entendimento de Horácio Wanderlei Rodrigues (2019, p. 159), o objetivo desse novo componente curricular é autorizar que os docentes trabalhem de forma diversificada, com inovações pedagógicas, inclusive validando atividades realizadas extraclasse. Porém, o autor ressalta que “o texto inserido nas DCNs não é claro e com certeza será objeto de muitas críticas e imensos debates sobre o seu alcance e forma de inserção curricular”.

E, por fim, o último componente curricular previsto nas DCNs são as práticas jurídicas, componente curricular que é foco da presente tese. Até então denominada de estágio supervisionado, a expressão é substituída para práticas jurídicas por intermédio “do protagonismo e da insistente colaboração do Prof. Horácio W. Rodrigues, nos mais diversos fóruns em que se manifestou sobre o tema, afora a remessa de suas considerações ao CNE”.

⁸⁸ Art. 9º De acordo com as concepções e objetivos gerais do curso, nos termos do PPC, contextualizados com relação às suas inserções no âmbito geográfico e social, as IES poderão definir conteúdos e atividades didático-formativas que constituem componentes curriculares que possibilitam o desenvolvimento de conteúdos, competências e habilidades necessárias à formação jurídica, e podem ser desenvolvidas por meio de estratégias e práticas pedagógicas diversificadas, inclusive extraclasse e sob a responsabilidade de determinado docente, com planejamento prévio definido em plano de ensino, nos termos do parágrafo único do artigo 3º.

(BIRNFELD, 2019, posição 4657). Isso porque, há muito tempo, Horácio vem afirmando que não havia sentido em se denominar as práticas jurídicas de estágio supervisionado.

Assim, para Horácio Wanderlei Rodrigues:

As atividades práticas, independentemente de área, estão voltadas ao aprendizado e desenvolvimento das competências e habilidades atinentes às respectivas profissões. Seu desenvolvimento pode ocorrer em situações simuladas ou reais. Para exemplificar pode-se utilizar o Curso de Direito: nos Laboratórios de Prática Jurídica, onde os alunos trabalham com simulações e estudos de casos, há atividades práticas simuladas; já nos Escritórios Modelos, onde é atendida a população carente, a atividade é de prática real.

O *Estágio* também se caracteriza por ser um conjunto de atividades práticas voltadas ao aprendizado e desenvolvimento das competências e habilidades atinentes às respectivas profissões, mas é, em seu sentido estrito, realizado em ambiente real e de forma supervisionada e orientada. Ou seja, é da natureza do Estágio que ele seja uma atividade prática real, desenvolvida em ambiente de trabalho e acompanhada de supervisão e orientação, profissional e pedagógica. (RODRIGUES, 2017, p. 618, grifo do autor).

Em razão disso, para esse autor, os laboratórios jurídicos, as práticas simuladas e os estudos de casos não podem ser considerados estágios, mas sim práticas jurídicas, enquanto o trabalho desenvolvido nos Escritórios Modelos, além de serem considerados práticas jurídicas reais, podem ser considerados também atividades de estágio. E conclui: “é o estágio uma espécie do gênero atividade prática, e não seu equivalente”. (RODRIGUES, 2017, p. 619).

Ademais, na Resolução é trazida a exigência de que a prática jurídica ofereça ao acadêmico os “domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica”. (BRASIL, 2018). Justamente por essa exigência, verifica-se a substituição da denominação de Núcleo de Prática Jurídica (no singular) para Núcleos de Práticas Jurídicas (no plural) para significar o que há muito já se dizia sobre a prática jurídica, que ela precisa ser plural e não voltada somente para a preparação à advocacia. (RODRIGUES, 2017, p. 634-635).

Ao se focar nas Práticas Jurídicas, tem-se:

Art. 6º A Prática Jurídica é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º É obrigatória a existência, em todas as IES que oferecem o curso de Direito, de um Núcleo de Práticas Jurídicas, ambiente em que se desenvolvem e são coordenadas as atividades de prática jurídica do curso.

§ 2º As IES deverão oferecer atividades de prática jurídica na própria instituição, por meio de atividades de formação profissional e serviços de assistência jurídica

sob sua responsabilidade, por ela organizados, desenvolvidos e implantados, que deverão estar estruturados e operacionalizados de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo seu órgão colegiado competente.

§ 3º A Prática Jurídica de que trata esse artigo deverá ser coordenada pelo Núcleo de Práticas Jurídicas, podendo ser realizada, além de na própria Instituição de Educação Superior:

I – em departamentos jurídicos de empresas públicas e privadas;

II – nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública e das Procuradorias e demais departamentos jurídicos oficiais;

III – em escritórios e serviços de advocacia e consultorias jurídicas.

§ 4º As atividades de Prática Jurídica poderão ser reprogramadas e reorientadas em função do aprendizado teórico-prático gradualmente demonstrado pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Práticas Jurídicas, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.

§ 5º As práticas jurídicas podem incluir atividades simuladas e reais e estágios supervisionados, nos termos definidos pelo PPC.

§ 6º A regulamentação e o planejamento das atividades de prática jurídica incluirão práticas de resolução consensual de conflitos e práticas de tutela coletiva, bem como a prática do processo judicial eletrônico. (BRASIL, 2018).

Assim, percebe-se que o Núcleo de Práticas Jurídicas continua sendo o órgão responsável pelas práticas jurídicas, permanecendo como elemento obrigatório dentro do PPC, tornando-se o órgão coordenador dessas atividades práticas dentro do curso de Direito.

Ademais, a Resolução deixou explícito que as práticas jurídicas podem incluir atividades simuladas e reais e estágios supervisionados. O que torna esclarecedor que os Núcleos de Práticas Jurídicas devem ofertar tais atividades para a formação do bacharel em Direito, possibilitando à IES manter seus escritórios modelos como um dos integrantes do Núcleo de Práticas Jurídicas, mas não o seu único componente. Os Núcleos de Práticas Jurídicas podem ser compostos por Escritórios Modelos, laboratórios de práticas simuladas, clínicas jurídicas, núcleos de mediação e conciliação etc.

De outra ponta, a Resolução tornou bem claro que a instituição de ensino tem a obrigação de oferecer a prática jurídica, incluindo a real (serviços de assistência jurídica), dentro das suas próprias instalações, ainda que o acadêmico possa, em tese, cumprir a prática real totalmente fora da instituição, mantendo a possibilidade de continuar sendo cumprida integral ou parcialmente na própria universidade. (RODRIGUES, 2020, p. 216).

Essa possibilidade de terceirização da prática jurídica ocorre, como na maioria dos cursos superiores, para proporcionar ao acadêmico a realização do estágio supervisionado fora da instituição. Porém, no mundo do Direito, pode ser difícil a IES terceirizar, na integralidade, a prática jurídica real, “quer pela ausência de vagas suficientes de estágio, quer pelo fato de que grande parte dos alunos do curso de Direito estudar à noite e trabalhar

durante o dia, não dispondo de tempo para cumprir sua carga de formação prática externamente às IES”. (RODRIGUES, 2020, p. 217).

Assim, mesmo que a Resolução permita que o aluno possa fazer as práticas reais fora da IES, na forma de estágios supervisionados, de outra ponta o texto obriga a IES a oferecer internamente esse estágio, dando a possibilidade de o aluno escolher. O mais importante é que a IES, por meio do seu PPC, é quem decidirá como essas práticas serão ofertadas e feitas, ou seja, se será, dentro da IES, integral ou parcialmente.

Ademais, a prestação desses serviços gratuitos por parte da IES é considerada um dos mais importantes atos realizados pelas universidades para a comunidade. Por conseguinte, foi outorgado o prazo em dobro para esses escritórios modelos pelo Código de Processo Civil⁸⁹. É também o momento que o acadêmico pode sair da sua bolha e ter contato com a realidade miserável da população carente desse país.

Por isso, para Sirlane de Fátima Melo Bruggemann, o estágio é:

O momento curricular em que a essência do ensino do Direito se concretiza, ou seja, é o momento em que a teoria cruza-se com a prática, é a experiência diuturna no exercício profissional e é a ação declarada de atitude, em que a teoria aprendida ao longo do curso efetiva-se, numa comunhão. (BRUGGEMANN, 2009, p. 149).

Assim, como já abordado, é ofertado pela nova Resolução que os Núcleos de Práticas Jurídicas se tornem o grande protagonista da formação prática do bacharel em Direito. Porém, será necessário um grande engajamento das IES e dos professores para que isso se torne uma realidade.

As diretrizes curriculares de 2018 teve, também, preocupação singular com a formação prática do acadêmico de Direito nunca visto em qualquer norma relativa à educação jurídica. Isso porque, além de tratar das práticas jurídicas realizadas sob a coordenação do Núcleo de Práticas Jurídicas, ainda trouxe várias atividades de formação prática que deverão ser implementadas de forma transversal e desde as primeiras fases do curso de Direito.

Após o estudo da evolução histórica dos componentes curriculares na educação jurídica brasileira, verifica-se que, há mais de 190 anos, ocorrem mudanças nos currículos e, mesmo assim, parece que não se resolvem os problemas diagnosticados, apesar de muito ter sido feito pela educação nesse âmbito.

⁸⁹ Art. 186. A Defensoria Pública gozará de prazo em dobro para todas as suas manifestações processuais. [...] § 3º O disposto no caput aplica-se aos escritórios de prática jurídica das faculdades de Direito reconhecidas na forma da lei e às entidades que prestam assistência jurídica gratuita em razão de convênios firmados com a Defensoria Pública.

Nesse sentido, para Horácio Wanderlei Rodrigues (2019, p. 11), o currículo foi eleito o grande vilão da educação jurídica. Porém, para ele, “a introdução, supressão ou alteração de componentes curriculares não são capazes, isoladamente, de solucionar problemas de compreensão e de intervenção na realidade”. Desse modo, ele constata:

- a) a reforma ou substituição de currículos é, de forma isolada, insuficiente e incapaz de corrigir os problemas que se apresentam na educação jurídica, como já demonstrado pela teoria educacional e pela história concreta dos cursos de Direito brasileiros;
- b) embora insuficiente, a reforma ou elaboração de um novo currículo guarda um importante aspecto simbólico, por configurar, em tese, a substituição de uma estrutura velha por uma nova, o que, regra geral, cria uma expectativa positiva;
- c) reformas curriculares podem gerar produtivas avaliações e diagnósticos internos sobre a situação dos cursos; esse olhar e as reflexões e debates que os sucedem podem ser mais importantes do que a própria alteração curricular que lhes serve de pretexto. (RODRIGUES, 2019, p. 12).

Assim, não se deve deixar passar em branco ou tornar as discussões e inovações trazidas pela Resolução CNE/CES n. 5/2018 “uma nova oportunidade perdida” (CERQUEIRA, 2019, posição 5665), porque não adianta mudar legislações e currículos se efetivamente não houver mudanças nos projetos pedagógicos dos cursos e nas estruturas dos cursos de Direito, na cultura jurídica. É necessário “enfrentar questões que digam respeito ao próprio objeto de ensino-aprendizagem e a percepção de como o Direito pode resolver os conflitos existentes”. (RODRIGUES, 2019, p. 12). Assim, uma mudança na educação jurídica que era e é voltada para a cultura da sentença para a cultura do consenso pode ser uma dessas grandes inovações.

3.2. DO CONHECIMENTO AO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NAS PRÁTICAS JURÍDICAS

Uma frase que inicia o livro de Pierre Perrenoud (1999, p. 7) sobre competências é: “Afinal, vai-se à escola para adquirir conhecimentos, ou para desenvolver competências?”. Essa pergunta permeia toda obra do autor, e ele afirma que ela oculta um mal-entendido e um dilema.

O mal-entendido está em acreditar que, ao desenvolverem-se competências, desiste-se de transmitir conhecimentos. Quase a totalidade das ações humanas

exige algum tipo de conhecimento, às vezes superficial, outras vezes aprofundado. (...) Quanto mais complexas, abstratas, mediatizadas por tecnologias, apoiadas em modelos sistêmicos da realidade forem consideradas as ações, mais conhecimentos aprofundados, avançados, organizados e confiáveis elas exigem. A escola está, portanto, diante de um verdadeiro *dilema*: para construir competências, esta precisa de *tempo*, que é parte do tempo necessário para distribuir o conhecimento profundo. (PERRENOUD, 1999, p. 7, grifo do autor).

Assim, antes de desenvolver competências, é preciso desenvolver saberes ou conhecimentos. Dessa forma, um não exclui o outro. Ao contrário, os conhecimentos são necessários para o desenvolvimento das competências.

Para Nilson José Machado (2002, p. 139), a ideia de que conhecimentos e competências disputam os mesmos espaços e tempos escolares é inadequada e descabida. Para esse autor, estudar competências não significa o abandono das disciplinas nem a valorização do conhecimento disciplinar menospreza a competência.

Por isso, Perrenoud (2000, p. 15) diz que competência é a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações”. Ou seja, para melhor enfrentar a situação, a pessoa coloca vários recursos para funcionar, entre os quais, os conhecimentos.

É possível distinguir, para Perrenoud (1999, p. 8-9), três tipos de conhecimentos⁹⁰ que as pessoas podem adquirir. Após essa aquisição, as pessoas farão um juízo de qual o melhor momento de esses conhecimentos serem utilizados. Assim, essa pertinência, esse discernimento, é a competência.

Nesse sentido, Nilson José Machado reafirma:

Para que não pare qualquer dúvida sobre o conteúdo da reflexão apresentada a seguir, registre-se aqui a conclusão que se buscará fundamentar: a organização da escola é, e continuará a ser, marcadamente disciplinar; os professores são e continuarão a ser professores de disciplinas, não havendo qualquer sentido na caracterização de um professor de ‘competências’. No entanto, urge uma reorganização do trabalho escolar que reconfigure seus espaços e seus tempos, que revitalize os significados dos currículos como mapas do conhecimento que se busca, da formação pessoal como a continuação de um amplo espectro de competências e, sobretudo, do papel dos professores em um cenário onde as ideias de conhecimento e de valor encontram-se definitivamente imbrincadas. (MACHADO, 2002, p. 139, grifo do autor).

⁹⁰ Conhecimentos *declarativos*, os quais descrevem a realidade sob a forma de fatos, leis, constantes ou regularidades; conhecimentos *procedimentais*, os quais descrevem o procedimento a aplicar para obter-se algum tipo de resultado (por exemplo, conhecimentos metodológicos); conhecimentos *condicionais*, os quais determinam as condições de validade dos conhecimentos procedimentais.

Nesse âmbito, não basta por si só ter conhecimentos para se exercer competências. Precisa saber a maneira e o momento oportuno de aplicar tais saberes. São aquisições e aprendizados construídos.

Desse modo, para Pierre Perrenoud, citado por Maria Idati Eiró, a competência compreende três atributos de diferentes naturezas:

1. Atributo do conhecimento (saber saber) – trata-se do âmbito cognitivo do desempenho, ou seja, o saber prático e teórico;
2. Atributo de habilidade (saber fazer) – trata-se do âmbito operativo do desempenho, ou seja, saber fazer com eficiência;
3. Atributo de atitude (saber ser, querer fazer) – trata-se do âmbito afetivo e moral do desempenho, inclui traços de personalidade, caráter, valores e crença, projetando profissionalmente, com envolvimento, comprometimento, ética, responsabilidade, disponibilidade e flexibilidade para a abertura de novas visões, empatia, cooperação e solidariedade. (EIRÓ, 2010, p. 73).

Um exemplo interessante que pode ser trazido é o da língua estrangeira, pois quem “aprendeu uma língua estrangeira na escola, por exemplo, tem a experiência da distância entre conhecimentos linguísticos acumulados na sala de aula e a sua capacidade para mobilizá-los em uma situação de comunicação escrita ou oral”. (PERRENOUD, 1999, p. 21).

Assim, é possível ensinar a língua inglesa nas instituições de ensino por oito anos consecutivos – conhecimento – e, mesmo assim, a pessoa ter dificuldade em se comunicar. Dessa forma, a competência vai ser construída “com a prática da língua estrangeira, na qual se multiplicam as *situações de interação* em uma conjugação feliz, portanto aleatória, da repetição e da variação, graças a um engajamento pessoal em seguidos intercâmbios”, que faz ocorrer um desejo de entender e de ser entendido. (PERRENOUD, 1999, p. 21, grifo do autor).

Nilson José Machado (2002, p. 141-148) elenca três elementos que devem permear a competência: a pessoalidade, o âmbito e a mobilização. Em relação ao primeiro elemento, o autor ensina que são as pessoas que demonstram ter maior ou menor grau de competências e não os objetos ou artefatos. Tacitamente se sabe que são as pessoas que vivem, interagem, convivem, agem e são avaliadas por suas competências.

O outro elemento citado pelo autor, o âmbito, é justamente o contexto em que a competência é exercida. O autor explica que “não existe uma competência sem a referência a um contexto no qual ela se materializa: a competência sempre tem um âmbito, o que nos faz considerar bastante natural uma expressão como ‘isto não é da minha competência’”. (MACHADO, 2002, p. 143, grifo do autor). Assim, quanto mais delimitado o âmbito de referência mais fácil de caracterizar uma pessoa como competente. Ou seja, é mais simples

configurar as competências que um aluno de ensino superior deve adquirir do que o aluno de educação básica. Independentemente, sempre há um âmbito, um contexto.

E o terceiro e último elemento citado pelo autor é a mobilização. Para ele, a competência sempre deve estar associada a uma “mobilização de saberes. Não é um conhecimento ‘acumulado’, mas a virtualização de uma ação, a capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja, o que se projeta”. (MACHADO, 2002, p. 145, grifo do autor). O que o autor quer dizer é que a pessoa pode ter todo o conhecimento do mundo, mas esse não vale muito se esse conhecimento não estiver a serviço dos seus projetos pessoais e coletivos.

Com o conceito de competência – capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações –, Perrenoud conclui:

1. as competências não são elas mesmas saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais *recursos*.
2. Essa mobilização só é pertinente em *situação*, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas.
3. O exercício das competências passa por operações mentais, complexas, subentendidas por *esquemas de pensamento* (Altet, 1996; Perrenoud, 1996! 1998g), que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação.
4. As competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra (Le Boterf, 1997). (PERRENOUD, 2000, p. 15, grifo do autor).

Dessa forma, a tarefa principal do professor “é semear desejos, estimular projetos, consolidar uma arquitetura de valores que os sustentem e, sobretudo, fazer com que os alunos saibam articular seus projetos pessoais com os da coletividade”. (MACHADO, 2002, p. 154).

A docência na universidade configura-se como um processo contínuo de construção de identidade docente e tem por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento. Para que a identidade de professor se configure, no entanto, há o desafio de pôr-se, enquanto docente, em condições de proceder à análise crítica desses saberes da experiência construídos nas práticas, confrontando-os e aplicando-os com base no campo teórico da educação, da pedagogia e do ensino, o que permitiria configurar uma identidade epistemológica decorrente de seus saberes científicos e os de ensinar. Mas também sua identidade é profissional, ou seja, a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 88).

Assim, Antoni Zabala e Laia Arnau (2014, posição 56) explicam que a inserção do conceito de competências se difundiu de maneira acelerada no mundo da educação e teve um fértil desenvolvimento, o que trouxe uma série de críticas positivas e negativas dependendo

do pertencimento do autor a uma ou outra escola pedagógica, existindo razões consistentes em ambas as direções.

Partindo dessa premissa, para entender melhor o porquê do surgimento do mal-entendido citado por Perrenoud (1999, p. 7) sobre se “se vai à escola adquirir conhecimentos, ou para desenvolver competências”, importante situar tal discussão.

3.2.1. O discurso das competências e seu nascimento no modelo europeu

O discurso sobre as competências que está em plena atividade no atual momento requer atenção a seu nascimento e como ele vai se solidificando no modelo europeu, com o chamado processo de Bolonha. É interessante notar que a Europa, com o propósito de estabelecer um Espaço Europeu de Educação Superior (EEES), com o intuito de harmonizar os diferentes sistemas de ensino superior nacionais, de forma a serem compatíveis, comparáveis e coerentes entre si, iniciou esse processo da seguinte maneira:

Em 1998, os Ministros da Educação da França, Reino Unido e Itália aprovaram a Declaração de Sorbonne, para a ‘Harmonização da Arquitetura da Educação Superior Europeia’; em 19 de junho de 1999 se assinou a Declaração de Bolonha, também pelos ministros da educação, com o propósito de estabelecer claramente o EEES no ano de 2010. A essas duas declarações, seguiu-se o Comunicado de Praga, de 2001, assinado, desta vez, por 33 estados europeus, o Comunicado de Berlim, assinado em setembro de 2003, e o Comunicado de Bonger, assinado por 45 países, incluindo os que recentemente aderiram. Em conjunto, esses documentos fundacionais propõem e reiteram questões que chegaram a se tornar elementos comuns dos discursos de reforma universitária. Deles surgem ideias como a convergência em graduações e pós-graduações, a facilitação da mobilidade de estudantes e professores, a adoção do European Credit Transfer System (ECTS), os processos para assegurar a qualidade das universidades, bem como a ênfase na aprendizagem ao longo da vida e na extensão e promoção *mundial* do sistema europeu de universidades. (RASCO, 2011, p. 199, grifo do autor).

Todos esses documentos que foram assinados com o intuito de criar, em 2010, o EEES, a partir do Processo de Bolonha, não continham nenhum conceito de competência. Desse modo, seria curiosa a presença do “movimento de competências em razão de sua escassa notoriedade nos documentos oficiais”. Assim, é necessário invocar um documento que foi “a peça chave e combustível constante do movimento de competências [...] o Projeto Tuning Educational Structures in Europe” (RASCO, 2011, p. 203) ou Projeto Tuning.

Como exposto anteriormente, com vistas a criar o EEES, tendo por pressupostos “a coesão, a competitividade e atração de docentes e alunos de países europeus que possibilitasse maior mobilidade e oferta de emprego entre seus signatários” (FERREIRA;

LIMA, 2017, p. 75), foram sendo desencadeados projetos e programas de interesses e currículos comuns do qual se originou o Projeto Tuning.

Para encampar tal projeto, precisava-se fazer uma reforma educacional europeia, tendo em vista as diferenças dos modelos que existiam nos mais diversos países europeus, conforme ensinam Kleyton Carlos Ferreira e Paulo Gomes Lima:

- 1) Humboldtiano (Alemanha), considerou a pesquisa como o objetivo primeiro da universidade, convertendo as instituições universitárias existentes em centro de desenvolvimento científico sobre os cuidados do Estado;
- 2) Napoleônico (França), criada como serviço estatal para satisfazer a necessidade de formar funcionários públicos e impulsionar o desenvolvimento econômico da nação por intermédio do estabelecimento de uma ‘elite necessária’ ao funcionalismo estatal;
- 3) Anglo-saxão (Reino Unido), concebe a universidade, como instituições públicas, e seu acesso, porém, privadas num ponto de vista jurídico. (FERREIRA; LIMA, 2017, p. 77, grifo do autor).

Assim, para harmonizar as diferentes estruturas e modelos universitários existentes na Europa e para estabelecer simetrias e convergência nos sistemas de educação superior, a declaração (processo) de Bolonha buscava os seguintes objetivos:

- Adoção de um sistema de graus de acessível leitura e comparação, também pela implementação do Suplemento ao Diploma, para promover entre os cidadãos europeus a empregabilidade e a competitividade internacional do sistema europeu do Ensino Superior;
- Adoção de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos principais, o graduado e o pós-graduado. O acesso ao segundo ciclo vai requerer o termo com êxito dos estudos do primeiro ciclo, com a duração mínima de três anos. O grau conferido, após o primeiro ciclo, será também relevante para o mercado europeu do trabalho como nível apropriado de qualificação. O segundo ciclo deverá conduzir aos graus de mestre e/ou doutor como acontece em muitos países europeus;
- Estabelecimento de um sistema de créditos – como, por exemplo, no sistema ECTS – como um meio para promover a mobilidade mais alargada dos estudantes. Os créditos podem também ser adquiridos em contextos de ensino não superior, incluindo a aprendizagem ao longo da vida, desde que sejam reconhecidos pelas respectivas Universidades de acolhimento;
- Promoção da mobilidade, ultrapassando obstáculos ao efetivo exercício da livre mobilidade, com particular atenção: aos estudantes, no acesso às oportunidades de estudo e formação, bem como a serviços correlativos; aos professores, investigadores e pessoal administrativo, no reconhecimento e na valorização dos períodos passados num contexto europeu de investigação, de ensino e de formação, sem prejuízo dos seus direitos estatutários;
- Promoção da cooperação europeia na avaliação da qualidade, com vistas a desenvolver critério e metodologias comparáveis;
- Promoção das necessárias dimensões europeias do Ensino Superior, especialmente no que respeita ao desenvolvimento curricular, à cooperação institucional, aos esquemas da mobilidade e aos programas integrados de estudo, de formação e investigação. (FERREIRA; LIMA, 2017, p. 84).

Para consolidar essa nova arquitetura que cumprisse com os objetivos estabelecidos em Bolonha, o Projeto Tuning se propôs a oferecer um “modelo de projeto curricular essencial, padronizado, válido e eficaz”. (RASCO, 2011, p. 203). Para isso, o relatório apresenta justificativas para o uso das competências para “incentivar a transparência nos perfis profissional e acadêmico das titulações [...]; ampliar os níveis de empregabilidade e de cidadania. Criar uma linguagem mais adequada para o intercâmbio e o diálogo entre os envolvidos”. (RASCO, 2011, p. 203).

Dessa forma, para os críticos ao Projeto, por entender que ele é uma aposta alicerçada no mundo empresarial e laboral e que ele tende para uma homogeneização da formação universitária, o “Tuning se ergue, como o impulsor do que denomina *uma mudança de paradigma* no qual se abandona – presumivelmente por obsoleta – a educação centrada no ensino, [...] por uma nova educação superior centrada na *aprendizagem*”. (RASCO, 2011, p. 204, grifo do autor).

Félix Angulo Rasco afirma que esse é o elemento retórico que mais se utiliza no EEES, o da mudança de mentalidade, da troca de paradigma, de uma formação centrada no ensino para uma centrada nas competências. Isso porque duas ideias têm força nessa mudança, a de situar a aprendizagem como um objetivo de toda uma vida e a concepção dos créditos europeus (CE). Estes são centrados nas atividades de aprendizagem dos alunos e, para que sejam adquiridos por eles, é mais simples e fácil especificar os perfis profissionais previamente especificados. A crítica se consolida porque o autor entende que é importante saber competências, mas o que deveria realmente importar é o ensino. (RASCO, 2011, p. 220).

Nesse mesmo caminho crítico acerca da educação baseada em competências, tem-se o estudo de Jurjo Torres Santomé (2011), que ensina que é a partir dos anos de 1960 que começa a aparecer críticas de como o ensino doutrinava os indivíduos com conteúdos enviesados e desconectados da realidade.

Percebia-se que os conteúdos contribuía para formar modelos de sociedades “patriarcais, racistas, sexistas, classistas, imperialistas, militaristas, homofóbicos [...] porque assim eram as ‘verdades’ que a escola e os livros didáticos impunham”. (SANTOMÉ, 2011, p. 163, grifo do autor). Dessa forma, o sistema educacional começou a sofrer críticas contundentes, e educar acabou por se “igualar a estrangulamento mental, a converter as

peças em tijolos⁹¹ com os quais alguns decidiam construir algo que não queríamos e que ninguém havia votado democraticamente”. (SANTOMÉ, 2011, p. 164). Nesse clima de ataque aos modelos educacionais tradicionais, a Psicologia, com seu discurso centrado nas capacidades, oferecia uma aposta a um novo projeto educacional.

O problema é que o modelo de educação baseada em competências vem ligado a uma formação profissional, na qual a meta “desde o princípio foi e continua sendo a de preparar determinados setores da população, as classes sociais mais populares, para aprender determinados conhecimentos e habilidades que lhes permitem desempenhar uma profissão”. (SANTOMÉ, 2011, p. 169). Ou seja, Jurjo Torres explica que quem definiu majoritariamente quais as competências que os alunos devem ter é o empresariado, em função das necessidades, expectativas e tarefas de quem trabalha em suas fábricas e do que as empresas precisam ter. Por isso, ele afirma que “as últimas décadas podem ser caracterizadas com as de uma progressiva *economização das políticas educacionais*, bem como de uma notável *empresarialização* da formação universitária e da pesquisa”. (SANTOMÉ, 2011, p. 184, grifo do autor).

A crítica é forte e merece ser transcrita:

Em uma sociedade submetida a um grande número de transformações que afetam a vida de todas as pessoas, é chamativo que no momento de se propor qualquer reforma do sistema educacional os grandes debates e as urgências com as que se oprime os professores se circunscrevam a exigir deles que as próximas programações devem ser por competências; que é preciso pensar, programar, intervir e agir com a mente nas competências.

Ignora-se por completo o debate do conhecimento, dos conteúdos culturais que precisamos apresentar aos alunos para que possam entender nosso passado, o mundo do presente e, portanto, preparar-se em sua passagem pelas aulas para uma incorporação mais informada e ativa em sua comunidade, como cidadãos que são. O conhecimento, os conteúdos culturais, é a categoria central esquecida nas políticas educacionais. Nem nas Administrações educacionais, nem nos centros de pesquisa se estão realizando rigorosos estudos que analisem e avaliem a informação que é apresentada aos alunos como conteúdos obrigatórios básicos. Conteúdos que, no entanto, apresentam-se como imprescindíveis para entender e poder participar como pessoas responsáveis nas distintas esferas sociais: no mundo do trabalho, da cultura, da economia, da política, para facilitar suas relações interpessoais, etc.

É muito surpreendente como desapareceu o debate sobre o conhecimento e sobre a epistemologia do núcleo das preocupações tanto da Administração quanto dos professores. É o debate relegado que permitiria ver de maneira importante como o sistema escolar está respondendo às necessidades das sociedades atuais. No fundo, é como se já houvéssemos chegado a um absoluto consenso acerca do que consideramos o conhecimento valioso, necessário e verdadeiro. (SANTOMÉ, 2011, p. 186).

⁹¹ Em 1979, a banda Pink Floyd lança a música *Another brick in the wall*, sendo que, na parte II (outro tijolo no muro), expõe o sistema educacional britânico e faz uma pesada crítica a esse ensino que tornava as crianças seres autômatos.

Assim, para Jurjo Torres Santomé (2011, p. 188), desde que o processo de Bolonha se apoderou da política educacional europeia, um dos conceitos que vem sendo trazido é o de convencer a todos que a competência é o remédio para resolver todos os problemas educacionais.

Além do Projeto Tuning, também é importante ressaltar o Projeto DeSeCo – Definição e Seleção de Competências –, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que teve como objetivo a construção de uma ampla base conceitual na perspectiva do aprendizado ao longo do tempo, bem como avaliar as competências de forma internacional e desenvolver e interpretar os indicadores internacionalmente comparáveis. Para Ángel I. Pérez Gómez, o documento DeSeCo apresenta e propõe um conceito de competência dentro de uma “interpretação compreensiva, construtivista e holística”, ou seja:

uma competência é mais que conhecimentos e habilidades, é a capacidade de enfrentar demandas complexas em um contexto particular, um saber fazer complexo, resultado da integração, mobilização e adequação de capacidades, conhecimentos, atitudes e valores utilizados de modo eficaz em situações reais. (GÓMEZ, 2011, p. 84).

Neste momento, importante relembrar o conceito de Pierre Perrenoud (2000, p. 15), já citado neste capítulo, que entende ser a competência a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações”. Ou seja, quando Perrenoud ressalta que o conhecimento é um entre tantos recursos utilizados para a obtenção de competência, ele se coaduna com o documento DeSeCo, para o qual a competência pressupõe a combinação de “habilidades práticas, conhecimentos, motivações, valores, atitudes, emoções e outros componentes sociais e de comportamento que são mobilizados conjuntamente para obter uma ação eficaz”. (GÓMEZ, 2011, p. 84).

Assim, segundo Ángel Perez Gómez (2011, p.85), é possível destacar algumas características principais que irão formar esse conceito de competências fundamentais. A primeira característica seria esse caráter holístico e integrado de competências, ou seja, as competências não são a soma de habilidades, mas sim “modelos mentais de interpretação da realidade e intervenção racional que usamos na vida cotidiana e na prática profissional”, isto é, eles integram demandas externas, atributos individuais e peculiaridades dos contextos.

A segunda característica citada é que as competências de interpretação não estão apenas no sujeito individualmente, mas no contexto em que cada indivíduo aprende, trabalha e vive (riqueza cultural e profissional de cada contexto). Já a terceira característica é a

importância das intenções, valores e emoções dos indivíduos, é o desejo de aprender, isto é, “o desenvolvimento emocional dos seres humanos se implica diretamente na construção de competências e vice-versa”. (GÓMEZ, 2011, p. 85).

A quarta característica citada por Ángel Perez Gomez é o componente ético que toda situação supõe enfrentar. O caráter reflexivo ou a transferibilidade criativa é a quinta característica, que significa que “a capacidade de transferir competências aprendidas para novos cenários deve ser entendida como um processo de adaptação, que requer compreensão, indagação e nova aplicação de conhecimentos e habilidades”. (GÓMEZ, 2011, p. 86). Assim, a competência deve ser entendida como um sistema aberto de reflexão, aplicação, pesquisa e ação.

E, por último, a característica do caráter evolutivo das competências. O que se quer dizer é que as competências se aperfeiçoam, se ampliam, se deterioram ou, ainda, se restringem. Para Ángel Perez Gómez (2011, p. 86), as competências são “complexos sistemas de ação e de reflexão que não se adquirem nem são creditados de modo definitivo e para sempre, mas que devem ser atualizados por meio de sua aplicação constante a novos contextos e problemas”.

Desse modo, Ángel Perez Gómez assevera:

Em síntese, as características diferenciais das competências ou capacidades humanas fundamentais seriam as seguintes: *constituem um ‘saber fazer’ complexo e adaptativo, isto é, um saber que se aplica não de forma mecânica mas reflexiva, suscetível de se adequar a uma diversidade de contextos e tem um caráter integrador, abarcando conhecimentos, habilidades, emoções, valores e atitudes. Definitivamente, toda competência inclui um ‘saber’, um ‘saber fazer’ e um ‘querer fazer’ em contextos e situações reais em função dos propósitos desejados. Não estamos falando de habilidades, nem habilidades específicas que, como os conhecimentos concretos, devem ser considerados instrumentos, componentes necessários, mas não suficientes, e em todo o caso obsoletos e mutantes. Falamos de competências ou capacidades humanas fundamentais que constituem a trama básica, os modelos mentais essenciais que os seres humanos utilizam para compreender e intervir na vida pessoal, social e profissional.* (GÓMEZ, 2011, p. 86-87, grifo do autor).

Nessa toada, Howard Gardner (2007, p. 12), criador da teoria das Inteligências Múltiplas⁹², propõe cinco mentes para o futuro como “tipos de mentes de que as pessoas vão necessitar para prosperar no mundo – para prosperarmos – nos tempos que se avizinham”. O que o autor quer dizer é que, no mundo do futuro, da era digital, se exigirá capacidades que precisarão ser cultivadas da infância à vida adulta.

⁹² Teoria segundo a qual todos os seres humanos possuem uma série de capacidades cognitivas relativamente autônomas, cada uma delas designadas pelo autor como uma inteligência separada.

Para esse autor, as cinco mentes para o futuro são: a mente disciplinada, que é aquela que pressupõe o domínio do conhecimento, dos diferentes tipos de saber, e que sabe trabalhar de forma permanente, ao longo do tempo, para melhorar a habilidade e o conhecimento; a mente sintetizadora, que é aquela que recebe informações de diferentes fontes e tem a capacidade de integrar as ideias e as sintetizar e comunicar a outras pessoas; a mente criadora, que apresenta novas ideias, descobre e esclarece novos problemas, questões e fenômenos, que evoca formas inéditas de pensar; a mente respeitosa, que pressupõe a aceitação das diferenças, ou seja, observa e acolhe as diferenças entre os seres humanos e seus grupos sociais e culturais; e, finalmente, a mente ética, que é aquela que reflete sobre o próprio trabalho e as necessidades e os anseios da sociedade, é o exercício da responsabilidade como pessoa e cidadão. (GARDNER, 2007).

Essas cinco mentes podem e devem ser cultivadas nas escolas, nas profissões ou no local de trabalho. Os três primeiros tipos de mentes lidam com as formas cognitivas, enquanto os dois últimos, com as relações entre os seres humanos. Assim, deve-se ter a “preocupação em cultivar essas mentes na geração mais jovem, [...], mas também deveríamos estar preocupados com os que estão hoje nos locais de trabalho”. (GARDNER, 2007, p. 18).

Da mesma forma, Edgar Morin (2013, posição 234-242) propõe, como propósitos fundamentais da educação para poder levar a complexidade da vida no mundo contemporâneo, sete saberes. Iniciando o seu livro, o autor ensina que “todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão. [...] A educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão”. Desse modo, o primeiro saber compreende a natureza do conhecimento humano, que existe possibilidades, limites, grandeza e miséria nesse conhecimento. Assim, “o conhecimento do conhecimento deve aparecer como necessidade primeira, que serviria de preparação para enfrentar os riscos permanentes de erro e ilusão, que não cessam de parasitar a mente humana. Trata-se de armar cada mente para o combate vital rumo à lucidez”. (MORIN, 2013, posição 173).

O segundo saber é aprender a integrar o conhecimento além dos limites das disciplinas, são os “princípios do conhecimento pertinente” (MORIN, 2013, posição 437), ou seja, é necessário desenvolver nos indivíduos um conhecimento integrador e multidisciplinar que permita aprender as relações mútuas e recíprocas que ocorrem entre as pessoas. É necessário situar as informações e dados no contexto e no mundo global. O autor explica que “não se trata de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento das

totalidades, nem da análise pela síntese; é preciso conjugá-las”. (MORIN, 2013, posição 577).

O terceiro saber necessário é ensinar a condição humana. Para isso, é preciso interrogar a condição humana, o que implica em questionar a sua posição no mundo.

Disso decorre que, para a educação do futuro, é necessário promover grande rememoração dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo; dos conhecimentos derivados das ciências humanas, para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humanas, bem como para integrar (na educação do futuro) a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia, as artes. (MORIN, 2013, posição 613).

E é justamente quando está tratando da condição humana que Edgar Morin trata da cultura. Para ele, “a cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, dos fazeres, das regras, das normas, das proibições, das estratégias, das crenças, das ideias, dos valores, dos mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo”. (MORIN, 2011, posição 722). Em razão disso, ele diz que não há sociedade sem cultura, e é ela que controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Porém, a cultura somente existe por meio das culturas, isto é, “as culturas são aparentemente fechadas em si mesmas para salvaguardar sua identidade singular. Mas, na realidade, são também abertas: integram nelas não somente os saberes e técnicas, mas também as ideias, os costumes, os alimentos, os indivíduos vindos de fora”. (MORIN, 2011, posição 735). As assimilações de culturas são enriquecedoras.

O quarto saber necessário é compreender a identidade global dos seres humanos ou a sua condição na era planetária. Para Edgar Morin, a era planetária inicia-se no final do século XV, com a conquista do globo pela Europa, ou seja, com “a dominação do ocidente europeu sobre o resto do mundo que provoca catástrofes de civilização especialmente nas Américas” (MORIN, 2011, posição 844), desenvolvendo-se por meio da violência e da exploração das Américas e da África. Essa planetarização desenvolve trocas de tipos de comidas, de doenças, de armas, de concepções, com grandes fluxos migratórios a partir do século XIX. No século XX, essa planetarização provoca guerras mundiais, crises econômicas e, a “partir de 1989, uma economia liberal denominada mundialização”, que torna um todo interdependente, ou seja, cada parte torna-se dependente do todo e o todo depende das partes. Ademais, tudo de súbito está presente, por meio do telefone, da internet, da televisão. (MORIN, 2011, posição 862).

Assim, “para o melhor e o pior, cada ser humano, rico ou pobre, do sul ou do norte, do leste ou do oeste, traz em si, sem saber, o planeta inteiro. A mundialização é, ao mesmo tempo, evidente, subconsciente e onipresente”. (MORIN, 2011, posição 883). Por isso, para Ángel Perez Gómez (2011, p. 91), o quarto saber de Morin é a “necessidade de tomar consciência da identidade planetária dos seres humanos e de seus desenvolvimentos como espécie já inter-relacionada de maneira inevitável na era da globalização telemática”. É o aprender a estar no planeta com vários tipos de consciências⁹³ convivendo com várias culturas que trazem virtudes e sabedorias, mas também carências e ignorâncias. (MORIN, 2011, posição 992-1002).

O quinto saber necessário seria o saber viver e enfrentar as incertezas, quer dizer, “tudo que comporta oportunidade comporta risco, e o pensamento deve reconhecer as oportunidades de riscos como os riscos das oportunidades”. (MORIN, 2011, posição 1212). O que se pretende é ensinar a “esperar o inesperado e trabalhar pelo improvável”. (MORIN, 2011, posição 1216).

O sexto saber necessário é ensinar a compreensão e a empatia, “é ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantida da solidariedade intelectual e moral da humanidade”. Aqui, Edgar Morin não está falando somente da compreensão objetiva ou intelectual que se basta com a explicação, mas, sim, da compreensão humana que comporta um conhecimento sujeito a sujeito. Dessa maneira, “compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade”. (MORIN, 2011, posição 1246). Os obstáculos à compreensão, tanto intelectual quanto humana, são vários, desde ruídos de comunicação, a multiplicidade de sentidos de uma palavra, a ignorância quanto a ritos e costumes dos outros, a incompreensão de valores e imperativos éticos. Todos esses obstáculos são enormes, porém, se as pessoas souberem “compreender antes de condenar, estaremos no caminho da humanização das relações humanas”. (MORIN, 2011, posição 1316). O “bem pensar”, que é o aprender em conjunto o local e o global, o texto e o contexto, o ser e o seu meio ambiente, e a “introspecção”, que é a prática mental do autoexame para descobrir fraquezas ou faltas em si mesmo para compreender a dos outros, são as duas práticas colocadas por Edgar Morin (2011, posição 1321-1329) para favorecer a compreensão, que é o sexto saber necessário.

⁹³ Consciência antropológica (reconhecer a unidade na diversidade); consciência ecológica (habitar com todos os seres humanos a biosfera); consciência cívica terrena (responsabilidade e solidariedade com a Terra); consciência espiritual da condição humana (exercício complexo de nos criticar, autocriticar e compreender);

O sétimo e último saber necessário é compreender a ética do gênero humano, na qual o ser humano tem que ter a consciência de que ele é ao “mesmo tempo indivíduo, parte de uma sociedade e parte de uma espécie”. (GÓMEZ, 2011, p. 91). Essa é a base para ensinar a ética do futuro.

Assim, Edgar Morin ensina:

A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e, ao mesmo tempo, reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano. Conhecer o humano é, antes de tudo, situá-lo no universo, e não o separar dele. (...) interrogar nossa condição humana implica questionar primeiro nossa posição no mundo. (...) o humano continua esquartejado, partido como pedaços de um quebra-cabeça no qual falta uma peça. Aqui se apresenta um problema epistemológico: é impossível conceber a unidade complexa do ser humano pelo pensamento disjuntivo, que concebe nossa humanidade de maneira insular, fora do cosmos que a rodeia, da matéria física e do espírito do qual somos constituídos, bem como pelo pensamento redutor, que restringe a unidade humana a um substrato puramente bi-anatômico.

As ciências humanas são elas próprias fragmentadas e compartimentadas. Assim, a complexidade humana torna-se invisível, e o homem desvanece “como um rastro na areia”. Além disso, o novo saber, por não ter sido religado, não é assimilado nem integrado. Paradoxalmente, assiste-se ao agravamento da ignorância do todo, enquanto avança o conhecimento das partes. Disso decorre que, para a educação do futuro, é necessário promover grande rememoração dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo; dos conhecimentos derivados das ciências humanas, para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humanas, bem como para integrar (na educação do futuro) a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia, as artes. (MORIN, 2011, Posição 1585-1596).

Segundo Ángel Perez Gómez, todas essas visões sobre as prioridades que a educação do futuro deve ter contribuíram para que o DeSeCo elaborasse e propusesse três tipos de competências fundamentais ou competências-chaves (*key competencies*). A primeira competência-chave é utilizar interativamente e de forma eficaz as ferramentas e os instrumentos de todo o tipo (internet, símbolos, código, conhecimentos) que a sociedade da informação requer “para compreender e se localizar no território natural, social, econômico, político, cultural, artístico e pessoal”. (GÓMEZ, 2011, p. 92). Ou seja, utilizar uma ferramenta de forma interativa não é somente ter familiaridade ou dominar essa ferramenta, mas compreender o seu contexto e verificar como ela muda a forma de ver o mundo e se relacionar com ele.

A segunda competência-chave é “para funcionar em grupos sociais cada vez mais complexos e heterogêneos, com o foco na interação com o outro e com o outro diferente”.

(GÓMEZ, 2011, p. 92). Essa competência implica em saber se relacionar com os demais, saber e querer cooperar. É a competência necessária à cultura do consenso, pois é a “capacidade e vontade para resolver com empatia e de forma pacífica e democrática os inevitáveis conflitos da vida social”. (GÓMEZ, 2011, p. 92).

E, por fim, a competência para agir de forma autônoma. Essa competência requer “capacidade e vontade para defender e afirmar os próprios interesses e direitos, assumir as responsabilidades derivadas da liberdade e compreender as possibilidades e limites das próprias atividades”. (GÓMEZ, 2011, p. 92).

Assim, Félix Angulo Rasco (2011, p. 206) afirma que é impossível não estar de acordo com as três competências-chaves do Projeto DeSeCo, pois elas procedem da mesma linha de reflexão do famoso Relatório Delors⁹⁴, que distingue quatro âmbitos essenciais para a educação no século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Iôni Heiderscheidt (2018, p. 94, grifo do autor) ensina sobre esses quatro âmbitos do Relatório Delors:

- a) Aprender a Conhecer: refere-se à aquisição de conhecimentos gerais, articulada ao saber mais complexo em determinadas áreas. Inclui o conceito de “aprender a aprender” que constitui a condição para que o indivíduo esteja apto a beneficiar-se de outras possibilidades de educação e de formação ao longo do seu desenvolvimento.
- b) Aprender a Fazer: abrange a aquisição de habilidades profissionais e competências mais amplas, necessárias para que o indivíduo possa adaptar-se a situações diferentes e mutáveis, bem como a trabalhar em equipe. Tais características podem ser adquiridas nos ensinamentos formais e informais, bem como no decorrer das experiências sociais e profissionais vivenciadas por jovens e adultos ao longo da vida.
- c) Aprender a Ser: refere-se à capacidade de o indivíduo desenvolver sua personalidade com base em um conjunto de valores e de agir pessoalmente com autonomia, julgamento e responsabilidade no processo de maturação contínua de sua personalidade.
- d) Aprender a Viver Juntos: significa o desenvolvimento da compreensão de consciência por meio de projetos comuns ou gestão de conflitos, apontando a interdependência e a interconexão crescente – ecológica, econômica e social – dos indivíduos, comunidades e nações, e a inexistência de distâncias geográficas que impeçam o relacionamento social.

Para demonstrar tal similaridade, Félix Angulo Rasco (2011, p. 207) traz o seguinte quadro:

⁹⁴ Relatório produzido por uma comissão internacional de educação para o século XXI, da Unesco, em 1996, presidida por Jacques Delors, que foi estabelecida com o objetivo de refletir sobre os desafios que a educação enfrentaria nos anos subsequentes.

Quadro 3 – Comparação entre o Relatório Delors e o Projeto DESECO

COMPARAÇÃO ENTRE O RELATÓRIO DELORS E O PROJETO DESECO	
Delors (1996)	DeSeCo (2003)
Aprendizagens genéricas	Competências-chaves
Aprender a conhecer	
Aprender a fazer	Uso interativo de ferramentas
Aprender a viver juntos	Interagir em grupos heterogêneos
Aprender a ser	Agir de modo autônomo

Fonte: RASCO, 2001, p. 207

A crítica que esse autor tece em relação à educação por competências é que, para ele, trabalhar com competências é essencialmente trabalhar com perfis profissionais e, sob a justificativa de formar profissionais competentes, voltados essencialmente ao mercado de trabalho, as universidades passam a se preocupar somente com o mundo laboral e às demandas de mercado. Porém, nas palavras do autor: “permitam-me indicar uma obviedade, que, por isso mesmo, parece muitas vezes esquecida. Formar profissionais competentes não é o mesmo que formar com ou por meio de competências”. (RASCO, 2011, p. 223). Assim, a universidade não tem motivo nem deve formar profissionais competentes, porque, para ele, essa formação se dá no seu local de trabalho, no exercício da atividade, e o que a universidade deve fazer “é criar as condições para que os alunos possam se tornar profissionais responsáveis e cheguem a exercer sua profissão de maneira competente”. (RASCO, 2011, p. 224).

Neste momento, interessante trazer a tese de Maria Idati Eiró, para quem a Pedagogia por Competências pode ser apresentada de duas formas:

Denominamos Pedagogia por Competências para a formação Integral (PCI) a estratégia pedagógica utilizada para a formação integral e para o desenvolvimento de competências integrais dos indivíduos. Denominamos Pedagogia por Competências para a formação Laboral (PCL) aquela utilizada para a formação para o mercado de trabalho e a para o desenvolvimento de competências profissionais. (EIRÓ, 2010, p. 104)

A mesma autora (2010, p. 105) faz o seguinte quadro comparativo:

Quadro 4 – Esquema comparativo da Pedagogia por Competências com foco na formação integral e com foco na formação para o mercado de trabalho

PEDAGOGIA POR COMPETÊNCIAS Para formação INTEGRAL PCI	PEDAGOGIA POR COMPETÊNCIAS Para formação LABORAL PCL
Utilizada para a formação integral – desenvolvimento de competências integrais	

	Utilizada para a formação para o mercado de trabalho – desenvolvimento de competências profissionais
Formação básica bem desenvolvida, com excelência nos padrões de qualidade de ensino.	Formação centrada na formação profissional.
Ênfase na vivência como instrumento de aprendizagem e como base para debates em salas de aulas. Ênfase em leituras e reflexões.	Ênfase na prática e nas vivências profissionais. Forte contato com empresas.
Desenvolvimento de competências voltadas para soluções de problemas do cotidiano e para a melhoria das condições de vida.	Desenvolvimento de competências voltadas para o melhor rendimento do setor produtivo e empresarial.
Busca de soluções coletivas.	Busca de soluções individuais.
Formação integral e social crítica.	Formação para o mercado de trabalho.

Fonte: EIRÓ, 2010, p. 105

Portanto, o que se verifica é que a missão das universidades é criar espaços para a imaginação, a criatividade, a reflexão, a autonomia, a comunicação e o intercâmbio de ideias. É necessário ensinar aos alunos que o mundo é complexo, diverso e frágil e que todos têm responsabilidade social.

Assim, Antoni Zabala e Laia Arnau (2014, posição 62, grifo do autor) entendem que a “introdução do conceito de competência de forma generalizada pode ser um meio eficaz para difundir princípios pedagógicos que ainda hoje são utilizados por uma minoria”. E continuam afirmando que a competência “pode ser um ‘recipiente’ apropriado para conter, de modo rigoroso, um ensino que se una a uma perspectiva de formação integral, justo e para toda a vida”.

3.2.2. As competências nas diretrizes curriculares dos Cursos de Direito de 2004 e 2018

Após ultrapassar essa discussão sobre o dilema entre conhecimento e competência, adotando nesta tese a ideia de que, para a aquisição de competências, é necessário conhecimento e que um não exclui o outro e percebendo o caráter essencial das competências-chaves (saber, saber fazer e saber ser) e da Pedagogia por Competências para a formação integral, resta verificar quais são as competências que devem estar presentes nos projetos pedagógicos dos cursos de Direito e em seus currículos, no Brasil.

Como já estudado no início deste capítulo, a diretriz curricular que ainda baseia a maioria dos projetos pedagógicos das universidades federais é a Resolução CNE/CES n. 9/2004. Porém, possivelmente, a partir do ano que se aproxima, 2021, os projetos deverão ser elaborados com base na Resolução CNE/CES n. 5/2018. Dessa forma, nada melhor que

trazer à colação um quadro comparativo para situar as diferenças entre as duas Resoluções e vislumbrar quais são as competências que devem constar nesses projetos:

Quadro 5 – Comparativo Diretrizes Curriculares dos Cursos de Direito de 2004 e 2018

Item	Resolução CNE/CES n. 9/2004	Resolução CNE/CES n. 5/2018
Competências	<p>Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências:</p> <p>I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;</p> <p>II - interpretação e aplicação do Direito;</p> <p>III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;</p> <p>IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;</p> <p>V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;</p> <p>VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;</p> <p>VII - julgamento e tomada de decisões; e</p> <p>VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.</p>	<p>Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, que capacitem o graduando a:</p> <p>I - interpretar e aplicar as normas (princípios e regras) do sistema jurídico nacional, observando a experiência estrangeira e comparada, quando couber, articulando o conhecimento teórico com a resolução de problemas;</p> <p>II - demonstrar competência na leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos, de caráter negocial, processual ou normativo, bem como a devida utilização das normas técnico-jurídicas;</p> <p>III - demonstrar capacidade para comunicar-se com precisão;</p> <p>IV - dominar instrumentos da metodologia jurídica, sendo capaz de compreender e aplicar conceitos, estruturas e racionalidades fundamentais ao exercício do Direito;</p> <p>V - adquirir capacidade para desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação jurídicas com objetivo de propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito;</p> <p>VI - desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos;</p> <p>VII - compreender a hermenêutica e os métodos interpretativos, com a necessária capacidade de pesquisa e de utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;</p> <p>VIII - atuar em diferentes instâncias extrajudiciais, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;</p> <p>IX - utilizar corretamente a terminologia e as categorias jurídicas;</p> <p>X - aceitar a diversidade e o pluralismo cultural;</p> <p>XI - compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica;</p> <p>XII - possuir o domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito;</p> <p>XIII - desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar; e</p>

		XIV - apreender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos.
--	--	--

Fonte: Elaboração da autora, 2020.

É possível verificar que as competências tiveram uma ampliação significativa na nova diretriz curricular de 2018, o que pode ter sido ocasionado pelas grandes discussões europeias acerca das competências, bem como pela sua inserção na discussão latino-americana sobre educação.

Antonio Bosco de Lima e Egeslaine de Nez afirmam:

Mesmo que não sejam encontradas referências explícitas ao Tratado de Bolonha nas Diretrizes e nos PPP dos cursos de graduação, identifica-se em termos conceituais e essenciais que estão sinalizados nos termos: flexibilidade, habilidades, competências, dentre outros que demarcam e regulam os parâmetros para a constituição dos cursos. (LIMA; NEZ, 2015, p. 51).

Conforme já foi salientado, o Projeto Tuning teve como objetivo formatar as estruturas educacionais superiores europeias para idealizar no interior das universidades e, após, testar nelas um espaço de convergência do ensino superior. *Tuning*, que é uma expressão que significa, em termos musicais, afinar, teve e tem como objetivo “afinar” esse espaço. (EIRÓ, 2010, p. 104).

O projeto é delineado em quatro grandes linhas:

- Linha 1: definição das competências acadêmicas genéricas para todas as graduações;
- Linha 2: definição das competências específicas para cada graduação (conhecimentos e destreza);
- Linha 3: utilização do sistema europeu de créditos (ECTS) como estratégia de acumulação e transferência;
- Linha 4: definição dos métodos de ensino, aprendizagem e avaliação. (EIRÓ, 2010, p. 103).

Na América Latina, o Projeto Alfa Tuning América Latina “é uma proposta de afinação da educação superior latino-americana a partir de referenciais curriculares europeias: uma metodologia baseada na noção de competências e na formação de redes”. (PUZYOL; BARREYRO, 2018, p. 2). O projeto tem como objetivo construir um documento oficial e produzir um espaço de reflexão e um conjunto de ações, a partir de 15 áreas temáticas⁹⁵, incluindo o Direito, para consolidar um Espaço Comum de Ensino Superior da

⁹⁵ Administração de empresas, agronomia, arquitetura, direito, educação, enfermagem, engenharia civil, física, inovação social, geologia, história, matemática, medicina, psicologia e química.

União Europeia, América Latina e Caribe (UEALC). O projeto já teve duas fases. A primeira, entre 2004 e 2007, teve como proposta criar um espaço de reflexão e debate sobre a metodologia *Tuning*. A segunda fase, entre 2011-2014, teve como intuito promover transformações nos cursos de graduação das universidades participantes quanto ao perfil do curso/diploma e o programa de ensino. (PUZYOL; BARREYRO, 2018, p. 2).

Assim, no tocante à área do Direito, Loussia P Musse Felix, professora do Curso de Direito da UNB e coordenadora da área de Direito do Projeto ALFA Tuning, abordando a primeira fase do projeto, propôs examinar a estrutura geral dos cursos de Direito dos 13 países participantes do projeto (Argentina, Bolívia, Brasil⁹⁶, Chile, Colômbia, Equador, El Salvador, México, Nicarágua, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela), com representação na área do Direito, e estabelecer parâmetros comuns entre eles. Dessa forma, inicialmente, foi realizada uma radiografia do cenário comum dos cursos de Direito na América Latina para depois se abordar as competências gerais e específicas que foram previamente definidas para análise. Em relação ao cenário comum, percebe-se que a função dos professores nesses cursos é exercida de forma paralela a uma atividade profissional e que o processo educacional tem sido basicamente o tipo de formação com a “experiência destes como profissionais, a reprodução acrítica destas experiências no espaço de interlocução com os estudantes, a adoção de práticas pedagógicas repetitivas e maciçamente vinculadas à aula expositiva”. (FELIX, 2006, p. 6).

Assim, ao adotar a metodologia do Projeto Tuning, verificou-se que existem dois níveis de formação no Direito: o ciclo I, que é o nível de graduação; e o ciclo II, que é a pós-graduação. Também foi demonstrado que há grande similaridade na formação jurídica nos diferentes países, o que “deve-se em parte à vinculação dos sistemas jurídicos nacionais à mesma matriz romano-germânica do Direito”. (FELIX, 2006, p. 7).

O grupo tomou como ponto de partida para o trabalho na área 4 (quatro) necessidades: a) modernizar o ensino do Direito; b) alcançar um sistema que cubra plenamente as necessidades do futuro profissional e dos empregadores; c) avançar em um processo de internacionalização do ensino do Direito; e d) incrementar a qualidade do processo de aprendizagem com um modelo transparente. (RELATÓRIO FINAL, 2007, p. 109).

⁹⁶ Os representantes do Brasil na área do direito foram: a professora Dra. Loussia Penha Musse Felix (coordenadora do grupo) e o professor Dr. Ademar Pereira da Universidade Presbiteriana Mackenzie/SP, falecido em maio de 2015.

Em relação às competências gerais e específicas da área, elas foram definidas pelo grupo de representantes institucionais que demonstrou a acolhida de um novo paradigma educacional voltado para as competências, tendo como parâmetro uma lista de competências gerais e específicas elaborada pelo Projeto Tuning europeu.

As competências específicas selecionadas pelos representantes do Direito na II Reunião Geral da Costa Rica⁹⁷ foram:

- V01- Conhecer, interpretar e aplicar os princípios gerais do Direito e do ordenamento jurídico.
- V02- Conhecer, interpretar e aplicar as normas e princípios do sistema jurídico nacional e internacional em casos concretos.
- V03- Buscar a justiça e a equidade em todas as situações em que intervém.
- V04- Estar comprometido com os Direitos Humanos e com o Estado social e democrático de Direito.
- V05- Capacidade de exercer sua profissão trabalhando em equipe com colegas.
- V06- Capacidade de trabalhar em equipes interdisciplinares como especialista em Direito contribuindo de forma efetiva em suas tarefas.
- V07- Compreender adequadamente os fenômenos políticos, sociais, econômicos, pessoais e psicológicos - entre outros - considerando-os na interpretação e aplicação do Direito.
- V08- Ser consciente da dimensão ética das profissões jurídicas e da responsabilidade social do graduado em Direito e atuar em consequência.
- V09- Capacidade de raciocinar e argumentar juridicamente.
- V10- Capacidade de dialogar e debater a partir de uma perspectiva jurídica, compreendendo os distintos pontos de vista e articulando-os com o propósito de oferecer uma solução razoável.
- V11- Considerar a pertinência do uso de meios alternativos de solução de conflitos.
- V12- Conhecer uma língua estrangeira que permita o desempenho eficiente em âmbito jurídico (inglês, português ou espanhol).
- V13- Capacidade para usar a tecnologia necessária na busca de informações relevantes para o desempenho e atualização profissionais.
- V14- Capacidade para aplicar critérios de investigação científica em sua atividade profissional.
- V15- Capacidade para aplicar seus conhecimentos de maneira especialmente eficaz em uma área determinada de sua profissão.
- V16- Capacidade de enfrentar situações novas e contribuir para a criação de instituições e soluções jurídicas em casos gerais e particulares.
- V17- Capacidade para elaborar textos e expressar-se oralmente em linguagem fluida e técnica, usando termos jurídicos precisos e claros.
- V18- Capacidade para analisar uma ampla diversidade de trabalhos complexos em relação ao Direito e sintetizar seus argumentos de forma precisa.
- V19- Capacidade para tomar decisões jurídicas fundamentadas.
- V20- Compreender e relacionar os fundamentos filosóficos e teóricos do Direito com sua aplicação prática.
- V21- Demonstrar consciência crítica na análise do ordenamento jurídico.
- V22- Capacidade de atuar jurídica e tecnicamente em diferentes instâncias administrativas ou judiciais com a devida utilização de processos, atos e procedimentos.
- V23- Capacidade para decidir se as circunstâncias de fato estão suficientemente claras para poder-se adotar uma decisão fundamentada no Direito.

⁹⁷ Ocorreu em fevereiro de 2006, em São José da Costa Rica.

- V24- Atuar de maneira leal, diligente e transparente na defesa de interesses das pessoas que representa. (RELATÓRIO FINAL, 2007, p. 113).

Após essa escolha, foi realizada uma pesquisa, nos meses de abril e maio de 2006, por meio de questionários, nos 13 países, e foi recebido o total de 2.216 (duas mil e duzentos e dezesseis) respostas dos quatros segmentos escolhidos, quais sejam, acadêmicos, estudantes, graduados e empregadores.

Em relação ao procedimento, os principais responsáveis pela aplicação do instrumento foram os representantes da área, sem apoio institucional. A seleção dos docentes (acadêmicos) levou em consideração o maior tempo na instituição e maior regime de trabalho, e, em relação aos graduados, foram consultados ex-alunos que permaneceram vinculados pelos programas de pós-graduação. Já os empregadores foram escolhidos os com destaque em sua área de atuação, como ministros de Tribunais Superiores, procuradores federais e advogados com escritórios reconhecidos. No Brasil, colaboraram na condição de empregadores a Ministra Ellen Gracie Northfleet e o Ministro Sepúlveda Pertence. (FELIX, 2006, p. 16).

Quanto ao resultado da pesquisa, é interessante abordar algumas conclusões.

A primeira é o grau de validação das competências quanto à sua importância. Todos os grupos acolheram as competências propostas pela área de Direito do projeto como de grande importância, e os resultados revelaram pouca variação numérica entre as competências menos e mais importantes.

As competências que foram consideradas mais importantes, em todos os grupos, foram as vinculadas a uma formação clássica, com ênfase nas competências com efetivo desempenho profissional, pois os quatro grupos escolheram as competências: V 09, V 24 e V 19, que são competências voltadas à formação jurídica que requerem conhecimento teórico específico do Direito e o seu uso instrumental dentro do próprio campo. Por outro lado, as menos valorizadas pelos grupos foram: para os acadêmicos, ou seja, para os docentes, a menos importante é a V 14 (a capacidade de aplicar critérios de investigação científica), o que, apesar de parecer surpreendente, pela análise de Loussie Musse Félix (2006, p. 18), não é tão difícil de entender pela pouca familiaridade que muitos docentes têm com a pesquisa. Já para os graduados, a competência menos valorizada foi a V 05, que é a do trabalho em grupo, o que, para a autora citada, ocorre por ser o profissional do Direito muito competitivo e com tendência a trabalhar sozinho, seja em um escritório tradicional de pequeno porte, seja em funções típicas do poder público. Para os estudantes, a competência menos valorizada foi a V 11, “considerar a pertinência do uso de meios alternativos na solução de conflitos”, o que

vai de encontro ao objetivo desta tese. Para a autora, esse fato “demonstra que os estudantes são ainda expostos a uma abordagem jurídica, sobretudo contenciosa, que tende a ver no sistema judicial a única via eficaz ou idônea para resolver conflitos”. (FELIX, 2006, p. 19). E, por fim, para os empregadores, a competência menos valorizada foi a V 06, que é a capacidade de trabalhar em grupos interdisciplinares como especialista do Direito. Essa resposta, no entender de Loussie Musse Félix (2006, p. 19), deveu-se ao fato de os respondentes serem membros da magistratura ou do Ministério Público, bem como advogados tradicionais, que não exercem atividades em grupos interdisciplinares.

Toda essa análise ocorreu em 2006, dois anos após a publicação das diretrizes curriculares dos cursos de Direito no Brasil (Resolução CNE/CES n. 9/2004). Talvez, por isso, somente 8 habilidades e competências estavam previstas na diretriz e todas com perfil vinculado à formação jurídica tradicional e voltadas à atuação profissional no campo exclusivo do Direito.

Assim, ainda que não haja uma adesão institucional do governo brasileiro ao Projeto Alfa Tuning América Latina, a Secretaria de Educação Superior (SESU) do Brasil resolveu acompanhar o desenvolvimento do projeto. (PUZIOL; BARREYRO, 2018, p. 6).

Ensinam Jeinni Puziol e Gladys Barreyro que:

a inserção do Patal no Brasil não teve chancela do governo brasileiro, por não se tratar de uma política pública externa entre países e não ser acordada no âmbito da Cúpula de Chefes de Estado e Governo, configurando-se, portanto, como uma iniciativa entre universidades. Afirmaram, que mesmo sem a participação oficial do governo brasileiro, a SESu foi interlocutora do Patal na primeira fase, papel desempenhado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) na segunda fase, e que a SESu e a Conaes indicaram, em ambas as fases do Patal, pessoas para coordenar o projeto no Brasil e constituir o Centro Nacional Tuning (CNT). (PUZIOL; BARREYRO, 2018, p. 6).

Ou seja, ainda que não haja nenhuma referência ao Projeto Alfa Tuning América Latina, e mesmo não tendo a chancela do governo brasileiro, todas essas discussões, tanto na Europa quanto na América Latina e nos Estados Unidos, têm um caráter histórico que acompanham a inserção das competências nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação no Brasil, bem como nas novas diretrizes curriculares dos cursos de Direito.

Ademais, Horácio Wanderlei Rodrigues e Jeciane Golinhaki entendem que as competências elencadas durante o Fórum Econômico Mundial⁹⁸, publicadas em 2016, no

⁹⁸ Organização, sem fins lucrativos, com grande credibilidade mundial, que se reúne todos os anos, sendo que, nos últimos, o “futuro do trabalho” tem sido pauta constante, o que faz a divulgação de um relatório chamado “O Futuro do Trabalho”.

relatório “Futuro do Trabalho”, também foram relevantes para a reflexão sobre a formação do acadêmico do Direito. (RODRIGUES; GOLINHAKI, 2019, p. 21).

Assim, o quadro comparativo trazido anteriormente pela autora desta tese, entre as competências previstas na Resolução CNE/CES n. 9/2004 e na Resolução CNE/CES n. 5/2018, demonstra que houve uma ampliação significativa no número dessas competências e o abandono do termo habilidades, substituído por competências cognitivas, instrumentais e interpessoais.

Neste momento, é importante, pelo rigor metodológico que uma tese exige, explicar que, para a autora desta tese, o termo “habilidades” ou “skills”, que porventura aparecer no decorrer do texto, deve ser entendido como competências. O que se quer dizer é que, adotando a nomenclatura utilizada nas novas diretrizes curriculares dos cursos de Direito e seguindo a orientação de Horácio Wanderlei Rodrigues, se adotou a unificação terminológica de habilidades e competências na expressão competências.

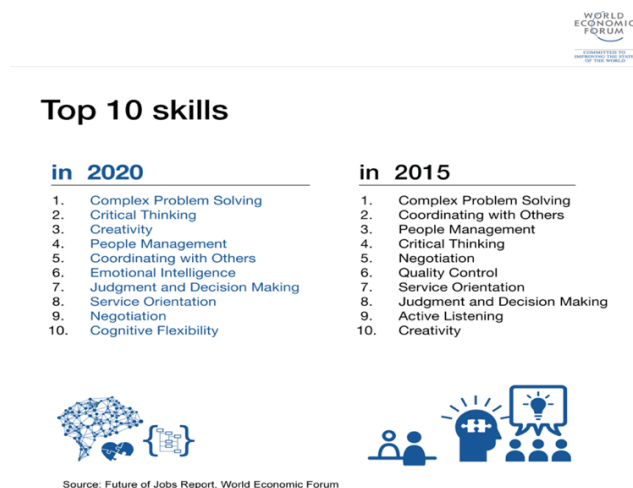
Relativamente a esse componente curricular há ainda outra alteração no texto das novas DCNs que merece ser destacada; a referência ‘a habilidades e competências’ constante na Resolução CNE/CES n. 9/2004 que passa a ser, no artigo 4º da Resolução CNE/CES n. 5/2018, a ‘competências cognitivas, instrumentais e interpessoais’.

A inclusão em níveis exigíveis em termos de competências deixa clara a sua extensão. E a ideia de competência instrumental supre inteiramente o que usualmente é denominado de habilidades.

[...] Neste livro, fiz a opção consciente por eliminar a utilização da categoria habilidades. Em todo o seu texto, nos mais diversos capítulos, a expressão utilizada é sempre competências. (RODRIGUES, 2019, p. 56, grifo do autor).

Da mesma forma, fazendo-se uma comparação das principais competências exigidas em 2015 e em 2020 no Fórum Econômico Mundial, tem-se:

Figura 4 – Competências exigidas no Fórum Econômico Mundial em 2015 e 2020



Fonte: World Economic Forum - <https://www.weforum.org/agenda/2016/03/21st-century-skills-future-jobs-students/>⁹⁹

Assim, as competências do Fórum Econômico Mundial foram mantidas, mudando somente sua ordem de importância. São elas: 1. Resolução de problemas complexos; 2. Pensamento crítico; 3. Criatividade; 4. Gestão de pessoas; 5. Colaboração; 6. Inteligência emocional; 7. Capacidade de tomada de decisão; 8. Orientação em servir; 9. Negociação; e 10. Flexibilidade e adaptação.

Refletindo sobre essas competências elencadas pelo Fórum Econômico Mundial e as explanadas no Projeto Alfa Tuning América Latina, verificou-se que muitas delas estão presentes nas novas diretrizes curriculares do curso de Direito, as quais exigem, nos seus arts. 3º e 4º, que o curso de graduação em Direito deve proporcionar aos alunos competências cognitivas, instrumentais e interpessoais.

Após se verificar que o significado teórico e prático de competência se refere ao “uso adequado de capacidades individuais num certo domínio do *saber*, do *saber fazer* ou do *saber ser*” (NEVES, GARRIDO, SIMÕES, 2015, p. 19), designando, hoje, “um conjunto de comportamentos inter-relacionados, organizado em torno de uma intenção, a qual orienta a escolha e o ajustamento do comportamento adequado a uma situação específica” (NEVES, GARRIDO, SIMÕES, 2015, p. 19, grifo do autor), e que a formação, atualmente, deve ter como objetivo a “formação para o desenvolvimento de capacidades” (ZABALA; LAIA, 2014, posição 69), não sendo suficiente somente saber ou dominar uma técnica, mas também que “o que se aprende sirva para poder agir de forma eficiente e determinada diante de uma situação real” (ZABALA; LAIA, 2014, posição 78), é importante abordar os conceitos de competências cognitivas, instrumentais e interpessoais para o Direito.

O conceito de competências cognitivas envolve tanto o aspecto físico como o mental. O termo cognitivo, no dicionário, significa a “capacidade de adquirir ou de absorver conhecimentos”. É o domínio do *saber* ou *saber conhecer*, no qual, se desenvolvem o foco, a memória, a atenção, a percepção auditiva para, então, manifestar as competências cognitivas que implica em ser capaz de interpretar, pensar abstratamente, assimilar ideias, generalizar aprendizados, resolver problemas, raciocinar e refletir. São as competências mais

⁹⁹ Conforme já explicado, nesta tese, adotou-se a unificação terminológica de habilidades e competências na expressão **competências**. Saliente-se que no quadro a expressão Skills, que em inglês, significa “habilidades”, serão tratadas como competências.

ligadas ao conhecimento e que estão muito presentes nos cursos de Direito desde o seu nascimento.

Para Antoni Zabala e Arnau Laia (2014, posição 323), é a menos transgressora das competências, pois é a “conversão para competências dos conteúdos tradicionais, basicamente de caráter acadêmico. Nesse caso, não existem mudanças nos conteúdos e o que se propõem é uma aprendizagem mais funcional”. Aplicar o conhecimento à resolução de situações ou problemas reais.

Já as competências instrumentais possuem um valor intrínseco, porque transferem variados domínios da vida pessoal e profissional, constituindo apoios ou instrumentos fundamentais, para obter resultados específicos. (NEVES, GARRIDO, SIMÕES, 2015, p. 24). Tratam das competências do *saber fazer* e que englobam as habilidades – talvez por isso a retirada do termo “habilidades” das diretrizes e sua substituição por competências instrumentais. São citadas como competências instrumentais: preparar e conduzir entrevistas, usar e gerir o tempo, preparar e conduzir reuniões, fazer apresentações em público. No Direito, seriam as competências mais ligadas à formação técnico-jurídica e à prática-profissional, pois, no dizer de Paulo Abrão e Marcelo Dalmás Torelly (2009, p. 9), significam “todas as que se traduzem no domínio de um conjunto de técnicas e saberes profissionalizantes e especializados, assim como a da sua linguagem específica”.

São as competências com uma formação mais profissionalizante. Em razão disso, Zabala e Laia (2014, posição 332) ensinam que, “nesse caso, os conteúdos convencionais não são suficientes, pois não incluem muitos dos conhecimentos teóricos e habilidades gerais da maioria das profissões”. Como são competências relacionadas ao saber fazer, deve-se acrescentar conteúdos os quais não proveem das disciplinas tradicionais teóricas, ocorrendo a necessidade de uma formação mais contemporânea em campos distanciados de interesses e conhecimentos.

E, finalmente, as competências interpessoais que “envolvem a interação intensiva com outrem” (NEVES, GARRIDO, SIMÕES, 2015, p. 24) estão ligadas à capacidade de comunicação, de gerir conflitos, de negociar e de trabalhar em equipe. É a competência ligada ao saber ser e saber conviver. Essas competências interpessoais serão melhor abordadas no último item deste capítulo.

Assim, pretende-se impulsionar com “maior seriedade o universo dos alunos e suas vivências durante a formação universitária, no sentido de que estejam preparados para as novas práticas exigidas pelo mercado de trabalho” (REGINALDO; MUSTAFA; PINHEIRO

NETO, 2020, p. 327), uma vez que, hoje, se contrata pelo currículo, mas se demite pelo comportamento, de acordo com Daniel Goleman (2011, p. 57).

Dessa forma, Horácio Wanderlei Rodrigues e Jeciane Golinhaki ensinam que:

um mundo que exige indivíduos sensíveis, flexíveis, críticos, autônomos, interdisciplinares e capazes de trabalhar com problemas complexos não permite um cenário formativo no qual o indivíduo passa quatro horas sentado em salas com aulas expositivas, apenas ouvindo o professor e olhando para a nuca do colega sentado à frente. (RODRIGUES; GOLINHAKI, 2019, p. 23).

Nesse âmbito, as competências necessárias para agir são numerosas e complexas e são compostas de atitudes, habilidades e conhecimentos. (ZABALA; LAIA, 2014, posição 142).

Dentro dessa perspectiva, as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais deverão estar presentes nas formações gerais, técnico-jurídica, e prático-profissional do aluno do Direito, conforme disciplina as novas diretrizes curriculares desses cursos.

Para uma melhor apresentação, organização e compreensão das competências e sua relação com as perspectivas formativas, Horácio Wanderlei Rodrigues (2019, p. 80-81) elaborou o seguinte quadro:

Quadro 6 – Competências Obrigatórias nos Cursos de Direito nas Novas Diretrizes

COMPETÊNCIAS CURRICULARES OBRIGATÓRIAS DOS CURSOS DE DIREITO		
Perspectiva formativa	Previsão legal	Competências
Geral	Resolução CNE/CES n. 5/2028, art. 3º	<ul style="list-style-type: none"> • apresentar sólida formação geral e humanística • possuir capacidade de análise • interpretar e valorar os fenômenos sociais • possuir postura reflexiva e visão crítica • deter aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica • estar capacitado para desenvolver cidadania
	Resolução CNE/CES n. 5/2028, art. 4º, III	• comunicar-se com precisão (de forma oral e escrita)
	Resolução CNE/CES n. 5/2028, art. 4º, VI	• desenvolver a cultura do diálogo
	Resolução CNE/CES n. 5/2028, art. 4º, X	• aceitar a diversidade e o pluralismo cultural
	Resolução CNE/CES n. 5/2028, art. 4º, XI	• compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica
	Resolução CNE/CES n. 5/2028, art. 4º, XIV	• desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos
Técnico -Jurídica	Resolução CNE/CES n. 5/2028, art. 3º	<ul style="list-style-type: none"> • dominar os conceitos e a terminologia jurídica • interpretar e valorar os fenômenos jurídicos • dominar as formas consensuais de composição de conflitos
	Resolução CNE/CES n. 5/2028, art. 4º, I	• interpretar o Direito nacional, observando a experiência estrangeira e comparada, quando couber

Técnico -Jurídica	Resolução CNE/CES n. 5/2028, art. 4º, II	• ler e compreender textos, atos e documentos jurídicos
	Resolução CNE/CES n. 5/2028, art. 4º, IV	• dominar instrumentos da metodologia jurídica • compreender conceitos, estruturas e racionalidades fundamentais ao exercício do Direito
	Resolução CNE/CES n. 5/2028, art. 4º, V	• desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação com objetivo de propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito
	Resolução CNE/CES n. 5/2028, art. 4º, VII	• compreender a hermenêutica e os métodos interpretativos
	Resolução CNE/CES n. 5/2028, art. 4º, XIII	• dominar tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito
	Resolução CNE/CES n. 5/2028, art. 4º, XIV	• aprender conceitos deontológico-profissionais (ética profissional)
Prático-profissional	Resolução CNE/CES n. 5/2028, art. 3º	• argumentar com base na interpretação e nos valores dos fenômenos jurídicos e sociais • exercer o Direito e prestar a justiça
	Resolução CNE/CES n. 5/2028, art. 4º, I	• aplicar o Direito nacional, observando a experiência estrangeira e comparada, quando couber • articular conhecimento teórico com a resolução de problemas
	Resolução CNE/CES n. 5/2028, art. 4º, II	• elaborar textos, atos e documentos jurídicos • utilizar devidamente as normas técnico-jurídicas relativas à elaboração de textos, atos e documentos jurídicos
	Resolução CNE/CES n. 5/2028, art. 4º, IV	• aplicar conceitos, estruturas e racionalidades fundamentais ao exercício do direito
	Resolução CNE/CES n. 5/2028, art. 4º, V	• propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito
	Resolução CNE/CES n. 5/2028, art. 4º, VI	• usar meios consensuais de solução de conflitos
	Resolução CNE/CES n. 5/2028, art. 4º, VII	• pesquisar e utilizar o Direito e suas fontes
	Resolução CNE/CES n. 5/2028, art. 4º, VIII	• atuar de forma adequada em diferentes instâncias extrajudiciais, administrativas ou judiciais • utilizar devidamente processos, atos e procedimentos jurídicos
	Resolução CNE/CES n. 5/2028, art. 4º, IX	• utilizar corretamente a terminologia e as categorias jurídicas
	Resolução CNE/CES n. 5/2028, art. 4º, XIII	• trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar

Fonte: Rodrigues, 2019, p. 80/81

Ao analisar a tabela apresentada, verifica-se que as competências são inúmeras e se desdobram a partir dos incisos da norma. Porém, apesar das inúmeras competências que devem ser adquiridas pelos acadêmicos de Direito, especialmente nas práticas jurídicas, para

esta tese, a competência mais importante é “desenvolver a cultura do diálogo” e “usar os meios consensuais de solução de conflitos”.

3.2.3. As competências a serem desenvolvidas para a Cultura do Consenso

Como visto no capítulo anterior, a cultura do consenso é um termo desenvolvido por Jéssica Gonçalves em sua tese, que significa o tratamento da lide sociológica¹⁰⁰, facilitando o diálogo entre as partes, para que, por meio de uma comunicação ativa, possam os participantes religarem o vínculo que se rompeu, modificando as relações e, se for o caso, chegarem a um acordo. (GONÇALVES, 2019).

Assim, quando Jéssica Gonçalves afirma que é necessário separar a lide sociológica da lide processual, ela quer dizer que, por trás dos pedidos jurídicos, existem diversas questões, interesses e sentimentos que motivaram os pedidos jurídicos e que precisam ser resolvidos para ter uma efetividade quando da resolução dos pedidos jurídicos. (GOULART, GONÇALVES, 2020, p. 19).

Dessa forma, segundo Juliana Goulart e Jéssica Gonçalves, para atuar com os meios consensuais, “precisamos desenvolver as chamadas *soft skills*, termo que significa competências relacionadas à inteligência emocional e que dizem respeito à capacidade de interagir com outras pessoas para criar soluções eficientes”. (GOULART, GONÇALVES, 2020, p. 22).

Antes, porém, de apresentar as competências a serem desenvolvidas para a cultura do consenso, importante explicar as expressões *hard skills* e *soft skills*. Elas são utilizadas para diferenciar os tipos de competências que as pessoas têm e que servem de análise para a contratação pelos recursos humanos. Por isso, é entendido que as *hard skills* foram, durante muito tempo, a principal fonte de análise do currículo de um profissional, porque elas são as competências relacionadas ao conhecimento, ao saber ou ao saber conhecer e, também, ao saber fazer, facilmente identificáveis, com a apresentação de diplomas, em cursos de graduação, pós-graduação, técnicos, de línguas e outros. (GOULART, GONÇALVES, 2020, p. 22-29). São as competências vinculadas às competências cognitivas e instrumentais. São

¹⁰⁰ A lide sociológica é a estrutura social do conflito, é local do segredo, a essência do conflito, uma flor secreta que se revela durante as escutas recíprocas e que destaca o real interesse das partes. Diferente da lide processual que foca na análise normativa, a lide sociológica se volta para buscar soluções que atendam plenamente a esses interesses reais das partes. Trata das questões ligadas aos sentimentos, interesses e outras questões.

competências fundamentais, mas sozinhas, atualmente, não garantem mais a formação integral do indivíduo.

Por outro lado, as *soft skills* são competências mais difíceis de quantificar e reconhecer, porque se trata de competências sociocomportamentais, ligadas ao comportamento humano. (ZABALA; LAIA, 2014, posição 1509). São as chamadas competências interpessoais tão necessárias para gerir conflitos, negociar e trabalhar em equipe. Nesse sentido, Antoni Zabala e Laia Arnau (2014, posição 1529) explicam que “na dimensão interpessoal o indivíduo deverá ser competente para se relacionar, se comunicar e viver positivamente com os demais, cooperando e participando em todas as atividades humanas, desde a compreensão, a tolerância e a solidariedade”.

Dentro desse panorama das competências, normalmente se faz três perguntas básicas: “o que é necessário saber? (os conhecimentos, os conteúdos conceituais). O que se deve saber fazer? (as habilidades, os conteúdos procedimentais). De que forma se deve ser? (as atitudes, os conteúdos atitudinais)”. (ZABALA; LAIA, 2014, posição 1639).

Dessa forma, o acadêmico de Direito deverá ter conteúdos sobre os meios de autocomposição de conflitos (competências cognitivas), com seus conceitos teóricos e resolução de problemas, bem como, na sua formação prática, utilizará os meios consensuais por meio das práticas simuladas e reais de negociação, conciliação e mediação (competências instrumentais) e precisará, para a sua formação integral na cultura do consenso, adquirir competências interpessoais, que se dará com os conteúdos atitudinais, que são: “identidade, solidariedade, respeito aos demais, tolerância, empatia, assertividade, autoestima, autocontrole, responsabilidade, adaptabilidade, flexibilidade, etc.”. (ZABALA; LAIA, 2014, posição 1677).

O processo de aprendizagem desses conteúdos atitudinais “significa elaborações complexas de caráter pessoal com uma grande vinculação afetiva. Atitudes são aprendidas a partir de modelos ou por meio de convivências continuadas” (ZABALA; LAIA, 2014, posição 2022) e devem estar espalhadas por toda a formação do acadêmico.

As atitudes se aprendem por meio da participação de múltiplas experiências vitais, nas quais o componente afetivo é determinante. Aprender a ser colaborativo, não sexista, democrático, crítico, tolerante, etc., exige ter vivido inúmeras atividades as quais tenham mobilizado o pensamento e o afeto. Para que a aprendizagem aconteça, algumas experiências são importantes, como por exemplo, o exercido pela pessoa admirada, as vivências em grupo, o compromisso com o próprio grupo, a reflexão e o compromisso pessoal. Mais uma vez, essas experiências, necessárias para que determinadas atitudes sejam aprendidas, não podem ser reduzidas a somente uma unidade didática, em um tempo limitado, nem tão somente a uma

disciplina, mas é imprescindível que se realizem experiências de forma persistente ao longo de toda a escolarização. Atividades formadoras que, por meio da análise de conflitos habituais de comportamento e o compromisso pessoal, componham de maneira progressiva as atitudes desejadas. Essa visão elementar de como os componentes básicos das competências de caráter metadisciplinar são aprendidos nos fazem defender a ideia de que esses conteúdos devem ser considerados por todos os professores da escola, de modo que todas as atividades de ensino e aprendizagem estejam presentes e, portanto, utilizem as estratégias apropriadas para a aquisição dos procedimentos e das atitudes. (ZABALA; LAIA, 2014, posição 2669).

No âmbito jurídico, para Juliana Goulart e Jéssica Gonçalves (2020, p. 23), as *soft skills* que devem ser adquiridas para trabalhar com a cultura do consenso são: a empatia, a escuta ativa e a comunicação não violenta (CNV).

Como já visto no capítulo anterior, segundo Jéssica Gonçalves (2020, p. 126), a comunicação não violenta, a escuta ativa e a empatia são “elementos intrínsecos ao procedimento, ou seja, tais componentes não são escolhas, são mandados de otimização, sendo inerentes ao desenvolvimento do próprio procedimento” da cultura do consenso. O que se pretende, nesta tese, é demonstrar que, na realidade, elas são competências interpessoais necessárias à formação integral da pessoa e as razões do porquê tais conteúdos devem ser ensinados e desenvolvidos, principalmente nas práticas jurídicas.

Pode-se dizer que, como na cultura do consenso, a mediação é um processo transdisciplinar, e os acadêmicos do Direito precisam estudar conceitos de outras disciplinas, como a Psicologia, a Antropologia, entre outras. Ademais, os meios consensuais, ao exigir o empoderamento das partes, traz mais autonomia a elas e a sensibilidade para dentro do sistema jurídico. Como já abordado, nos modelos autocompositivos há a necessidade de compreender as necessidades e os sentimentos das pessoas (GOULART; GONÇALVES, 2017, p. 150), e isso exige que os alunos do Direito desenvolvam competências, como comunicar-se com precisão, desenvolver a cultura do diálogo, aceitar a diversidade e o pluralismo cultural, propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito, todas competências citadas nas novas diretrizes curriculares.

Os acadêmicos, portanto, deverão ser colocados perante situações conflituosas, simuladas e reais para desenvolver as suas competências, atuando para resolver as lides ali apresentadas.

A partir da cultura do consenso, ao utilizar as ferramentas para uma mediação, a empatia, a escuta ativa e a CNV devem aparecer durante toda sessão. E, após a utilização dessas competências, deverá existir um espaço para a “reflexão sobre os conteúdos

procedimentais e atitudinais que são praticados ou que se praticará em cada uma das áreas, o que significa a presença de um tempo para isso”. (ZABALA; LAIA, 2014, posição 2687).

Buscando no capítulo anterior as ferramentas já citadas – *rapport*, formulação de perguntas, tempestade de ideias (*brainstorm*), paráfrase ou ressignificação, afago, enfoque prospectivo e *cáucus* –, vislumbram-se as competências a ser desenvolvidas.

Baseada na apresentação de Jéssica Gonçalves (informação verbal)¹⁰¹, elabora-se o quadro a seguir:

Quadro 7 – Ferramentas e Competências na Cultura do Consenso

Ferramentas	Competências interpessoais
<i>Rapport</i>	Empatia
Formulação de perguntas	CNV
Tempestade de ideias (<i>brainstorm</i>)	Empatia
Paráfrase ou ressignificação	CNV
Afago	CNV
Enfoque Prospectivo	Escuta Ativa e empatia
<i>Cáucus</i>	Empatia, escuta ativa e CNV

Fonte: Elaboração da autora, 2020.

Assim, para melhor demonstrar o quadro anterior, pode-se exemplificar com a conversa privada (*cáucus*) que ocorre na sessão de mediação. O acadêmico será guiado pelo professor supervisor para, com empatia, saber o momento que deverá sugerir a utilização dessa ferramenta às partes e, no decorrer da própria ferramenta, desenvolverá a escuta ativa, sem pré-julgamentos, e, utilizando uma linguagem não violenta, questionará o que é possível fazer para tentar resolver o conflito.

Da mesma forma, na paráfrase, o acadêmico, após escutar o que as partes falaram, parafraseará ou ressignificará as palavras ali expostas com uma comunicação não violenta. Utilizará termos como: “permita-me ver se compreendi corretamente o que você falou”, “ajude-me a compreender o que você disse”, “se eu entendi direito”, frases que ajudam a retirar da mediação palavras violentas, culpas e outros sentimentos negativos que porventura foram expostos. O mesmo ocorre na formulação de perguntas e no afago, ferramentas nas quais a CNV deve ser utilizada.

No tocante à empatia, o acadêmico deve ser estimulado a exercitar o que Roman Krznaric denominou de seis hábitos de pessoas extremamente empáticas.

¹⁰¹ Aula do Curso “Soft skills aplicadas à negociação, conciliação e mediação”, em 12 de ago. de 2020

Hábito 1: Acione seu cérebro empático. Mudar nossas estruturas mentais para reconhecer que a empatia está no cerne da natureza humana e pode ser expandida ao longo de nossas vidas.

Hábito 2: Dê o salto imaginativo. Fazer um esforço consciente para colocar-se no lugar de outras pessoas – inclusive no de nossos “inimigos” – para reconhecer sua humanidade, individualidade e perspectivas.

Hábito 3: Busque aventuras experienciais. Explorar vidas e culturas diferentes das nossas por meio de imersão direta, viagem empática e cooperação social.

Hábito 4: Pratique a arte da conversação. Incentivar a curiosidade por estranhos e a escuta radical, e tirar nossas máscaras emocionais.

Hábito 5: Viaje em sua poltrona. Transportarmo-nos para as mentes de outras pessoas com a ajuda da arte, da literatura, do cinema e das redes sociais na internet.

Hábito 6: Inspire uma revolução. Gerar empatia numa escala de massa para promover mudança social e estender nossas habilidades empáticas para abraçar a natureza. (KRZNARIC, 2015, posição 115, grifo do autor).

Segundo o próprio autor, a empatia não é uma panaceia universal para todos os males e existem desafios ao praticar os seis hábitos, mas a “empatia é parte essencial da solução de conflitos na família, no pátio da escola, na sala de conselho e na ‘sala de guerra’ de uma empresa. A capacidade de adotar a perspectiva de outra pessoa é a pílula da paz”. (KRZNARIC, 2015, posição 865, grifo do autor).

Essas competências precisam ser aprendidas e exploradas na formação do acadêmico de Direito, principalmente nas práticas jurídicas, local onde eles são colocados perante situações simuladas e reais nas quais podem exercitar as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais.

Assim, após o estudo da educação jurídica no Brasil, com enfoque nas práticas jurídicas, passar-se-á ao próximo capítulo para se verificar se as universidades selecionadas na pesquisa estimulam, a partir das suas práticas jurídicas, a cultura do consenso e demonstrar se os Núcleos de Práticas Jurídicas são instrumentos de formação e difusão das competências necessárias para essa cultura.

4. ESTÍMULO DA CULTURA DO CONSENSO NOS NÚCLEOS DE PRÁTICAS JURÍDICAS: EXAME DOS ELEMENTOS, SÍMBOLOS E COMPETÊNCIAS DA CULTURA DO CONSENSO NOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS REFERENTES AOS NPJs DAS UNIVERSIDADES SELECIONADAS

O foco desta tese é verificar se a mediação está sendo realizada nos Núcleos de Práticas Jurídicas (NPJs) dos Cursos de Direito e, se realizada, pode ser instrumento de formação e difusão da Cultura do Consenso. Nesse sentido, estudou-se a cultura do consenso, com especial atenção na mediação, os componentes curriculares dos cursos de Direito com foco nas práticas jurídicas, bem como as competências necessárias para atuar na Cultura do Consenso para, agora, verificar e examinar se nos documentos institucionais, quais sejam, projetos pedagógicos, regimentos e/ou regulamentos dos Núcleos de Práticas Jurídicas e projetos de extensão vinculados às práticas jurídicas das instituições selecionadas, estão presentes os elementos da Cultura do Consenso e se estão elencadas as competências necessárias para formar essa cultura.

Reinventar a educação jurídica requer uma atenção especial para os documentos institucionais que regem tais Universidades, pois eles são fatores determinantes para uma tentativa de mudança nas escolas jurídicas. Conforme leciona Bezerra Júnior (2019, p. 11):

Observa-se que o atual projeto de Educação Jurídica não tem servido para ensinar os estudantes a exercer o Direito, nem para formar pessoas que possam melhorar o nível da discussão dos nossos problemas, das nossas instituições. Assim, a formulação de um novo projeto pedagógico para os cursos jurídicos é uma ótima oportunidade para transformar e modificar esse quadro.

Assim, conforme estudado no capítulo anterior, não basta que ocorram mudanças nas legislações para que se resolvam os problemas diagnosticados na educação jurídica brasileira. É a partir dos projetos pedagógicos e dos documentos institucionais decorrentes dele que se pode pensar na mudança cultural de uma educação jurídica baseada no sistema adversarial de conflitos para uma educação jurídica baseada também na cultura do consenso.

Para isso, necessário verificar como está o processo de construção de conhecimentos e competências das instituições de ensino, principalmente na sua formação prática, para, a partir dela, poder ter uma atitude reflexiva acerca da realidade e dos espaços entre sociedade e universidade no tocante à cultura do consenso.

A presente pesquisa documental tem como fazer uma descrição densa dos documentos institucionais das universidades selecionadas para examinar se está sendo

estimulada e difundida a Cultura do Consenso dentro dos Núcleos de Práticas Jurídicas. Por isso, necessário mostrar o caminho que foi traçado para compreender a construção dos resultados da pesquisa.

A pesquisa iniciou-se com a escolha das universidades a serem estudadas. Era importante haver justificativas que dessem à tese o rigor metodológico dessa escolha. E, neste momento, a inserção da pesquisadora no âmbito do Núcleo de Práticas Jurídicas da Universidade Federal de Santa Catarina foi fator determinante. Essa universidade foi a primeira a ser escolhida e, partindo dela, se fez a escolha de serem estudadas somente universidades federais, tendo em vista que normalmente são as melhores universidades do país e por terem as mesmas dificuldades e características legais para atuação.

Dentro desse contexto, elegeu-se que o estudo se daria, ao lado da Universidade Federal de Santa Catarina, dos núcleos de práticas jurídicas das cinco melhores universidades federais do país por região, no tocante aos cursos de Direito. Desta forma, foram selecionadas: a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a Universidade Federal do Pará (UFPA). Essa escolha ocorreu em virtude da posição dessas Universidades no Ranking Universitário da Folha (RUF, 2019), no ano de 2019, sendo que, por estarem nas melhores posições das suas regiões, normalmente são as universidades que servem de modelos para as demais entidades de ensino.

Iniciada a coleta¹⁰² com essas 6 (seis) universidades, por meio de um questionário, somente 3 (três) universidades responderam e enviaram o material institucional, quais sejam, UFSC, UnB e UFMG.

Neste momento, importante salientar que o questionário foi um caminho para a análise documental, uma vez que os documentos institucionais das universidades nem sempre estão disponíveis nos sites das instituições e, quando disponíveis, nem sempre são os que estão sendo utilizados. Assim, para se ter o devido cuidado para se chegar a esses documentos, foi elaborado um questionário sobre a Cultura do Consenso nos Núcleos de Práticas Jurídicas, baseados nos documentos institucionais, e pedido a remessa deles à pesquisadora. Ademais, os questionários ajudaram a pesquisadora a perceber uma visão

¹⁰² Em razão da pandemia, foram enviados e-mails institucionais e realizados contatos telefônicos e por WhatsApp para o contato e envio dos questionários. A ida ao local físico para visitar os Núcleos de Práticas Jurídicas e fazer observação *in loco* ficou impossibilitada frente à suspensão das aulas presenciais no ano de 2020.

interna do coordenador ou do professor respondente do Núcleo de Práticas Jurídicas acerca de como a cultura do consenso está sendo trabalhada ou não nos Núcleos.

Em razão da pouca aderência à pesquisa e em busca de um estudo mais regionalizado e um maior número de universidades federais respondentes, mantendo uma metodologia, enviou-se a pesquisa para as universidades federais integrantes da Rede de Núcleos de Práticas Jurídicas,¹⁰³ quais sejam, Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). A escolha da Rede, nesse segundo momento, foi em razão de esta tese ter por enfoque os Núcleos de Práticas Jurídicas e por ter representantes de universidades federais das cinco regiões do país. A Universidade Federal de Santa Catarina, também integrante da rede, como visto, já fazia parte da pesquisa e já havia respondido. A resposta desse grupo foi salutar, pois, das 5 (cinco) universidades federais da rede, 4 (quatro) universidades responderam à pesquisa: FURG, UFRJ, UFERSA e UFMS.

Dessa forma, a pesquisa conta com as seguintes Universidades:

Quadro 1 – Universidades respondentes por Região

Sul	Centro-Oeste	Sudeste	Nordeste	Norte
UFSC	UnB	UFMG	UFERSA	-
FURG	UFMS	UFRJ		-

Fonte: Elaboração da autora, 2020.

Após o recebimento dos questionários e dos documentos institucionais dessas universidades, passou-se a uma descrição densa desses documentos, conceito trazido no segundo capítulo desta tese, para fazer uma atividade interpretativa, de buscar, dentro de um contexto, o real significado da presença ou não de elementos, símbolos e competências da cultura do consenso nos documentos examinados.

Assim, passar-se-á, no próximo item, a examinar como se desenvolvem a formação prática nos Núcleos de Práticas Jurídicas das Universidades selecionadas, por meio dos

¹⁰³ A Rede de Núcleos de Práticas Jurídicas foi criada em 06 de novembro de 2017, em Florianópolis, pelas seguintes universidades: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Faculdade Paraíso do Ceará (FAP) Faculdade Cesusc (CESUSC), Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Em maio de 2019, no III Encontro da Rede, na cidade de Rio Grande/RS, aderiram à Rede mais cinco instituições de ensino: Universidade do Vale do Rio dos Sinos -São Leopoldo (UNISINOS), Universidade FEEVALE, Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e Anhanguera de Rio Grande.

documentos institucionais, a fim de verificar se existe, dentro desses Núcleos, a “conscientização da consensualização de conflitos” e se esta está sendo proporcionada aos discentes, por meio das competências necessárias, uma atuação baseada na cultura do consenso.

4.1. OS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS E A FORMAÇÃO PRÁTICA NAS UNIVERSIDADES SELECIONADAS

Importante ressaltar que a proposta da pesquisa não é a de comparar os documentos pesquisados, mas, sobretudo, mostrar como está a formação e a difusão da cultura do consenso, a partir da mediação, dentro dessas Universidades.

No tocante aos documentos institucionais, examina-se primordialmente os projetos pedagógicos e os regulamentos ou regimentos dos Núcleos de Práticas das instituições, bem como, em alguns casos, os projetos de extensão vinculados aos Núcleos.

Assim, o que se pretende é examinar se nesses documentos estão presentes os elementos e os símbolos da Cultura do Consenso, porque se sabe que os elementos e os símbolos da Cultura da Sentença estão presentes, mas e os da Cultura do Consenso? E as competências para o atuar em uma cultura do consenso?

Com o aporte teórico (GONÇALVES, 2020) do segundo capítulo, pode-se trazer o seguinte quadro comparativo da cultura da sentença e da cultura do consenso:

Quadro 2 – Comparativo dos elementos e símbolos da Cultura da Sentença e do Consenso

CULTURA DA SENTENÇA	CULTURA DO CONSENSO
Elementos:	Elementos:
- jurisdição contenciosa, ação e o processo judicial cível;	- processo construtivo de linguagem;
- relação processual em contraditório, regras do devido processo legal e sentença como expressão da função estatal de solucionar um litígio;	- resgate do diálogo por meio da escuta atenta (ativa, sensível ou com total atenção) e da empatia (encontro com o outro);
- segurança jurídica por meio da sentença e da coisa julgada;	- dinâmica do procedimento técnico da mediação e busca pelo consenso;
- composição da lide pela imposição da sentença com <i>status</i> imutável e indiscutível.	- ferramentas (técnicas) aplicadas pelo facilitador na relação horizontal entre os participantes da mediação.
Símbolos	Símbolos
- valorização do Poder Judiciário pelos cidadãos;	- empoderamento individual;
- culto à figura da autoridade representativa do juiz;	- alteridade e fraternidade do ser humano a partir da relação social com o outro;

- prestação jurisdicional alicerçada na dogmática jurídica com apego à estrutura logística da sentença, emprego da subsunção do fato à norma e o ato de julgar como um procedimento técnico e formal	- habilidades sociais transversais;
- linguagem competitiva e valorativa do resultado ganha x perde.	- valorização da cooperação (colaboração) com o resultado positivo para ambos os participantes.

Fonte: Elaboração da autora, 2020.

Ademais, as competências cognitivas, instrumentais e, principalmente, as interpessoais, trazidas no terceiro capítulo desta tese, também serão examinadas para verificar se há ou não estímulo à cultura do consenso nos Núcleos de Práticas Jurídicas.

Os documentos analisados são riquíssimos e apresentam a beleza das Universidades Federais na educação jurídica desse país. Porém, para não fugir do foco desta tese, passa-se, então, à verificação e ao exame dos documentos de cada instituição selecionada no tocante à Cultura do Consenso, a partir da mediação.

4.1.1. Projetos pedagógicos

Em relação aos projetos pedagógicos dos cursos de Direito das Universidades selecionadas, é necessário pontuar que nem todas as Universidades conseguiram encaminhá-los. Isso porque, tanto na UFMG quanto na UnB, os seus projetos pedagógicos estão em cópias físicas dentro dos *campi* das suas universidades, não havendo cópia virtual. Em virtude da pandemia, não foi possível aos professores e aos coordenadores respondentes buscar esses documentos para fornecer à pesquisa. Da mesma forma, a UFMS, apesar de entregar o documento, este se trata da reforma curricular realizada em 2015 e não do projeto pedagógico do curso.

Importante lembrar que o projeto pedagógico é o planejamento que a instituição elabora para cada um dos seus cursos. Nele se encontram a “completa estrutura organizacional e as formas pelas quais serão nele desenvolvidos os processos de ensino-aprendizagem e administrativos”. (RODRIGUES, 2019, p. 21). No projeto pedagógico, deve-se prever a contextualização e a apresentação do curso, com sua concepção, objetivos, vocação, perfil do egresso etc. Da mesma forma, os componentes curriculares devem ser previstos com seus conteúdos, competências e atividades, bem como a avaliação dos alunos e o planejamento de ensino-aprendizagem.

Atualmente o que existe, regra geral, são projetos meramente descritivos, documentos formais sobre o curso, com pequenas menções de como ele efetivamente será administrado pedagogicamente para que atinja seus objetivos.

Desse modo, apenas formalmente podem ser chamados de projetos pedagógicos. Em termos materiais, não há atualmente, com raríssimas exceções, projetos pedagógicos propriamente ditos. (RODRIGUES, 2020, p. 24).

Para Horácio Wanderlei Rodrigues (2019, p. 25 – 46), os projetos pedagógicos podem ser: projeto pedagógico tradicional¹⁰⁴, projeto pedagógico ABP¹⁰⁵, projeto pedagógico híbrido¹⁰⁶.

Importante ressaltar que a formação prática, tanto em um projeto ABP quanto em um projeto híbrido, é semelhante à formação prática de um projeto tradicional. (RODRIGUES, 2019, p. 45). Por isso, nesta tese, não se aprofundará a respeito das diferenças dos tipos de projetos pedagógicos. Ademais, todos os projetos pedagógicos examinados na tese são do modelo tradicional.

Como são muitos os elementos que formam os projetos pedagógicos, a proposta desta tese, neste item, é verificar se, nos objetivos específicos, no perfil dos egressos, nas competências e na estrutura curricular, com foco nas práticas jurídicas dos projetos pedagógicos examinados, há elementos, símbolos e competências da Cultura do Consenso, bem como a prática da mediação.

Assim, far-se-á uma descrição densa dos projetos da UFSC, FURG, UFRJ e UFERSA nesses elementos especificados.

4.1.1.1. *Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)*

O projeto pedagógico da UFSC é do ano de 2004 (UFSC, 2004). Necessário, então, explicar que foram introduzidas alterações na matriz curricular do Curso de Direito entre os anos de 2005 e 2009 para o cumprimento da Resolução CNE/CES n. 9/2004 (diretrizes curriculares) e da Resolução CNE/CES n. 2/2007, combinada com a Resolução CNE/CES n. 3/2007, formalizada pela Portaria n. 365/PREG/2009 (UFSC, 2009). O entendimento é que não houve alteração da concepção do curso de Direito que já estava estruturado com base nas

¹⁰⁴ O tradicional é o projeto formal, estruturado para materializar o currículo mínimo (componentes curriculares obrigatórios). Contempla uma listagem de disciplinas ou módulos, com as respectivas ementas.

¹⁰⁵ O ABP é o caracterizado pela *Aprendizagem baseada em problemas*. Os componentes do projeto pedagógico tradicional que permanecem em um projeto pedagógico ABP são os que se caracterizam como atividades e não como conteúdos. O método básico de aquisição de conhecimentos em um currículo ABP é o estudo individual dos alunos, orientado pelas discussões de problemas realizadas nos grupos tutoriais.

¹⁰⁶ O híbrido é um projeto que contempla elementos dos dois projetos anteriores. Nesse projeto, tal qual o ABP, não deve ocorrer a divisão em disciplinas, mas sim em módulos temáticos interdisciplinares. E, inclusive, não deve ocorrer divisões, tais como ciclos básicos e profissional, formações geral e profissional, conteúdos teóricos e práticos. A integração de conteúdos deve ocorrer nos temas, que envolverão gradativamente aspectos teóricos e práticos.

diretrizes curriculares de 2004. Dessa forma, a criação de uma matriz curricular, para ser implementada a partir de 2010, foi em razão de motivos administrativos e, como não houve alteração de conteúdos, não foi modificado o projeto pedagógico.

Ressalte-se que, neste ano de 2020, o curso de Direito da UFSC está discutindo o novo projeto pedagógico do curso¹⁰⁷, porém, com a pandemia e a prorrogação da implantação das novas diretrizes, tais discussões estão em um ritmo mais lento.

O projeto pedagógico da UFSC, apesar de ser de 2004, é vanguardista no tocante à Cultura do Consenso, possivelmente em virtude da importância do professor Luis Alberto Warat para a instituição que, como foi visto no segundo capítulo desta tese, traz um modelo de mediação, bem como pela idealização do projeto pedagógico pelo professor Horácio Wanderlei Rodrigues, um nome referência na educação jurídica nacional.

Assim, desde os objetivos do curso, já há a previsão da Cultura do Consenso como elemento central:

O projeto pedagógico proposto para o Curso de Direito da UFSC **tem como objetivo central** a preparação de operadores jurídicos sensibilizados eticamente e preparados tecnicamente para, no exercício de suas atividades jurídicas, sejam elas quais forem, atuarem buscando a aplicação do Direito tendo como compromisso e referência a realização do valor supremo expresso na Constituição da República: a dignidade humana. E, nessa ótica, **a via correta para a adequada formação profissional se dá através de uma educação centrada na formação de profissionais do Direito que privilegiem o diálogo em detrimento do conflito, que privilegiem a mediação e a negociação em detrimento do processo judicial contencioso e que sobreponha o interesse público ao interesse privado.** (UFSC, 2004, p. 10, grifo nosso).

É emblemático o privilégio dado ao diálogo e à mediação em detrimento ao processo judicial contencioso.

Da mesma forma, é trazido como objetivo específico do curso “atender à parcela carente da comunidade de sua área de abrangência, o que se realizará por meio do Escritório Modelo de Assistência Jurídica e do Núcleo de Mediação e Arbitragem, que deverá se constituir em um amplo laboratório para o aprendizado acadêmico profissional”. (UFSC, 2004, p. 14).

Baseado nesses objetivos, geral e específicos, o perfil do egresso desejado pelo curso é o de formar profissionais que consigam “repensar as relações entre o Direito e a Democracia, discutindo e articulando um direito novo, **referenciado no diálogo e na**

¹⁰⁷ A autora desta tese está participando das discussões, pois está compondo o Núcleo Docente Estruturante do Curso de Graduação em Direito da UFSC, conforme a Portaria n. 15/CCJ/2020, de 29 de setembro de 2020.

complexidade das relações humanas, que seja instrumento de construção de uma sociedade mais justa, equilibrada (...). (UFSC, 2004, p. 25, grifo nosso). Dispõe, ainda, que os egressos devem “privilegiar as formas pré-processuais e autocompositivas de solução de conflitos, **tendo a atividade de mediação como uma ‘forma de agir’ inerente às profissões jurídicas.**” (...). (UFSC, 2004, p. 25, grifo nosso)

Seguindo a linha dos seus objetivos e perfil do egresso, as competências que devem ser adquiridas pelo profissional formado pela UFSC também se desenvolvem para a cultura do consenso, pois, dentre as competências gerais, estão a utilização “de raciocínio lógico, argumentação, persuasão e reflexão crítica, para identificar e solucionar problemas e disponibilidade cognitiva e emocional para lidar com situações emergentes, inerentes à complexidade da existência humana.” (UFSC, 2004, p. 28).

Dentre as inúmeras competências específicas citadas no projeto pedagógico do curso, extrai-se, no tocante à cultura do consenso, o “equacionamento de problemas em harmonia com as exigências sociais, inclusive mediante o emprego de meios extrajudiciais de prevenção e solução de conflitos individuais e coletivos [...]”. (UFSC, 2004, p. 28). Interessante notar que, mesmo sendo um projeto de 2004, já havia a previsão das competências indispensáveis para o exercício da profissão no século XXI e a forma de seu desenvolvimento:

A essas habilidades¹⁰⁸ busca agregar ainda outras, também consideradas indispensáveis para o exercício das profissões jurídicas no século XXI, tais como:

- capacidade de dialogar, negociar, conciliar e, em especial, mediar relações e conflitos;
- capacidade de trabalho em grupo;
- capacidade de utilização das novas tecnologias no exercício da profissão;
- capacidade de análise crítica e interdisciplinar do fenômeno jurídico.

3.3. Formas de desenvolvimento das habilidades:

[...]

- que as habilidades relativas ao agir profissional dos juristas (capacidade de julgar, de tomar decisões, de mediar e conciliar conflitos, etc.) terão seus lugares privilegiados de desenvolvimento nas atividades de Prática Jurídica Real (Núcleo de Mediação e Arbitragem da UFSC e Escritório Modelo de Assistência Jurídica). As bases teóricas e instrumentais necessárias para o desenvolvimento dessas atividades serão fornecidas nas diversas disciplinas presentes da grade curricular do Curso, em especial nas atividades de Prática Jurídica Simulada e nas disciplinas Ética Profissional e Negociação e Mediação;
- que a vinculação dessas habilidades com o perfil proposto, que privilegia a formação de agentes públicos com atuação pautada na construção do diálogo, será a preocupação constante do Curso como um todo, perpassando todas as suas disciplinas e atividades. (UFSC, 2004, p. 29).

¹⁰⁸ No projeto pedagógico do curso de Direito de 2004, as competências são chamadas de habilidades, porém, como já foi explicado nesta tese, utiliza-se o termo competência para englobar as habilidades.

Fica patente, no projeto pedagógico do curso de Direito da UFSC, a preocupação com as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais dos acadêmicos do Direito, dando especial relevo às competências do profissional do futuro, como o trabalho em grupo, a análise crítica e interdisciplinar e, principalmente, a atuação na construção do diálogo, com foco nos métodos autocompositivos da mediação e da negociação.

No tocante à estrutura curricular, há a previsão de uma disciplina teórica de Negociação e Mediação obrigatória, de 36 horas/aula, na sexta fase do curso. Perceber-se-á que este é outro diferencial no projeto pedagógico da UFSC, a previsão de uma disciplina de caráter obrigatório no tocante a métodos autocompositivos.

Já em relação à formação prática, é prevista no projeto pedagógico um eixo de formação prática (expressão utilizada na diretriz de 2004), que inclui o estágio curricular supervisionado e o trabalho de curso, objetivando a integração entre a prática e os conteúdos teóricos. Esse eixo é desenvolvido nas últimas 4 (quatro) fases da grade curricular. O estágio curricular “tem início na sétima fase, com o seminário de estágio, e se desenvolve a partir de então até a décima fase, através das Práticas Jurídicas Simuladas e das Práticas Jurídicas Reais, sendo que essas incluem o Núcleo de Mediação e Arbitragem e o Escritório Modelo”. (UFSC, 2004, p. 36).

Neste momento, importante salientar que a formação prática da UFSC teve significativa mudança com a alteração curricular ocorrida em 2010. Isso porque, por mais que se tenha dito que não houve mudança no conteúdo, e realmente não houve, fez-se uma reforma que retirou da prática jurídica da instituição a prática simulada.

Conforme se demonstra na matriz curricular de 2004 e no PPC, o estágio curricular teria 380¹⁰⁹ horas-atividade, dividida em Atividades Práticas Simuladas e Atividades Práticas Reais (UFSC, 2004). Conforme o projeto:

O Estágio Curricular possui um total de 380 horas-atividade, divididas em:

- Atividades Práticas Simuladas; e
- Atividades Práticas Reais. [...]

1. PRÁTICA JURÍDICA SIMULADA

As atividades curriculares denominadas de Práticas Jurídicas Simuladas constituirão o espaço privilegiado da prática simulada, onde deverão ser desenvolvidas atividades forenses e não forenses atinentes às diversas profissões jurídicas, em especial aquelas que constituem as carreiras públicas, abrangendo os diversos ramos do Direito. Seu planejamento será efetuado semestralmente pela Coordenação de Estágios e aprovadas pelo Colegiado do Curso de Graduação em

¹⁰⁹ As atividades de Prática Jurídica passaram a ser de 360 h/a por sugestão da comissão de acompanhamento e implementação da matriz curricular, criada quando da aprovação do projeto pedagógico. A alteração foi realizada por meio da Portaria n. 152/PREG/2005.

Direito, obedecendo aos critérios e prioridades definidos no Regulamento dos Estágios. Essas atividades simuladas serão desenvolvidas nos horários regulares de cada Curso (diurno e noturno).

Integrarão também a prática simulada, as visitas orientadas (estágio de observação), supervisionadas por professor do Núcleo de Prática Jurídica e incluirão órgãos e instituições com atividades jurídicas, tanto do âmbito privado como público, com preponderância das últimas, bem como a assistência a audiências e sessões de órgãos do Poder Judiciário, das quais deverão ser elaborados relatórios circunstanciados. (UFSC, 2004, p. 40).

Com a Matriz Curricular de 2010, houve uma unificação, não ocorrendo mais a divisão em atividades práticas simuladas e reais, conforme decisão formalizada na Portaria n. 365/PREG/2009 (UFSC, 2009), resultando em uma Prática Jurídica Única, mantendo-se a carga horária de 360 h/a.

Essa mudança ocasionou diversas críticas, que até hoje são sentidas no curso, tendo resultado em avaliação negativa quando da visita¹¹⁰ dos professores fiscais do MEC (Ministério da Educação e Cultura) em 2014:

1.8 O estágio curricular supervisionado ocorre somente no EMAJ embora haja um fórum do Juizado Especial ao lado do bloco direito. Não ocorrem também as aulas teórico práticas ou práticas simuladas em sala de aula para preparo do discente quando de seu ingresso ao EMAJ. As instalações são de boa qualidade, mas não havia atendimentos no dia da visita 'in loco' apesar de o regulamento do EMAJ prever atendimentos na parte da tarde. Os docentes acumulam função de advogados, apesar de não haver essa função – advogados – no EMAJ. (ANEXO A)

Assim, ficou muito claro na visita dos professores fiscais do MEC, que o Núcleo de Prática Jurídica da UFSC era o Escritório Modelo de Assistência Jurídica (EMAJ), ou seja, somente o Escritório Modelo de Assistência Jurídica, não havendo qualquer outro elemento que formasse o Núcleo, nem práticas jurídicas simuladas, nem o Núcleo de Mediação e Arbitragem (NuMA). Hoje, a Prática Jurídica é efetivamente o estágio curricular supervisionado, que ocorre no EMAJ e no Núcleo de Mediação e Conciliação, recém-reapresentado em 2017, conforme se demonstrará no item 4.1.2.1.

Em relação à inserção da cultura do consenso no âmbito prático da UFSC, é interessante notar que, desde o projeto pedagógico de 2004, existia o Núcleo de Mediação e Arbitragem ao lado do Escritório Modelo de Assistência Jurídica.

O presente projeto de Curso de Direito privilegia especificamente a Mediação. Pouco se conhece do instituto, há muita pouca literatura a respeito e com a crise pela qual atravessa o sistema jurídico brasileiro, com a sua morosidade, alto custo

¹¹⁰ Documento encontrado nos arquivos do curso de Direito da UFSC.

da prestação jurisdicional, burocratização, despreparo da justiça para enfrentar a problemática de novos direitos que surgem a cada dia, uma alternativa deve ser proposta.

A mediação tem sido levantada como uma dessas alternativas. Alguns países como os Estados Unidos, onde é aplicada há mais de duas décadas e na Argentina, que foi adotada como fase pré-judicial obrigatória para a maioria dos litígios, tem trazido alguns parâmetros para a adoção desse instituto no Brasil, já iniciado pela elaboração do anteprojeto de lei sobre a mediação no processo civil, denominada de mediação para processual. Por meio desse estudo comparativo, pode-se evitar e aprimorar as dificuldades encontradas naqueles países.

Com a ideia de que ela pode ser viável e contributiva com o sistema jurídico brasileiro, é que se pretende trabalhá-la de forma concreta, para implantação tanto da mediação extrajudicial quanto da endoprocessual no Brasil.

A mediação é um meio eficaz de resolução de conflitos, já que o princípio basilar desse instituto consiste na chegada a uma resolução para o conflito por meio de um acordo satisfatório para ambas as partes. Valoriza-se, portanto, a racionalidade humana e as relações interpessoais, abandonando-se a idéia irracional de se vencer a disputa. O acordo é facilitado por um terceiro, o mediador, que aproxima os desejos humanos, sem manifestar-se a respeito da melhor decisão. Ele, portanto, só faz a aproximação dos litigantes. Constata-se, portanto, que tanto a mediação extrajudicial quanto a endoprocessual facilitam o andamento do sistema jurídico, de tal modo que deve ser inserida com maior força no sistema jurídico brasileiro.

O Núcleo de Mediação e Arbitragem da UFSC centralizará sua atuação no atendimento, em nível de estágio, previamente ao Escritório Modelo de Assistência Jurídica, que, conforme previsto no Regulamento dos Estágios, contará com atuação de advogados(as) e professores(as) que, respectivamente, militam e desenvolvem pesquisas na área e de estagiários(as) do próprio Curso de Direito. Funcionará em Florianópolis, junto ao Curso de Direito da UFSC, com toda a infraestrutura necessária ao desempenho de suas atividades, estando devidamente equipado com todo o espaço físico, equipamentos e material de expediente necessários ao desenvolvimento de suas atividades.

Não há dúvidas que a questão da mediação necessita de uma análise específica e cuidadosa por parte dos operadores jurídicos. Por isso, o Curso de Direito, através do Núcleo de Mediação e Arbitragem da UFSC, atuará para manter à disposição de sua comunidade serviços legais inovadores que sirvam de instrumentos para garantir o atendimento dos seus direitos, não apenas de forma curativa, mas também de forma preventiva e de forma compositiva. Como o Escritório Modelo de Assistência Jurídica, o Núcleo de Mediação e Arbitragem é, ao mesmo tempo, atividade de estágio e de extensão. (UFSC, 2004, p. 42).

Esse Núcleo de Mediação e Arbitragem (NuMA) foi criado e desenvolvido por meio de um projeto dos professores Ildemar Egger e Luis Alberto Warat. Porém, não há muitas informações sobre aquele núcleo no Centro de Ciências Jurídicas. Tanto é que, na avaliação do MEC de 2014, a comissão avaliadora fez a seguinte consideração:

3.13 O Núcleo de Prática Jurídica, na UFSC denominado Escritório Modelo de Assistência Jurídica – EMAJ, atende de modo suficiente às demandas do curso, estando regulamentado e implantado. Através de seu funcionamento, os alunos exercem atividades diretas em ações reais, mediante a coordenação e supervisão de professores orientadores.

3.14 O Núcleo de Práticas Jurídicas (EMAJ) desenvolve satisfatoriamente atividades jurídicas reais. O conceito de suficiência lhe é atribuído neste indicador, tendo em vista considerar esta Comissão **de que trabalhos envolvendo a conciliação, a mediação e a arbitragem carecem de implementação mais efetiva.** (grifo nosso).

Para tentar respeitar o previsto no projeto pedagógico e para maior inserção da Cultura do Consenso no NPJ da UFSC, em 2017, foi reconstituído e rerepresentado o Núcleo, denominado agora de “Núcleo de Mediação e Conciliação”¹¹¹, sendo que esse projeto de extensão será objeto desta tese em item próprio (4.1.2.1).

Assim, percebe-se que, no projeto pedagógico do curso de Direito da UFSC, há a presença de símbolos, elementos e competências da cultura do consenso de forma bastante explícita e clara.

4.1.1.2. *Universidade Federal do Rio Grande (FURG)*

O projeto pedagógico¹¹² da FURG é de 2012, tendo sido feita uma alteração curricular em 2016, por meio da Deliberação n. 008/2016.

A vocação do curso de Direito da FURG é voltada para os direitos humanos e para o desenvolvimento e a sustentabilidade socioambiental no ecossistema costeiro, no qual se insere a cidade de Rio Grande. Conforme o projeto, essa vocação se convencionou chamar de “Direitos Humanos, Desenvolvimento e Sustentabilidade”, sendo apresentada em duas dimensões:

- a) Pela inserção, transversal, de conteúdos relacionados à temática vocacional nas disciplinas de formação geral que assim o permitam;
- b) Pelo oferecimento de um grupo de disciplinas, obrigatórias ou optativas, especificamente relacionadas à temática vocacional: Pesquisa em Direito Educacional e Ensino Jurídico; Pesquisa em Direito do Mar, Pesca e Navegação; Pesquisa em Direito Empresarial; Pesquisa em Direito Cooperativo e Cidadania. (FURG, 2012, p.6)

O objetivo geral do curso é a formação de cidadãos e operadores conscientes dos valores implícitos nas esferas do Direito Público e Privado, assim como dos limites e das interações entre o espaço estatal e o não estatal; profissionais que se percebam partícipes do processo de construção do Direito e da sociedade e que estejam capacitados à atuação

¹¹¹ O Núcleo está cadastrado como Ação de Extensão no SIGPEX/UFSC. A coordenadora do projeto é a professora doutora Aline Beltrame de Moura, e os professores participantes são: a autora desta tese, Dr. Adiano Beiras (Psicologia), Dr. Clarindo Epaminondas de Sá Neto, Dra Iôni Heiderscheidt e Dr. Ricardo Soares Stersi dos Santos.

¹¹² O projeto pedagógico e a reforma curricular foram encaminhados pela professora doutora Simone De Biazzi Ávila B. da Silveira, professora efetiva do curso de Direito da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). A professora salientou que o projeto pedagógico da FURG também está em processo de reformulação, sendo a professora Simone integrante do NDE do curso.

político-jurídica, em especial no âmbito regional. E, como objetivo específico, atendendo à sua vocação, contribuir para que sejam cidadãos e profissionais capazes de defender com zelo especial os direitos humanos, desenvolvimento e sustentabilidade socioambiental. Assim, não há, de forma explícita no projeto pedagógico da FURG, objetivos (geral e específicos) que abordem a Cultura do Consenso. (FURG, 2012)

No tocante ao perfil do egresso desejado pelo curso de Direito da FURG, tem-se:

- a) sólida formação geral, humanística e axiológica, teórica e prática;
- b) capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica;
- c) adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais;
- d) postura reflexiva e visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania;
- e) formação flexibilizada para atuação na defesa dos Direitos Humanos, do Desenvolvimento e da Sustentabilidade, sem prejuízo da formação geral adequada ao exercício das diferentes profissões jurídicas. (FURG, 2012, p. 5)

Da mesma forma, não estão presentes os símbolos e os elementos da Cultura do Consenso no perfil do egresso. Também não foi encontrado, no projeto pedagógico, previsão específica sobre as competências a serem desenvolvidas pelos acadêmicos do curso.

Apesar disso, com a alteração curricular ocorrida em 2016 pela Deliberação n. 008 (FURG, 2016), verificou-se mudança no tocante à importância dada à cultura do consenso pelo curso. Isso porque, com a alteração curricular, a disciplina de “Mediação de Conflitos”, que no projeto pedagógico de 2012 era optativa, passou a ser uma disciplina obrigatória, intitulada de “Métodos Autocompositivos de Resolução de Conflitos”, com carga horária de 60 horas, devendo ser oferecida no terceiro ano do curso. Importante salientar que o curso de Direito da FURG é anual e não semestral.

Também foram previstas, por essa alteração curricular, 3 (três) práticas simuladas como disciplinas obrigatórias, que devem ser oferecidas no último ano do curso, com carga horária de 30 horas cada, sendo denominadas de “Oficina de Prática Jurídica Civil”, “Oficina de Prática Jurídica Penal” e “Oficina de Prática Jurídica Trabalhista”. (FURG, 2016)

Formando o eixo da prática jurídica, são apresentadas como prática jurídica real as disciplinas “Prática Jurídica Social I” e “Prática Jurídica Social II”, nos dois últimos anos do curso, cujas ementas têm o seguinte teor:

[...]
Prática Jurídica Social I (Obrigatória, anual, 150 h)

Ementa: visitas a ambientes públicos de prática jurídica. Assistência de audiências de conciliação e julgamentos nos distintos ambientes do poder judiciário. Plantão semanal de atendimento ao público para assessoria e assistência judicial, abrangendo orientações, consultas, mediações, conciliações, ingresso de ações judiciais e prática de atos extrajudiciais, em nível junior. Fomento de atividades de assessoria às coletividades visando promoção e exercício de seus direitos. Exercício de prática jurídica real no âmbito dos programas e projetos de extensão da faculdade de direito em nível Junior.

[...]

Prática Jurídica Social II (Obrigatória, anual, 150 h)

Ementa: plantão semanal de atendimento ao público para assessoria e assistência judicial, abrangendo orientações, consultas, mediações, conciliações, ingresso de ações judiciais e prática de atos extrajudiciais, em nível senior. Fomento de atividades de assessoria às coletividades visando promoção e exercício de seus direitos. Exercício de prática jurídica real no âmbito dos programas e projetos de extensão da faculdade de direito em nível sênior. (FURG, 2016, p. 3)

Tanto na Prática Social I quanto na Prática Social II, há o acompanhamento das audiências de mediação e conciliação por parte dos acadêmicos de Direito que cursam as práticas jurídicas.

Assim, no projeto pedagógico do curso de Direito da FURG, não estão previstos explicitamente os símbolos, os elementos e as competências da cultura do consenso e dos métodos autocompositivos como meio de administração e resolução de conflitos. Porém, é possível inferir que, com a mudança curricular ocorrida em 2016 e a inclusão da disciplina teórica de “Métodos Autocompositivos de Resolução de Conflitos”, há a inserção de símbolos e elementos da cultura do consenso em um documento institucional que acompanha o projeto pedagógico. Ademais, conforme se verificará no item 4.1.2.2, com a criação do projeto de extensão denominado de Mediação, iniciado em 2009, é possível perceber claramente a tentativa de os professores coordenadores do projeto fomentarem essa cultura no curso de Direito da FURG.

4.1.1.3. *Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)*

O projeto pedagógico do curso de Direito da UFRJ é de 2012. Conforme o projeto, ele foi “resultado de um longo processo de discussão e amadurecimento acerca dos rumos da educação jurídica na Faculdade Nacional de Direito (FND). O projeto pretende recuperar o sentido crítico do Direito e do ensino jurídico”. (UFRJ, 2012, p. 4).

Dentro dessa perspectiva, a definição do perfil do curso e da sua vocação foi voltada para uma postura crítica e humanista e para as grandes questões sociais do Brasil e do mundo, adotando como tema “Direitos Humanos e Inclusão Social”. (UFRJ, 2012, p. 4).

De acordo com o projeto pedagógico, os objetivos gerais do curso de Direito da UFRJ são:

- I - ofertar uma sólida formação humanística e interdisciplinar, com a perspectiva de uma formação teórica de base crítico-reflexiva;
- II - incentivar a investigação sóciojurídica como instrumento de renovação e formação problematizadora do Direito;
- III - propiciar ao aluno um percurso pedagógico em que haja interação entre a teoria e a prática do Direito; e
- IV - oferecer, de forma integrada, as atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão. (UFRJ, 2012, p. 9).

No tocante aos objetivos específicos, são enumerados 11 incisos, os quais trazem uma formação mais crítica, com a promoção da pesquisa por meio de grupos de trabalhos, a sensibilização do estudante para os temas de direitos humanos e inclusão social, a promoção e permanente inserção da FND, da UFRJ, na cidade do Rio de Janeiro, o estímulo aos intercâmbios, o desenvolvimento de valores com o desenvolvimento de habilidades, como senso ético-profissional e responsabilidade social, e, finalmente, a capacitação dos discentes, por meio do Núcleo de Prática Jurídica e dos projetos vinculados ao NPJ, para a prática do Direito baseada tanto na competência técnico-científica quanto na consciência da responsabilidade social da Universidade Pública. (UFRJ, 2012, p. 9).

O perfil do egresso desejado pelo curso de Direito da UFRJ, expresso no eixo norteador da faculdade, “não se limita a formar um profissional que se insira de forma ‘adequada’ no mercado de trabalho, mas também a formação de um agente ‘político-jurídico-social’, capaz de inerir e trabalhar criticamente os conteúdos nos mais variados ramos”. (UFRJ, 2012, p. 10, grifo do autor).

Assim, é um profissional que terá:

- I - formação generalista de cunho humanístico, interdisciplinar e crítico;
- II - capacidade de aprofundamento em qualquer dos ramos do Direito, a partir de uma sólida base teórica e de uma atitude crítica frente aos conteúdos jurídicos;
- III - capacidade de compreensão sistemática do Direito, em decorrência de uma pedagogia que se estrutura a partir do Eixo Norteador;
- IV - razoável preparação política, o que lhe possibilitará adotar comportamentos participativos na vida social; e
- V - responsabilidade e compromisso éticos nos espaços social, político, ambiental, científico e cultura. (UFRJ, 2012, p. 10).

O projeto é bem claro ao que se deseja desse profissional. Percebe-se que propõe uma perspectiva subjetiva, tocado por uma formação temática que sensibiliza para uma prática comprometida com a realização dos direitos humanos. Para isso, além das tradicionais

matérias, traz disciplinas de cunho humanístico, combinadas com a dogmática, a fim de proporcionar uma base de reflexão crítica do Direito. (UFRJ, 2012, p. 10).

Apesar de todo esse desejo, o projeto pedagógico deixa bem claro que:

O perfil delineado não é uma condição necessária de todo profissional que se formou na FND. Por evidente que um Curso de Direito não seja capaz de reescrever, por si só, a trajetória de vida de um indivíduo, que ao entrar na Faculdade de Direito traz consigo uma visão de mundo, com seus valores e ideologias. Ou seja, não há, na presente proposta, qualquer perspectiva de aplainamento das pluralidades de modos ou projetos de vida e, portanto, nenhuma intenção de anulação das subjetividades. Trata-se, ao contrário do que possa parecer, de se abrir, numa instituição de ensino, o necessário espaço para que esta pluralidade de visões de mundo se manifeste. (UFRJ, 2012, p. 10).

Nesse sentido, são trabalhadas algumas competências e habilidades ao longo do processo de ensino-aprendizagem para além da qualificação técnica para o exercício das mais diversas profissões. Isso porque, conforme o projeto pedagógico do curso de Direito da UFRJ, “as competências e habilidades são aspectos dinâmicos da formação, permitindo um permanente processo de requalificação”. (UFRJ, 2012, p. 11).

Dessa forma, as competências enumeradas no projeto pedagógico do curso de Direito da UFRJ são:

- I - leitura e compreensão dos textos jurídicos e não jurídicos, com base numa compreensão da realidade social desde o ponto de vista histórico, sociológico e político;
- II - redação de textos técnicos e teóricos, dotados de concisão e profundidade, com elegante e polida utilização da linguagem;
- III - a habilidade de expressão oral e comunicação com o público, com uso escorreito da língua, de forma a tornar inteligíveis os conteúdos jurídicos e teóricos a seus co-cidadãos, contribuindo desta forma para a prevenção e solução dos conflitos na esfera judicial e extrajudicial;
- IV - capacidade de fundamentar, de maneira consistente e consequente, argumentos;
- V - capacidade de formular problemas e de percorrer um percurso investigativo-científico na busca de respostas para estes;
- VI - capacidade de selecionar, com coerência e eficácia, os meios e recursos técnicos necessários à solução jurídica eficaz e justa aos casos que lhes sejam submetidos;
- VII - criatividade na busca de soluções para os problemas que lhes são apresentados, dando-lhes encaminhamento prático e, ao mesmo tempo, sendo capaz de refletir teoricamente;
- VIII - articulação do Direito com outros domínios disciplinares, com capacidade de um exercício multiprofissional, onde o diálogo com as outras áreas do conhecimento torna-se ferramenta de solução de problemas da área jurídica, em especial aqueles relacionados à inclusão social e à realização dos direitos humanos;
- e
- IX - a capacidade de desenvolver trabalhos em equipe e, em especial, de cooperar com profissionais oriundos de outros campos do saber. (UFRJ, 2012, p. 11).

Dentre as competências elencadas, a habilidade de comunicação com o público e a expressão oral, a capacidade de selecionar com coerência e eficácia, os meios e os recursos necessários à solução eficaz e justa e a criatividade na busca de soluções são competências necessárias à Cultura do Consenso, apesar de o projeto pedagógico não se referir a ela nos seus objetivos ou vocação e não parecer tê-la como referência para a elaboração das competências.

Em relação à estrutura curricular com foco nas práticas jurídicas, o projeto pedagógico do curso de Direito da UFRJ prevê uma disciplina teórica optativa, de negociação, mediação e arbitragem de 30 (trinta) horas – 2 (dois) créditos. E, na prática jurídica, 3 (três) grandes eixos: Prática Jurídica Cível, Prática Jurídica Trabalhista e Prática Jurídica Penal. (UFRJ, 2012, p. 118).

Importante apresentar uma crítica que o projeto pedagógico da UFRJ faz em relação à forma que a prática jurídica era tratada pelo curso de Direito, o que, para esta pesquisadora, é algo que permeava os Núcleos de Prática do país:

As atividades de prática jurídica da Faculdade Nacional de Direito por muito tempo ficaram relegadas ao segundo plano no âmbito do ensino tradicional. Da absoluta inadequação da estrutura para a produção de conhecimento, ao número reduzido de professores, o Núcleo de Prática Jurídica se apresentava como o lastro de uma política de sucateamento da Universidade Pública. (UFRJ, 2012, p. 117).

Porém, redesenhando seu papel e demonstrando sua importância dentro do curso, o Núcleo de Prática passou a desempenhar sua atividade na complexa realidade social, adotando uma perspectiva multidisciplinar¹¹³. Assim:

A assessoria prática só alcança sua dimensão pedagógica, acadêmica e social plenamente se e quando compreendida como inserida no bojo da extensão universitária, canal permanente de interlocução entre a universidade e a comunidade na qual está inserida. Funciona como uma via de mão dupla: De um lado, a Universidade leva conhecimentos e/ou assistência à comunidade, democratizando e socializando o saber científico, fornecendo bens públicos e prestando serviços à sociedade. De outro lado, a Universidade recebe da comunidade influxos positivos como retroalimentação tais como a percepção de suas reais necessidades, seus anseios, aspirações como desafio para o seu equacionamento e também aprendendo com os saberes dessas comunidades. Ocorre, na realidade, uma troca de conhecimentos e valores, dinamizando dialeticamente os projetos culturais e os objetos civilizatórios dessa comunidade. (UFRJ, 2012, p. 117).

¹¹³ Além das atividades realizadas em seu prédio, participa do NIAC um projeto da PR5/UFRJ, que tem por objetivo o atendimento interdisciplinar com a arquitetura, psicologia e serviço social aos moradores do bairro da Maré. (UFRJ, 2012, p. 117).

Neste ponto, conforme se infere sobre a extensão da FDN da UFRJ, todos os alunos de graduação devem realizar 450 (quatrocentas e cinquenta) horas de atividades de extensão, sendo que, atualmente, 360 (trezentos e sessenta) horas são cumpridas nas quatro disciplinas de Prática do NPJ, cursadas entre o 7º (sétimo) e 10º (décimo) período – cada uma das disciplinas equivalente a 90 (noventa) horas de extensão. (UFRJ, 2020).

Dessa forma, verifica-se que a prática jurídica é componente curricular obrigatório a ser cumprido no NPJ da instituição, além de se caracterizar como atividade de extensão.

Ainda no tocante à prática jurídica, é possível ser reconhecida, ainda que timidamente, a cultura do consenso dentro da prática, pois, conforme o projeto pedagógico, deve-se substituir a ideia de “assistência jurídica” pela “assessoria jurídica”, que compreende não somente a assessoria judicial (evitada de carga monista e formalista de acesso ao Judiciário), mas também uma assessoria que inclui os meios extrajudiciais de conciliação, prestação de informações jurídicas por meio de consultorias, atividades de mediação de conflitos e atividades com o objetivo de educação. (UFRJ, 2012, p. 118).

Da mesma forma que o projeto pedagógico da FURG, o projeto da UFRJ não prevê, de forma expressa, a cultura do consenso nos objetivos do curso, no perfil do egresso e nas competências, porém é possível afirmar que, quando se refere, na estrutura curricular, a uma prática jurídica que não pressupõe somente o caminho pelo Judiciário, há sementes que podem fazer florescer a cultura do consenso dentro do curso.

4.1.1.4. Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)

A UFERSA é a universidade mais nova dentre as pesquisadas pela autora desta tese. Apesar de ser a mais nova, seu projeto pedagógico é datado de 2009, ano de sua instituição, tendo sido feita uma alteração curricular em 2014, por meio da Resolução CONSEPE/UFERSA 001, 2014.

No projeto pedagógico da UFERSA (2009), ficou estabelecido que a universidade oferece um curso que se pauta em uma sólida formação geral que privilegia os conhecimentos técnicos e científicos produzidos pelo Direito e as vivências de condutas éticas no enfrentamento de demandas e problemas da sociedade norte-riograndense.

Os objetivos do curso são:

- Formar bacharéis em Direito, qualificados para o exercício profissional nas esferas pública e privada, comprometidos com a ética e a aplicação da Ciência do Direito às necessidades e aos problemas locais, regionais e nacionais;
- Formar cidadãos críticos, competentes e aptos ao exercício da profissão e da cidadania, respaldado numa concepção de educação humanística e cidadã, buscando o equilíbrio entre o preparo científico, técnico e humanístico.
- Formar profissionais-cidadãos com habilidades técnico-jurídicas para o exercício consciente das diversas atividades da área jurídica, com ênfase nas questões atinentes aos problemas legais agrários, ambientais, de exportação e importação e de agronegócios, com postura ética e crítica da realidade. (UFERSA, 2009, p. 10-11)

Com esses objetivos, o perfil do egresso desejado pelo curso é de um profissional que apresentará domínio nos conceitos fundamentais e na terminologia jurídica, com capacidade de análise crítica e interpretação dos fenômenos jurídicos e com o compromisso em favor da justiça social e da cidadania. Também, o profissional deverá ter uma visão crítica e uma postura reflexiva com aptidão de aprendizagem autônoma e adequada argumentação. (UFERSA, 2009, p. 11).

As competências apresentadas no projeto pedagógico da UFERSA são basicamente iguais às especificadas na diretriz curricular de 2004, já estudadas no capítulo 3 desta tese, quais sejam:

- Compreensão, análise, interpretação e aplicação da terminologia jurídica e da Ciência do Direito às questões e problemas sociais;
- Investigação e aplicação da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;
- Utilização adequada de processos, atos e procedimentos nas instâncias administrativas ou judiciais;
- Julgamento e tomada de decisões com base na utilização de raciocínio jurídico;
- Utilização de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;
- Leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativo, segundo as normas técnico-jurídicas;
- Aplicação de tecnologias adequadas à compreensão e aplicação do direito;
- Conduta ética coerente com a responsabilidade social do profissional do direito em favor da justiça e do desenvolvimento da cidadania, especialmente sobre fenômenos ou fatos relacionados às questões ligadas ao cenário do semi-árido nordestino. (UFERSA, 2009, p. 11/12)

No tocante à estrutura curricular, é oferecida uma disciplina optativa de “Arbitragem e Mediação” de 60 horas. As disciplinas de estágios são em número de 4 (quatro), quais sejam, Estágio Supervisionado I, II, III e IV, oferecidos nas quatro últimas fases do curso. Os 2 (dois) primeiros estágios são dedicados à atuação na área cível; o terceiro estágio é dedicado ao âmbito penal; e o quarto e último estágio são dedicados à esfera trabalhista, e é somente nessa ementa que se apresenta a “utilização das técnicas de negociação coletiva, arbitragem e conciliação”. (UFERSA, 2009, p. 14 - 18).

A alteração curricular ocorrida em 2014 foi somente no sentido de colocar pré-requisitos para as disciplinas de estágios supervisionados.

No projeto pedagógico do curso de Direito da UFERSA, não há elementos, símbolos e competências referentes à Cultura do Consenso, nem de forma explícita nem de forma implícita, ressalvando-se a ementa¹¹⁴ da disciplina optativa de Arbitragem e Mediação, e, ainda assim, dá-se mais importância para a arbitragem que para a mediação.

Finalizada a abordagem dos projetos pedagógicos das instituições que foi possível ter acesso, verifica-se que somente no projeto pedagógico da UFSC há, de forma explícita, elementos, símbolos e competências da cultura do consenso nos objetivos do curso, no perfil do egresso, nas competências e na estrutura curricular das práticas jurídicas, dando-se especial atenção ao diálogo e à mediação.

Porém, nem sempre o que está previsto no projeto pedagógico é efetivamente colocado em prática na instituição e, por outro lado, às vezes as instituições que não preveem explicitamente determinada postura acabam por inseri-la na sua prática cotidiana, o que poderá ser comprovado com o item a seguir.

4.1.2. Regimentos e/ou regulamentos dos NPJs e projetos de extensão de mediação e conciliação vinculados aos NPJs

Outro documento importante para a verificação se a cultura do consenso está sendo desenvolvida dentro dos Núcleos de Práticas Jurídicas das Universidades selecionadas e, por via de consequência, se está sendo estimulada e difundida na formação dos bacharéis em Direito são os regimentos e/ou regulamentos dos NPJs.

Em relação a esse documento institucional, quase todas as Universidades selecionadas na pesquisa apresentaram à pesquisadora o regimento, ou por envio de *link* de acesso ou mesmo pelo envio do próprio documento. A UFMG, por ser diferente a sua estrutura de NPJ, apresentou, por meio do sistema de informação de extensão (SIEX), o programa divisão de assistência jurídica (DAJ), que é o que poderia se caracterizar como Núcleo de Prática Jurídica da instituição, conforme inferido pelo questionário respondido

¹¹⁴ **EMENTA:** Conceito, utilidade e evolução histórica da arbitragem. Natureza jurídica. Modalidades. Conflitos: definições e espécies. Princípios básicos para abordagem diagnóstico e solução de conflitos interpessoais. Mediação: conceito e espécies. Os passos da mediação. Convenção Arbitral: compromisso e cláusula compromissória. Dos Árbitros. Arbitragem institucional e Arbitragem "ad hoc". Substituição do Árbitro. Responsabilidade civil e penal do Árbitro. Do procedimento arbitral. Da sentença arbitral. Formas de impugnação da sentença arbitral. Sentenças arbitrais estrangeiras. Extinção do compromisso arbitral.

pela professora doutora Renata C Vieira Maia¹¹⁵, atual coordenadora do DAJ. Nesse documento – programa de extensão –, estão todas as regras de funcionamento referentes ao DAJ da UFMG.

Assim, conforme exposto, os regulamentos e/ou regimentos dos NPJs são as regras que especificarão como acontece a prática jurídica dentro desses órgãos, abordando sua estrutura, forma de organização, função dos coordenadores, professores, alunos e servidores, bem como o desenvolvimento das atividades que ocorrem dentro dos núcleos das práticas.

Ademais, verificou-se que, em algumas universidades selecionadas para a pesquisa, existem projetos de extensão vinculados aos NPJs, que trazem justamente núcleos de mediação e conciliação. Desse modo, esses projetos também serão examinados neste item.

Da mesma forma como foi realizado com os projetos pedagógicos, serão verificados se existem, nesses documentos, elementos, símbolos e competências da Cultura do Consenso, a partir de uma descrição densa.

4.1.2.1. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Interessante notar que, apesar de o projeto pedagógico do curso da UFSC fazer referência expressa à Cultura do Consenso como um objetivo central do curso, sendo referenciada no perfil do egresso, nas competências a serem adquiridas e na estrutura curricular das práticas jurídicas, no regulamento do NPJ da UFSC não são abordados os elementos, os símbolos e as competências da cultura do consenso, sendo focado e direcionado apenas para a cultura da sentença.

O regulamento do NPJ, disponível no anexo A, é um documento de 2010, que trata somente do Escritório Modelo de Assistência Jurídica, abordando sua forma de funcionamento, as funções da coordenação, professores orientadores, alunos e secretaria. Justamente por isso, na visita dos professores fiscais do MEC de 2014 já abordada nesta tese, é concluído, pela comissão, que o NPJ da UFSC é o seu EMAJ.

É determinado que o trabalho no EMAJ será desenvolvido, obrigatoriamente, por alunos matriculados nas disciplinas de Prática Jurídica I (quinta-feira), Prática Jurídica II (quarta-feira), Prática Jurídica III (terça-feira) e Prática Jurídica IV (segunda-feira). As atividades desenvolvidas são atendimento aos assistidos, pesquisa, elaboração de peças

¹¹⁵ A professora Renata C Vieira Maia foi a respondente do questionário e enviou à pesquisadora todos os documentos referentes à UFMG que estão sendo examinados na tese.

processuais e acompanhamento dos respectivos processos. Os alunos são divididos em equipes compostas por 2 (duas) pessoas, sendo que cada professor, por turno, recebe até 6 (seis) equipes.

Faz referência, ainda, a projetos alternativos de práticas jurídicas reais, sob a forma de extensão, mas não explica nem define o que são tais projetos nem suas atividades, somente trazendo a sua possibilidade.

Dessa forma, a única referência implícita à cultura do consenso que se poderia retirar do Regulamento do NPJ da UFSC seria quando o regulamento coloca como obrigação do aluno o acompanhamento às audiências dos processos que estão sob sua responsabilidade. Assim, como o Poder Judiciário, por determinação do CPC, obriga que sejam designadas audiências de mediação e conciliação, implicitamente se verifica a obrigatoriedade do aluno no acompanhamento de tais audiências, normalmente atuando como observador.

Percebe-se, ainda, que não há no Regulamento do NPJ qualquer referência à tentativa de agir preventivamente buscando solução por meio dos métodos consensuais nem a especificação da atuação dos acadêmicos e professores nesse sentido.

Assim, é possível verificar a falta de conexão entre o Regulamento do NPJ da UFSC com o seu projeto pedagógico, pois, enquanto o projeto pedagógico prevê expressamente como seu objetivo, perfil do egresso e competências, bem como, na estrutura curricular da prática, a cultura do consenso, no Regulamento interno do NPJ, não há nenhuma referência à cultura do diálogo nos seus artigos.

Por outro lado, em 2017, foi reconstituído o Núcleo de Mediação e Conciliação (NMC)¹¹⁶ como um projeto de extensão vinculado ao NPJ. O Núcleo apresentou a seguinte descrição:

O Projeto do Núcleo de Mediação e Conciliação teve sua origem a partir de projeto apresentado pelos Professores Ildemar Egger e Luis Alberto Warat, o qual será agora reapresentado com as devidas atualizações, mas mantendo a essência dos seus precursores. Este projeto encontra guarida e fundamentos em um amplo projeto Nacional de humanização da Justiça e da cidadania, o qual encontrou o aporte institucional inicial na Resolução n. 125/2010 do Conselho Nacional de Justiça, a qual dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário, principalmente por meio da atuação dos Centros Judiciários de Solução de Conflitos e Cidadania (CEJUSCs). Mais recentemente, foi promulgada a Lei de Mediação, n. 13.140/2015, a qual dispõe sobre a mediação entre particulares como meio de

¹¹⁶ O Núcleo está cadastrado como Ação de Extensão no SIGPEX/UFSC. A coordenadora do projeto é a professora doutora Aline Beltrame de Moura e os professores participantes são: a autora desta tese, Dr. Adiano Beiras (Psicologia), Dr. Clarindo Epaminondas de Sá Neto, Dra. Iôni Heiderscheidt e Dr. Ricardo Soares Stersi dos Santos.

solução de controvérsias e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública. [...] Diante dessas premissas, captando a inadequação da tradicional cultura do litígio na resolução dos conflitos, o novo Código de Processo Civil, Lei n. 13.105/2015, incorpora em sua própria estrutura a cultura da pacificação ao inserir, dentre outras medidas, a audiência de conciliação ou mediação antes mesmo do oferecimento da contestação, bem como ao tornar o conciliador e o mediador judicial auxiliares da justiça. Considerando, portanto, a necessidade do Curso de Graduação em Direito da UFSC em se adequar as Diretrizes do MEC quanto à utilização dos meios adequados de resolução de conflitos junto à prática jurídica e a instalação do Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania (CEJUSC) no Fórum do Norte da Ilha – Trindade, torna-se irrefutável a necessidade da implantação deste projeto junto ao Centro de Ciências Jurídicas. (UFSC, 2017, p.1).

Com o Núcleo reapresentado e reconstituído, começando a operar no segundo semestre de 2017, de forma vinculada ao NPJ, reiniciou-se uma inserção maior da cultura do consenso na Prática Jurídica da UFSC. Isso porque os alunos que já participavam e participam, acompanhando seus professores orientadores nas audiências de mediação e conciliação marcadas pelo Poder Judiciário como observadores, passaram a atuar no Núcleo de Mediação e Conciliação de forma diferenciada e mais ativa.

Interessante notar que, para existir vinculação entre o projeto de extensão e o NPJ, houve uma alteração na ementa da disciplina de Prática Jurídica I, da 7ª (sétima) fase, que passou a ter a seguinte prescrição: “Estágio supervisionado de prática jurídica, desenvolvido através de atendimento jurídico à população carente, com aplicação de meios adequados de solução de conflitos, incluindo a mediação extrajudicial”. (UFSC, 2017).

Assim, no Núcleo, os alunos da 7ª (sétima) fase do curso de Direito se voluntariam para atuar na mediação como mediadores, e os demais participam como ouvintes – porém, todos são obrigados a participar, pois faz parte da disciplina.

Os alunos/mediadores, sob a supervisão de dois professores efetivos do núcleo (Ricardo Soares Stersi dos Santos e Aline Beltrame de Moura), atuam na mediação extrajudicial de conflitos que envolvem causas de Direito de Família. (SANTOS; MAILLART, 2020, p. 83). Assim, mesmo não sendo previsto no Regulamento, as equipes que atendem no EMAJ, na sétima fase, são instruídas pelos professores orientadores a tentarem, antes da judicialização, os meios consensuais.

Dessa forma, elas podem fazer a negociação dentro dos seus próprios gabinetes, com a supervisão do professor orientador do EMAJ, caso verifiquem que a comunicação entre as partes está fluindo e havendo colaboração ou, quando houver ruídos na comunicação, encaminhar ao Núcleo de Mediação e Conciliação para que seja marcada a sessão de mediação. Ressalta-se que o encaminhamento para a mediação somente ocorrerá com o consentimento dos interessados. (SANTOS; MAILLART, 2020, p. 84).

Conforme ressaltam Ricardo Soares Stersi dos Santos e Adriana Silva Maillart:

Atuam como mediadores, os alunos que se inscreveram previamente, no início do semestre letivo, para o exercício de tal atividade. Entre os alunos inscritos para cada caso encaminhado para a mediação é sorteada uma dupla sendo que um atuará exclusivamente no secretariado da sessão (redação do acordo ou do termo negativo de acordo) e o outro ficará responsável pela condução da reunião de mediação. Além da dupla de alunos participam da mediação como co-mediadores um estagiário do Curso de Psicologia da UFSC e o professor responsável pela supervisão (que normalmente é apresentado no início da mediação como co-mediador).

Todas as sessões de mediação são assistidas por até quatro alunos que não se inscreveram para atuar como mediador. O objetivo é que tenham contato com uma mediação real (não simulada) para que compreendam o papel de cada participante (atuação dos mediadores, das partes e dos advogados – caso estejam presentes). Para que não haja qualquer constrangimento para as partes é solicitada a prévia autorização delas para que haja a referida assistência. Também é explicado que os assistentes são alunos do Curso de Direito e que o objetivo da presença deles na sala de mediação é o aprendizado. As partes são informadas por fim que o dever de confidencialidade dos mediadores é estendido também aos alunos assistentes e que estes não participam da sessão de mediação. Vale frisar que a permanência dos alunos na sessão de mediação só ser realiza se houver a expressa autorização das partes. (SANTOS; MAILLART, 2020, p. 84/85).

Importante apontar que o NMC possui como metodologia duas vertentes. A primeira é a que ocorre junto ao NPJ da UFSC e que já foi devidamente explicada. Frise-se que, se houver acordo, ele será encaminhado para homologação ao Juiz de Direito Coordenador do CEJUSC, sendo subscrito pelos professores atuantes no EMAJ.

Já a segunda vertente será junto ao Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania (CEJUSC), instalado no Fórum do Norte da Ilha – Trindade, situado ao lado do prédio do NPJ da UFSC. Por meio de convênio firmado entre a UFSC e o Tribunal de Justiça de Santa Catarina (TJSC), os professores participantes do NMC receberão a capacitação técnica do TJSC por meio de cursos de capacitação de instrutores, a fim de que esses professores possam atuar como instrutores para capacitar os acadêmicos que desempenharão as funções de mediadores e conciliadores judiciais. Essa segunda vertente do projeto ainda não foi colocada em prática por falta da capacitação dos professores e pela impossibilidade de ser o acadêmico de Direito mediador judicial, como já visto no segundo capítulo desta tese.

Referente à capacitação dos acadêmicos para participar da primeira vertente do NMC, como mediadores extrajudiciais, os alunos da graduação em Direito cursam, na 6ª (sexta) fase, a disciplina obrigatória “Negociação e Mediação”, e é por meio dela que é realizada a formação teórica e prática (simulada) para atuarem como mediadores no NMC e

como advogados colaborativos¹¹⁷ quando acompanham os professores em audiências de mediação e conciliação judicial. Como é uma disciplina de 36 horas/aulas, é considerada “insuficiente para o desenvolvimento das questões relevantes sobre o conflito e sobre o uso da negociação e da mediação como meios consensuais para administrá-lo”. (SANTOS; MAILLART, 2020, p. 87).

Ao ingressar na 7ª (sétima) fase, na primeira semana de aula, os acadêmicos recebem uma pequena capacitação com aulas expositivas da professora doutora Iôni Heiderscheidt, bem como, prática simulada de mediação com os professores doutores Aline Beltrame de Moura e Ricardo Soares Stersi dos Santos e seus respectivos professores orientadores. Ademais, no ano de 2018, foi realizado um curso de final de semana com as professoras convidadas, doutora Jéssica Gonçalves e mestra Juliana Goulart.

Dentro do Núcleo, a ideia principal dos professores envolvidos é desenvolver uma mediação que não tenha como objetivo central a não judicialização de conflitos ou mesmo um elevado número de acordos; o que se pretende é uma mediação transformativa “para promover futuros operadores do direito que reconheçam o potencial do diálogo para que as pessoas (incluindo os operadores do direito) se conectem”. (SANTOS; MAILLART, 2020, p. 87). Ou seja, pretende-se um local no qual se fortaleçam o empoderamento das partes para conseguir administrar seus próprios problemas, a pacificação social e o reestabelecimento da comunicação das partes, sendo o acordo secundário.

Apesar disso, conforme Santos e Maillart (2020, p. 87), os índices de acordos obtidos ao final do procedimento de mediação realizados pelo NPJ são em torno de 90% (noventa por cento) e, mesmo com a utilização das técnicas correspondentes, acabam por não se chegar a uma mediação transformativa, mas sim a uma mediação da Escola de Harvard, com a realização de um acordo. Nem sempre esse acordo é um acordo sensato. Segundo Fischer, Ury e Patton (2018, p. 24), seria um acordo eficiente e que melhoraria, ou pelo menos, não prejudicaria a relação entre as partes. (SANTOS; MAILLART, 2020, p. 87).

Percebe-se que, no NPJ/UFSC, há, hoje, elementos, símbolos e competências da cultura do consenso sendo desenvolvidos por meio desse núcleo de mediação, porém é importante ressaltar que, nas demais fases em que os alunos do curso de Direito da UFSC permanecem no EMAJ (oitavas, novas e décimas), não há possibilidade da participação deles

¹¹⁷ É uma advocacia idealizada por Stuart Webb, renomado advogado de Direito de família norte-americano, que percebia os efeitos desastrosos dos processos judiciais para o sistema familiar. É uma advocacia focada exclusivamente na construção de acordos e que renuncia a opção pelo litígio.

no Núcleo nem de encaminhamento das demandas ao NMC, pois ele é restrito aos alunos e às demandas das sétimas fases. Assim, em relação às fases posteriores, fica restrita a participação dos alunos no acompanhamento dos professores orientadores do EMAJ nas audiências judiciais de mediação e conciliação.

Assim, reconhece-se a tentativa da inserção da cultura do consenso no NPJ da UFSC, porém ainda de forma tímida e com muitos problemas a serem enfrentados, havendo uma preponderância da cultura da sentença no NPJ da UFSC.

Essa percepção também é notada pelo coordenador do Núcleo de Práticas Jurídicas da UFSC, professor doutor Geyson Gonçalves, que, ao responder ao questionário sobre a Cultura do Consenso no NPJ/UFSC, entende que a formação dos acadêmicos de Direito da UFSC no Núcleo de Prática Jurídica é mais voltada para a cultura da sentença. (APÊNDICE B).

4.1.2.2. *Universidade Federal do Rio Grande (FURG)*

O NPJ do curso de Direito da FURG teve uma reformulação geral da sua estrutura e funcionamento a partir do ano de 2015, conforme o regulamento do estágio supervisionado do curso (FURG, 2015).

É salutar essa nova forma de funcionamento do EMAJ/FURG, pois traz uma diferente configuração das equipes formadas pelos estudantes do curso de Direito. Para melhor elucidar esse novo formato, tem-se:

Capítulo V – Da sistemática para a matrícula nas turmas e da dinâmica de funcionamento dos Escritório em cada conjunto de turmas

Art. 17 As disciplinas de Prática Jurídica Social I e Prática Jurídica Social II, para fins de matrícula contarão com o máximo de até 12 vagas.

§ 1º - No oferecimento das disciplinas para matrícula, deverão ser oferecidas sempre, paralelamente, no mesmo dia, turno e local, uma turma de Prática Jurídica Social I e uma turma de Prática Jurídica Social II, de forma a permitir a atuação conjunta de alunos do 4º e 5º ano do curso.

§ 2º - O aluno do 5º ano deverá matricular-se para realizar seu estágio na disciplina de Prática Jurídica Social II no mesmo dia, turno e local em que realizou o estágio na disciplina de Prática Jurídica Social I, a fim de manter-se na mesma equipe de trabalho e com a mesma carteira de clientes.

§ 3º - A fim de facilitar o disposto no parágrafo anterior, a Coordenação do Curso e a Direção da Faculdade providenciarão para que a denominação das turmas criadas para estágio obedeça as letras do alfabeto (A, B, C, D, E...) e para que as turmas de Prática Jurídica Social I e Prática Social II oferecidas no mesmo dia e hora e local mantenham a mesma letra como denominação.

Art. 18 As turmas de Prática Social I e Prática Social II oferecidas no mesmo dia, hora e local atuarão conjuntamente, a partir de grupos de alunos agrupados sob a denominação de *Escritórios*. (FURG, 2015, p. 8-9)

Assim, nessa nova configuração, alunos do quarto e do quinto anos formam equipes denominadas de Escritório, sendo que os alunos do quarto ano são denominados de “estagiário júnior” e os alunos do quinto ano são denominados de “estagiário sênior”. Cada escritório é responsável por uma carteira de clientes e, como sempre há alunos vinculados aos escritórios, dá-se fim ao repasse¹¹⁸.

Também foi prevista nessa nova configuração a criação do “Conselho de Consultoria e Apoio ao Estágio Supervisionado” (FURG, 2015, p. 13), que é formado por todos os docentes do curso de Direito da FURG, cuja atribuição é fornecer apoio e aconselhamento necessário aos estagiários do núcleo nas mais distintas áreas do conhecimento jurídico. Os docentes deverão disponibilizar um horário semanal, com dia e local previamente determinado, para orientar e apoiar os estudantes (art. 21 do Regulamento).

Os estagiários são responsáveis pelo atendimento das partes, pela pesquisa, pela elaboração de peças processuais e pelo acompanhamento dos processos. Conforme o regulamento do estágio supervisionado (FURG, 2015) e o regimento interno do Escritório Modelo de Assessoria Jurídica (FURG, 2019), os estagiários devem atuar “nas atividades de Negociação, Arbitragem, Conciliação e Mediação”, devendo participar das sessões de composição e da elaboração da minuta de acordo.

Dessa forma, existe, no Regulamento da FURG, previsão explícita da participação dos acadêmicos nas sessões de negociação, conciliação e mediação. Assim, ao contrário do que acontece na UFSC, apesar de não haver uma previsão explícita no seu projeto pedagógico em relação à cultura do consenso, no Regulamento do NPJ da FURG há previsão expressa da participação efetiva dos alunos em atividades dessa cultura. Ademais, a disciplina obrigatória, “Métodos Autocompositivos de Resolução de Conflitos”, é pré-requisito para o aluno poder cursar as disciplinas do Núcleo de Práticas Jurídicas.

Não obstante, examinando-se o Regulamento do NPJ/FURG, verifica-se que o maior enfoque das regras e das atividades do núcleo de prática se dá em relação à cultura da sentença no tocante à elaboração de peças, ao acompanhamento de processos judiciais e à

¹¹⁸ Normalmente, quando os alunos das últimas fases do curso de Direito saem dos Escritórios Modelos dos seus cursos, há a necessidade de se repassar as pastas de sua responsabilidade para novos alunos que estão ingressando no Escritório. Essa passagem de pastas e processos é denominada de repasse. Considerado por muitos um dos maiores problemas dentro de um Escritório Modelo.

participação em audiência, justamente porque o NPJ/FURG também se confunde com o seu Escritório Modelo.

Porém, há na FURG um projeto de extensão denominado de Projeto de Mediação, iniciado em 2009. Esse projeto se deu por meio do Projeto Pacificar¹¹⁹ da extinta Secretaria da Reforma do Judiciário. Segundo Simone De Biazzi Ávila da Silveira (2013, p. 81), “o Projeto Pacificar teve como objetivos: implantar, fortalecer e divulgar a mediação, composição e outros meios alternativos de solução de conflitos, no âmbito das Faculdades de Direito”.

A faculdade de Direito da FURG submeteu ao Projeto Pacificar o projeto “A mediação em conflitos familiares: possibilidades de intervenção”, o qual foi aprovado e “tinha como proposta mudar o foco de atuação no atendimento de demandas envolvendo conflitos familiares, através de uma abordagem receptiva das pessoas, encaminhando todo procedimento no sentido do diálogo”. (SILVEIRA, 2013, p. 82).

O projeto foi apresentado em 2009 e teve seus trabalhos iniciados em 2010, contando com uma formação inicial de capacitação para, após, os acadêmicos atuarem na prática com as famílias. O programa de capacitação envolveu cinco módulos de aprendizagem, ministrados por advogados, professores e psicólogos. (SILVEIRA, 2013, p. 82).

O primeiro módulo foi sobre olhares interdisciplinares sobre famílias em risco; o segundo, sobre noções básicas de Direito de Família; o terceiro, sobre a jurisdicionalização das relações familiares; o quarto e quinto (considerado um único módulo), sobre mediação familiar; e, finalmente, o último módulo, sobre treinamento e estratégias de atuação em mediação familiar. (SILVEIRA, 2013, p. 82-83).

A capacitação abrangeu 48 (quarenta e oito) alunos do curso de graduação em Direito. Destes, 12 (doze) alunos continuaram no projeto realizando intervenções de acolhimento e mediação. No segundo ano, 2011, mantiveram-se no projeto apenas 2 (dois) alunos do curso do Direito, sendo que uma aluna do curso de Pedagogia passou a integrar o projeto. (SILVEIRA, 2013, p. 83).

¹¹⁹ O Projeto Pacificar integrava o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania – PRONASCI, instituído pela Lei 11.530/2007, destinado à prevenção, controle e repressão da criminalidade, estabelecendo políticas sociais e ações de proteção às vítimas, por meio da integração entre União, estados e municípios em regime de cooperação e com participação das famílias e da comunidade. O programa tinha diversas ações e fazia projetos com Ministérios e Secretarias. A Secretaria de Reforma do Poder Judiciário foi extinta em 2016.

Assim, em 2012, foi oferecida uma nova capacitação e, agora, estendendo-a para outros cursos da Universidade, como Psicologia e Licenciaturas em geral. Ademais, foi dado um passo importante para a manutenção do projeto. Ele passou a integrar um programa de extensão da FURG que abrange outros projetos, adquirindo uma interdisciplinaridade interessante.

O Projeto Mediação passou a integrar o programa CRAF¹²⁰ – Centro de Referência em Apoio às Famílias, que possui outros dois grandes projetos intitulados Educação Parental e Prevenção à Violência. Além dos módulos trabalhados na primeira edição da capacitação em 2009, com enfoque especial em Mediação Familiar, o curso oferecido pelo programa CRAF contemplou um treinamento em acolhimento das famílias, bem como discutiu as diversas formas de violência nos mais variados contextos sociais e a Educação Parental. Nesta edição foram capacitados 60 acadêmicos e, no módulo específico de mediação, foram trazidos elementos mais voltados para a mediação transformadora, o que alterou a forma de condução das mediações no projeto. (SILVEIRA, 2013, p. 84).

O prédio onde se situa o projeto de mediação da FURG é o mesmo do Escritório Modelo, sendo que, atualmente, a sala fica no andar térreo, na entrada do prédio. Assim, os casos atendidos pelo Projeto de Extensão foram todos encaminhados pelo serviço do NPJ da FURG. Porém, nada impede que as pessoas busquem diretamente o projeto. (SILVEIRA, 2013, p. 91). Assim, percebe-se que o projeto de mediação da FURG não tem vinculação tão estreita com o seu NPJ, como ocorre no Projeto de Extensão da UFSC, o qual aparece na ementa da disciplina Prática Jurídica I, e os alunos que participam do Núcleo são alunos dessa disciplina obrigatória. Mesmo assim, já se percebe uma vinculação por estarem no mesmo prédio e seus assistidos serem encaminhados pelo Escritório Modelo.

A forma de proceder a mediação no Projeto de Extensão da FURG é interessante, porque uma das conclusões de Simone De Biazzi Ávila B. da Silveira (2013, p. 118) é que não havia um modelo “puro” de mediação utilizado. Desse modo, embora o procedimento adotado se mostrasse mais compatível com o modelo tradicional (Escola de Harvard), o enfoque do mediador era no sentido de “compreender o processo como mais importante do que o resultado, o que indica uma intencionalidade transformativa dentro de um modelo tradicional”. (SILVEIRA, 2013, p. 118). Ou seja, “a condução se dava pelo modelo tradicional, mas os objetivos observados na postura dos mediadores eram transformativos, numa clara composição de modelos, na formação de um modelo híbrido”. (SILVEIRA, 2013, p. 118).

¹²⁰ Já em 2017, o CRAF contava com 5 projetos de extensão: Mediação de conflitos, Prevenção à violência, Educação parental, Formação de educadores sociais e Psicomotricidade relacional.

Percebe-se que tanto o Regulamento do NPJ da FURG quanto o projeto de extensão de mediação têm o objetivo claro de trazer os elementos, os símbolos e as competências da cultura do consenso para dentro da formação prática dos alunos de Direito nessa Universidade.

Essa percepção também é notada pela coordenadora do Núcleo de Práticas Jurídicas da FURG, professora doutora Simone de Biazzi Ávila B. da Silveira, que, ao responder ao questionário sobre a Cultura do Consenso no NPJ/FURG, entende que a formação dos acadêmicos de Direito da FURG, no Núcleo de Prática Jurídica, é mais voltada para a cultura do consenso (APÊNDICE B).

4.1.2.3. *Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)*

O regulamento do NPJ do curso de Direito da UFRJ (2010) traz como objetivos “agir preventivamente, buscando, sempre que possível, a conciliação ao invés do litígio”. (art. 4º, VI, do Regulamento). É interessante notar que, tanto no projeto pedagógico do curso quanto no Regulamento do NPJ, a expressão mais utilizada é a conciliação. Assim, percebe-se que a conciliação é o método autocompositivo mais privilegiado nessa faculdade, o que é corroborado pela resposta ao questionário encaminhado, documento encontrado no Anexo C.

O exercício da prática jurídica é obrigatório para alunos matriculados no curso de Direito a partir do 7º (sétimo) semestre até o 10º (décimo), e as atividades desenvolvidas pelo NPJ vão desde a supervisão e controle das atividades de estágio, supervisão e controle das atividades simuladas, atividades de pesquisa e extensão até atividades de arbitragem (art. 5º do Regulamento).

Conforme o art. 10 do Regulamento (UFRJ, 2010), essas atividades serão desenvolvidas por meio de disciplina em sala de aula, participação em atividades jurídicas reais do curso e de instituições conveniadas, prática de atividades simuladas, prática de atividade de arbitragem, negociação, conciliação e mediação, visitas orientadas, análise de autos findos, elaboração de textos e peças jurídico-legais, prática de direito administrativo com oficina em processo administrativo, prática cartorial imobiliária, prática cartorial empresarial, prática de advocacia preventiva com oficina de pareceres e contratos, processo de negociação em greves e convenções coletivas de trabalho, prática em movimentos sociais

e de orçamento participativo e atividade de estímulo à demanda por meio de visitas e divulgação.

Apesar da riquíssima gama de atividades do Regulamento e de prever como seu objetivo busca a solução autocompositiva, no decorrer das 17 páginas do Regulamento da UFRJ (2010), a maioria dos seus artigos e incisos refere-se às atividades voltadas à cultura da sentença, tendo pouca referência à cultura do consenso.

Isso se traduz tanto nas funções dos professores (orientar, organizar e supervisionar atividades de pesquisa, elaboração de peças, atuação em audiências e controle dos processos judiciais ativos do NPJ) quanto nas funções dos acadêmicos, que são primordialmente acompanhar os processos sob sua responsabilidade, participar de audiências e elaborar peças jurídicas.

Da mesma forma que na UFSC e na FURG, a UFRJ apresenta um projeto de extensão denominado Núcleo de Mediação e Conciliação (NUMEC). Apesar das inúmeras tentativas de acesso ao conteúdo desse projeto e de tentar descobrir se haveria ou não vinculação ao NPJ da UFRJ, todas foram infrutíferas.

Ademais, o professor doutor Roberto Monteiro Litrento, professor do NPJ/UFRJ, respondente do questionário sobre a Cultura do Consenso na UFRJ, não fez referência ao NUMEC nas suas respostas e, pela sua percepção, o NPJ forma seus acadêmicos para a cultura da sentença. Além disso, para o professor, o único método autocompositivo utilizado no NPJ é a conciliação (APÊNDICE B).

4.1.2.4. *Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)*

O Regulamento da UFERSA foi elaborado em 2013 e, assim como os estudados anteriormente, traz todas as regras de funcionamento e atividades que devem ser prestadas no Núcleo. (UFERSA, 2013)

As atividades do NPJ da UFERSA são: laboratórios de atividades jurídicas, no qual são realizadas as práticas simuladas; serviço de assistência/assessoria jurídica à comunidade, com a realização de prática jurídica real e atividades de natureza processual, enfocando também as atividades de resolução alternativa de conflitos; práticas complementares; projetos de extensão, pesquisa e monitoria vinculados à prática jurídica e às práticas comunitárias, com ações sociais junto aos poderes públicos e à sociedade civil. (UFERSA, 2013)

É interessante notar que, de todos os regulamentos estudados até o momento, esse é o primeiro a ter um capítulo próprio sobre mediação e conciliação no corpo do seu documento.

Assim, do art. 15 ao art. 18 do Regulamento, é determinado que o NPJ oferecerá aos assistidos, sempre que possível, atividades de conciliação e mediação.

Art. 15 O NPJ oferecerá, sempre que possível, aos assistidos pela Assessoria Jurídica as atividades de conciliação e mediação, devendo ser orientadas por um professor-orientador, com a finalidade de conciliar as partes litigantes.

Art. 16 Os acadêmicos deverão participar ativamente das atividades de conciliação e mediação, buscando estabelecer a resolução do conflito, preferencialmente, de forma extrajudicial.

Art. 17 As atividades de conciliação e mediação deverão seguir as seguintes orientações:

I Envio de um Convite às partes envolvidas no conflito, com informações suficientes para que estas possam ter a devida ciência da proposta de tentativa de conciliação ou mediação;

II Indicação no Convite da data, hora e local para a realização do encontro para a tentativa de conciliação ou mediação;

III No momento do encontro, os acadêmicos devem prezar pela urbanidade, respeito e ética no trabalho de conciliação e mediação, respeitando as peculiaridades de cada caso;

IV Realizado o acordo, os acadêmicos, juntamente com o professor-orientador, deverão requerer, em juízo, a homologação do mesmo. (sic)

Art. 18 O NPJ, em parceria com entidades públicas, poderá implementar órgãos específicos de conciliação e mediação, no intuito de ampliar suas atividades e proporcionar um melhor desenvolvimento das ações de resolução alternativa de conflitos. (UFERSA, 2013, p. 6)

Dessa forma, apesar de o projeto pedagógico da UFERSA não dispor explicitamente sobre cultura do consenso nos seus objetivos, perfil do egresso e competências e somente prever uma disciplina optativa na sua estrutura curricular, o Regulamento do NPJ é explícito ao trazer os elementos e os símbolos da cultura do consenso nas suas regras. Os alunos participam ativamente de mediações e conciliações e estimulam a sua atuação perante os assistidos.

Também é interessante notar que a estrutura administrativo-pedagógica do NPJ é interdisciplinar, pois, além do coordenador, dos professores orientadores, dos servidores e dos alunos, há um assistente social e um psicólogo na estrutura do núcleo, o que é bastante salutar para a prática jurídica consensual.

Conforme José Albenes Bezerra Júnior (2019, p. 118), em sua tese de doutorado, a cultura do consenso é incentivada e estimulada pelo NPJ da UFERSA, pois, “desde a triagem pela Assistente Social, passando pelo atendimento inicial dos estudantes do curso de Direito”, é realizada a tentativa de dirimir os conflitos por meio “de diálogos entre as partes, mediados

por membros do NPJ, podendo requerer ou não a homologação judicial dos acordos firmados na sede do Núcleo”.

A presença marcante de demandas de Direito de Família no núcleo de prática também é algo que favorece a utilização da mediação. (BEZERRA JÚNIOR, 2019, p. 118).

Ademais, os números trazidos por José Albenes Bezerra Júnior são interessantes:

Passo a destacar os dados das assistências realizadas no Núcleo de Práticas Jurídicas da UFERSA entre o lapso de 2016 a 2018. Das 150 (cento e cinquenta) assistências, 78 (setenta e oito), 52% (cinquenta e dois por cento), foram solucionadas no próprio NPJ UFERSA. Já outras 72 (setenta e duas) assistências, 48% (quarenta e oito por cento), foram judicializadas. [...]

Percebe-se que mais da metade das demandas que tramitaram no NPJ UFERSA (com base nos três últimos anos), foram solucionadas naquele mesmo espaço, evitando o processo de judicialização, muitas vezes desnecessário, burocrático e desgastante.

É no espaço de análise da realidade fática conflituosa que incidiram as variáveis que podem influenciar na judicialização do conflito ou de determinação de outras medidas extrajudiciais de resolução de conflitos. Para isso, é preciso saber quando a demanda pode ser solucionada pelas vias extrajudiciais (mediação ou conciliação) ou, quando inevitável, pela via da judicialização. (BEZERRA, JUNIOR, 2019, p. 154).

Assim, diferentemente das demais universidades estudadas até o momento, a cultura do consenso na UFERSA é estimulada dentro do próprio Núcleo de Prática Jurídica. Por outro lado, percebe-se uma ausência de capacitação específica para o desenvolvimento dos métodos autocompositivos, tanto que José Albenes Bezerra Júnior salienta:

as práticas de mediação e conciliação, contudo, só serão consideradas produtivas e exitosas se os espaços extrajudiciais implementarem toda uma política pedagógica (projeto pedagógico de curso), curricular, estrutural, de capacitação e, principalmente, de incentivo e conscientização dos profissionais, dos estudantes e das partes. (BEZERRA JUNIOR, 2019, p. 155).

Dessa forma, há elementos, símbolos e competências da cultura do consenso no NPJ da UFERSA, conforme demonstra seu Regulamento, e uma preponderância dessa cultura em relação à cultura da sentença, ainda que existam problemas a serem enfrentados, como a sua inserção no projeto pedagógico da instituição e melhor capacitação dos estudantes.

Assim, na percepção do professor doutor José Albenes Bezerra Júnior, ao responder ao questionário sobre a Cultura do Consenso no NPJ/UFERSA, a formação dos acadêmicos de Direito, no seu Núcleo, é mais voltada para a cultura do consenso (APÊNDICE B).

4.1.2.5. *Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)*

O Regulamento do NPJ da UFMS é datado de 23/04/2019, sendo que, no seu primeiro artigo, define que a coordenação de práticas jurídicas da Faculdade de Direito da Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (FADIR) é o órgão responsável pela implantação, coordenação, avaliação e supervisão das atividades de ensino, pesquisa, extensão, cultura, tecnologia, inovação, empreendedorismo e do estágio curricular obrigatório. No seu parágrafo único, dispõe que a coordenação das práticas jurídicas é desenvolvida por meio do Escritório Modelo de Assistência Judiciária (EMAJ) gratuita. (UFMS, 2019)

Interessante notar que, dos quatro objetivos específicos das práticas jurídicas da FADIR, dois são relativos à cultura do consenso: “Art. 4 [...] II - despertar a sensibilidade dos acadêmicos para a relevância da prestação de serviços que a atividade jurídica tem junto à pacificação dos conflitos por meio da autocomposição e bem-estar da sociedade;” e, ainda, “III – promover atividades que possam fortalecer o entendimento do acadêmico para a necessidade do embasamento teórico na solução das questões práticas, reais ou simuladas, que lhe são apresentadas, tais como a criatividade e a cultura dos métodos consensuais de resolução de conflitos”. (UFMS, 2019, p. 1-2)

As atividades da prática jurídica se desenvolvem por meio do estágio curricular obrigatório e por projetos de ensino, pesquisa, extensão, empreendedorismo, cultura e inovação, sendo possível realizar parte do estágio em instituições conveniadas à Universidade. Do total de 272 horas, 68 horas devem ser integralizadas unicamente no NPJ da FADIR (art. 11).

A estrutura do núcleo de prática da FADIR é composta pelo coordenador, pelos servidores técnico-administrativos, por advogados, acadêmicos, professores e colaboradores cadastrados em projetos (art. 6º).

É especificado, também, que a assistência judiciária do núcleo atenderá prioritariamente às demandas que envolvam as áreas do Direito do Trabalho e Seguridade Social (saúde, assistência e previdência social), podendo atender às demais áreas, conforme projetos de ensino, pesquisa e extensão (art. 15).

As atividades do Núcleo, além da assistência judiciária, são assim desenvolvidas:

Art. 16 Na COPJ/FADIR também serão desenvolvidas as seguintes atividades:

I - audiências reais e simuladas;

II - oficina de peças processuais, pesquisa de jurisprudências e revisões bibliográficas;

III- visitas técnicas aos órgãos do Poder Judiciário, Ministério Público, OAB, Bibliotecas Jurídicas e dentre outros;
 IV - atividades sobre: Código de Ética; exercício e perfil profissional nas diversas carreiras jurídicas;
 V- audiências e júri simulado;
 VI - atividades de conciliação, mediação e arbitragem;
 VII - análise de autos findos;
 VIII - cursos de extensão e capacitação acadêmica nas diversas áreas de conhecimento.
 Parágrafo único. Todas as atividades acima mencionadas serão propostas e organizadas pelo Coordenador da COPJ/FADIR e desenvolvidas, supervisionadas, orientadas e avaliadas pelos Supervisores. (UFMS, 2019, p. 5)

É previsto que, para melhor distribuir as atividades acadêmicas do núcleo, há uma divisão dos setores internos da prática jurídica, existindo um setor denominado de “clínicas jurídicas”, que é o responsável pelo acolhimento, atendimento interdisciplinar e estímulo de métodos consensuais de resolução de conflitos, ao lado da assessoria e supervisão que é responsável pela gestão estratégica e operacional do EMAJ (art. 19). (UFMS, 2019)

Assim, é possível perceber que o Regulamento do NPJ da FADIR da UFMS tem em suas regras tanto elementos, símbolos e competências da cultura do consenso quanto da cultura da sentença, havendo ainda uma preponderância desta última.

Da mesma forma, é a percepção do coordenador do NPJ da UFMS, professor doutor Aurélio Tomaz da Silva Briltes, que, ao responder ao questionário, entende que a formação dos acadêmicos está mais voltada para o litígio (APÊNDICE B).

4.1.2.6. *Universidade de Brasília (UnB)*

O Regulamento do NPJ da UnB, disponível no Anexo A, é de 2018 e estabelece as atividades do núcleo e das práticas jurídicas, sendo composto por oito artigos.

Ele inicia explicando que o NPJ é responsável pelas disciplinas de Prática Jurídica I, Prática Jurídica II, Prática Jurídica III, Prática Jurídica IV, sendo que o espaço físico do Núcleo, localizado na Ceilândia (DF), é dedicado primordialmente à disciplina de Prática Jurídica II e, quando necessário, às demais disciplinas de práticas, bem como para a realização de disciplinas e atividades de extensão e de pesquisa do curso de Direito da UnB e de outros cursos, quando solicitado.

Dessa forma, é especificado que o estágio supervisionado obrigatório é o da disciplina Prática Jurídica II, sendo que, as demais disciplinas de prática jurídica terão seu conteúdo definido em seus planos de ensino específicos (art. 2º e art. 4º). Por isso, os alunos

do curso de Direito da UnB geralmente ficam somente um semestre no Escritório Modelo localizado em Ceilândia, tendo em vista ser a Prática Jurídica II o estágio supervisionado obrigatório.

Como o Regulamento do NPJ é reduzido, não trazendo muitos elementos para ser verificado, a coordenadora do NPJ, professora Dra. Talita Tatiana Dias Rampin, encaminhou outros documentos relativos ao NPJ da UnB, como as atividades de ensino e de extensão da UnB (2020), vinculadas ao NPJ e também relatórios semestrais do Núcleo (UnB, 2019), que auxiliam na verificação se são trabalhados ou não os elementos e os símbolos da cultura do consenso.

Em relação ao documento acerca das atividades de ensino e extensão vinculadas ao NPJ, tem-se:

ENSINO

Atualmente o NPJ sedia as atividades do estágio supervisionado obrigatório (Estágio 2) às terças, quartas e quintas-feiras. Semestralmente, recebe cerca de 100 (cem) estudantes regularmente matriculados em suas 10 (dez) turmas de estágio, sob supervisão acadêmica de docentes da Faculdade de Direito e supervisão direta de advogados voluntários. (UnB, 2020, p.1)

Já no tocante aos projetos de extensão, vinculados ao NPJ, é possível aferir por meio do documento, os seguintes projetos:

EXTENSÃO

A vocação extensionista do NPJ é notória na localidade, com desenvolvimento de ações de extensão desde a década de 1980. Atualmente, os Projetos de Extensão e Ação Contínua (PEACs) abaixo realizam atividades no NPJ.

ASSESSORIA JURÍDICA UNIVERSITÁRIA POPULAR ROBERTO LYRA FILHO

Coordenação: Prof. Dr. José Geraldo de Sousa Junior (FD/UnB)
Formalizado em 2012 como projeto de extensão na Faculdade de Direito da UnB, é composto por estudantes de graduação e pós-graduação de diversos cursos da UnB e de outras faculdades do Distrito Federal, e atua na promoção de educação popular em direitos humanos e de assessoramento jurídico a comunidades e a movimentos sociais no DF.

Saiba mais: <https://www.facebook.com/ajuplyrafilho/>

Contato: (mailto:ajupdf@gmail.com)

DEFENSORAS E DEFENSORES POPULARES DO DISTRITO FEDERAL

Coordenação: Profa. Dra. Talita Tatiana Dias Rampin (FD/UnB)
Concebido em 2019 pela Defensoria Pública do Distrito Federal, por meio de sua Escola de Assistência Jurídica e Núcleo de Defesa dos Direitos Humanos, e desenvolvido em parceria com a Faculdade de Direito da UnB. Tendo como enfoque a capacitação de lideranças comunitárias e pessoas pertencentes a grupos vulneráveis, o projeto oferecerá, anualmente, curso abrangendo diferentes temáticas relacionadas ao direito e aos direitos humanos. A primeira turma de defensoras e defensores populares foi capacitada no mês de outubro de 2019, havendo a previsão de novas edições do curso.

Contato: (mailto:npj@unb.br)

Saiba mais: <http://www.defensoria.df.gov.br/> (<http://www.defensoria.df.gov.br/>)

DIREITOS HUMANOS E GÊNERO: CAPACITAÇÃO EM NOÇÕES DE DIREITO E CIDADANIA – PROMOTORAS LEGAIS POPULARES – PLP

Coordenação: Profa. Dra. Talita Tatiana Dias Rampin (FD/UnB)

O projeto está em seu décimo quinto ano de realização, desde uma perspectiva crítica e nos marcos de O Direito Achado na Rua, e oferece anualmente curso para capacitação de mulheres em noções de direito, gênero e cidadania, articulando teoria e prática para os direitos humanos, atuando na defesa e promoção dos direitos das mulheres e promovendo uma formação crítica e humanística, a partir da práxis social. Atualmente, o projeto oferece dois cursos, sendo um em Ceilândia e outro em Águas Lindas de Goiás, em parceria com o Instituto Técnico de Goiás.

Saiba mais: <http://plpunb.blogspot.com> (<http://plpunb.blogspot.com>)

Contato PLPs Águas Lindas: (mailto:plps.aguaslindas@gmail.com)

Contato PLPs Ceilândia: (mailto:plpunb@gmail.com)

MARIA DA PENHA: PROTEÇÃO E ATENÇÃO ÀS MULHERES EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR EM CEILÂNDIA/DF

Coordenação: Profa. Dra. Ela Wiecko Volkmer de Castilho (FD/UnB)

O projeto fornece de forma ininterrupta, desde 2007, atendimento direto (jurídico e psicológico), gratuito e multidisciplinar às mulheres em situação de violência doméstica e familiar em Ceilândia, ao tempo em que promove a formação transversalizada de suas e seus integrantes em gênero, direitos humanos e políticas públicas de enfrentamento à violência.

Contato: (mailto:projetonpjunb@gmail.com)

VEZ E VOZ: EDUCAÇÃO POPULAR NA PREVENÇÃO E NO ENFRENTAMENTO AO TRÁFICO DE PESSOAS NO DISTRITO FEDERAL E ENTORNO

Coordenação: Prof. Dr. José Geraldo de Sousa Junior (FD/UnB)

O projeto consiste em uma ação pedagógica desenvolvida desde 2013 nas escolas de ensino básico do Distrito Federal e Entorno, baseada no modelo Paulo freiriano de educação, para prevenção e enfrentamento ao tráfico de pessoas.

Saiba mais: <http://vez-e-voz.blogspot.com/> (<http://vez-e-voz.blogspot.com/>)

Contato: (<mailto:projetozevozgoedf@gmail.com>) (UnB, 2020, 1-3)

Por enquanto, não há projeto de extensão vinculado ao NPJ/UnB que trate da Cultura do Consenso.

Também é importante examinar os relatórios de atividades do NPJ/UnB do ano de 2019, pois neles se encontram diversas regras referentes ao funcionamento do NPJ como acontece com os regulamentos das demais instituições de ensino pesquisadas. (UnB, 2019)

O relatório faz uma apresentação do NPJ/UnB explicando que Núcleo de Práticas teve sua origem, em 1984, como “Escritório Modelo de Assistência Judiciária – EMAJ”, passando a “Núcleo de Assessoria Jurídica em Direitos Humanos e Cidadania”, em 1992, e sendo finalmente institucionalizado, em 1997, como Núcleo de Prática Jurídica e Escritório de Direitos Humanos e Cidadania.

As práticas jurídicas são desenvolvidas por meio de atividades práticas reais, sem utilização de aulas expositivas, envolvendo a redação de atos jurídicos e profissionais,

elaboração de estratégias jurídicas, peças e rotinas processuais, assistência e atuação em audiências e sessões, visitas a órgãos judiciários, análise de autos findos, prestação de serviços jurídicos e treinamento de negociação, mediação e conciliação para resolução de conflitos.

A assistência judiciária gratuita mantida pelo NPJ é direcionada à população de baixa renda e viabilizada por meio de parcerias com advogados e advogadas que atuam de forma voluntária, principalmente por meio de atendimentos diretos realizados na disciplina de Estágio Supervisionado II e por projetos de extensão desenvolvidos no NPJ, já citados anteriormente.

Os casos atendidos no estágio supervisionado são, na sua maioria, de Direito de Família e de Direito Civil (responsabilidade civil e contratos).

O funcionamento do NPJ, após a flexibilização da jornada de trabalho dos servidores do órgão, é de segunda a sexta-feira, das 7h30 às 19h30, ininterruptamente, e é organizado por meio de Projetos de Extensão, professores/as supervisores/as, turmas de Estágio II, estudantes de estágios, grupos de atendimento, secretária e advogados/as voluntários/as.

Os atendimentos à população são realizados às terças, quartas e quintas-feiras, conforme cronograma elaborado pela Coordenação do NPJ e agendamento realizado diretamente na Secretaria do NPJ. Os grupos permanecem vinculados ao caso que atendem desde o início até o final do semestre, para garantir a continuidade da assistência jurídica.

Além dos atendimentos, os(as) estudantes também assistem audiências, acompanham a tramitação de processos judiciais, elaboram petições iniciais e contestações, desenvolvem estudos a partir de casos selecionados pelo/as Professore/as-Supervisore/as, realizam visitas técnicas, entre outras atividades, tudo sob a supervisão do/a Professor/a responsável e vinculado/as à supervisão de campo realizada por um/a profissional da área. (UnB, 2019, p. 8)

Foi explicado que, a partir da edição da Resolução CNE/CES n. 5/2018, que instituiu as novas diretrizes, houve uma reorganização das atividades de práticas jurídicas no âmbito do NPJ/UnB, o que incluiu a edição do novo Regulamento do NPJ – já visto –, bem como uma reestruturação didática e administrativa.

Informa, ainda, que o espaço físico do NPJ é disponível a toda e qualquer atividade de ensino, pesquisa e extensão da faculdade de Direito e permanece como “principal referência para as atividades de práticas jurídicas reais realizadas no âmbito do Estágio II, assim como apoia as demais atividades desenvolvidas no âmbito dos demais estágios” (UnB, 2019, p. 8).

O relatório contém ainda fotos e descrição de todos os projetos de extensão desenvolvidos.

Apesar de todas as atividades prestadas pelo NPJ da UnB e a afirmativa no relatório de “treinamento de negociação, mediação, conciliação para resolução de conflitos”, verifica-se que não há, nos seus projetos de extensão, atividades de autocomposição de conflitos e que a sua prática jurídica é mais voltada para a cultura da sentença.

Essa também é a percepção da coordenadora, doutora Talita Rampin, que, ao responder ao questionário sobre a Cultura do Consenso no NPJ da UnB, tem o entendimento de que a formação prática no NPJ é mais voltada para o litígio (APÊNDICE B).

4.1.2.7. *Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)*

Dentre todas as Universidades selecionadas para a pesquisa, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) é a única na qual a prática jurídica/estágio curricular não tem número de horas obrigatório a ser integralizado dentro do NPJ. Dessa forma, os alunos podem cumprir o estágio curricular obrigatório tanto no NPJ da instituição ou em qualquer outro ente conveniado com a Universidade, desde que com a certificação do coordenador do estágio obrigatório.

Assim, a coordenadora¹²¹ do NPJ da UFMG apresentou o programa de extensão denominado DAJ (Divisão de Assistência Jurídica) como o responsável pelo estágio de prática jurídica da Universidade, salientando que o programa é composto por alunos que são selecionados por edital.

Ademais, foram apresentados à pesquisadora desta tese os seguintes documentos institucionais: o programa de extensão DAJ (revisado em 19/03/2020) e o projeto de extensão denominado Câmara de Mediação Extrajudicial (revisado em 07/08/2019), os quais serão examinados a seguir. (UFMG, 2012)

Conforme o programa de extensão, o DAJ teve início em 01/01/1958 como projeto de iniciativa do Centro Acadêmico Afonso Pena e do Professor José Olympio de Castro Filho. O projeto adquiriu importância dentro da academia, fato que determinou a criação do órgão suplementar da Universidade, vinculado à Unidade da Faculdade de Direito. Esse fato ocorreu em 1987, com a Resolução Complementar do Conselho Universitário n. 1/87. Em 2012, houve a última aprovação do programa por órgão competente, com previsão de término em 31/12/2021, ocorrendo uma revisão do programa em 19/03/2020. (UFMG, 2012)

¹²¹ Professora Doutora Renata C. Vieira Maia, respondente do questionário.

O DAJ é pautado pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, consistindo, de forma resumida, na orientação jurídica da comunidade por meio de vários projetos vinculados como:

Projetos Prática Jurídica Docente e "Direito para Todos", com ênfase na prevenção de litígios e na conscientização dos cidadãos em relação aos seus direitos; avaliação de conflitos e encaminhamento via consultoria, mediação, justiça restaurativa e contencioso (Projeto Assistência Judiciária); grupos de estudo para a discussão de casos desta Divisão e orientação coletiva de estagiários e orientadores voluntários. O projeto Revista Científica de Prática Jurídica da DAJ, espaço de publicação para ampliar o alcance das ações de extensão desenvolvidas no âmbito do Programa, potencializando os resultados e permitindo uma permanente prestação de contas para a comunidade acadêmica e para a sociedade; o projeto Diagnóstico Jurídico para estudo de casos da Divisão de Assistência Judiciária da UFMG, cuja finalidade é desenvolver pesquisa e análise de temas jurídicos recorrentes em demandas judiciais comuns na DAJ para posterior elaboração de roteiros de atendimentos e seleção de casos, além de propiciar avaliação quantitativa e qualitativa do Programa; e, por fim, o Projeto Direito Vivo, o qual prestará assessoria jurídica às associações estudantis da Universidade, aos pequenos comerciantes e às pequenas empresas. (UFMG, 2012, p. 2)

Todos os projetos são desenvolvidos de forma articulada no âmbito do programa e contam com a participação de alunos dos cursos de Pós-Graduação e da Graduação em Direito, advogados voluntários e professores orientadores.

O programa observa quatro princípios norteadores:

1. A cidadania também pode ser objeto de aprendizagem; 2. O principal agente da educação é o próprio educando; 3. A aprendizagem feita em cooperação é mais satisfatória e duradoura; 4. A universidade só se justifica inserida na comunidade que a abriga e se suas atividades se baseiam na realidade social em que se insere. (UFMG, 2012, p. 2)

Dessa forma, o programa DAJ está inserido no âmbito universitário como um programa de extensão, o qual, além de conjugar os conhecimentos adquiridos pelos acadêmicos de Direito, conduz grupos de estudo e pesquisa que acrescentam conhecimento à Universidade, realizando diversos projetos de extensão e possibilitando grande difusão de conhecimento jurídico.

A metodologia do programa se dá com atendimento à população, em plantões, de terça a sexta-feira, das 12h às 14h, para orientação e registro de novos casos; formação de grupos de estudos temáticos; análise e discussão dos casos concretos; realização de projetos; e, por fim, a prestação dos serviços jurídicos.

Para ser estagiário do DAJ, o aluno tem que ser aprovado mediante concurso com 3 (três) etapas: prova escrita, exame oral e curso de formação inicial. Os estagiários aprovados

permanecem em capacitação constante por meio de encontros regulares, nos quais se discutem as estratégias de atuação judicial.

A estrutura física do DAJ é a seguinte:

A Divisão de Assistência Judiciária da Faculdade de Direito da UFMG ocupa atualmente todo o sétimo andar do Ed. Villas-Boas. Nesse andar há um amplo espaço para atendimento ao cliente; uma sala onde funciona a secretaria; sala para Diretor; duas salas para os professores orientadores; espaço para os monitores; uma sala para lanches com geladeira e um pequeno sofá; uma ampla sala para reuniões com os extensionistas que servem também como um laboratório de informática, com vários computadores para uso exclusivo dos mesmos (sic); seis salas com computadores e armários para os extensionistas; dois sanitários; duas salas para arquivos; um saguão na Faculdade de Direito, onde funciona o plantão de atendimento e orientação; seis pequenas salas de atendimento individual aos clientes. Todos os computadores estão conectados à internet, o que viabiliza acessar os dados relevantes ao andamento dos feitos. Há ainda um auditório no 8º andar para reuniões e pequenos cursos, também utilizado pela Faculdade. (UFMG, 2012, p. 4)

Cumprido salientar que a maioria dos estagiários do DAJ são voluntários. Isso gera uma grande rotatividade, o que é um problema para qualquer atendimento jurídico. Assim, foi requerido a manutenção de 14 (catorze) bolsas já concedidas, em 2018, e mais 10 (dez) bolsas para 2019, totalizando 24 (vinte e quatro) bolsas.

As atividades dos estagiários do DAJ (bolsistas ou não bolsistas) são o atendimento ao público prestando orientação jurídica, estudar doutrina e jurisprudência para fundamentar uma possível ação, propor a ação judicial, acompanhar o processo e a realização de audiências. Pode-se verificar que são atividades iguais às dos escritórios modelos das demais universidades. Ademais, devem formar comissões para elaboração e publicação de cartilhas e participação em júris simulados. Os bolsistas, além das tarefas citadas, devem zelar pela efetividade e aprimoramento do programa e participar ativamente das atividades administrativas.

Assim, verifica-se que, no DAJ, não estão presentes os elementos, os símbolos e as competências da cultura do consenso. Porém, a coordenadora do NPJ da UFMG explicou que isso se deve ao fato de o curso de Direito da universidade ter um projeto de extensão específico de mediação, denominado de Câmara de Mediação Extrajudicial, do qual também é coordenadora, e o qual firmou com o DAJ um termo de parceria para o atendimento dos assistidos.

Esse projeto iniciou-se em 31/08/2016 com previsão de término em 31/08/2021, sendo revisado em 07/08/2019. (UFMG, 2016)

Na sua justificativa, o projeto citou duas necessidades:

1. A necessidade de difusão da resolução extrajudicial de conflitos através da mediação como mecanismo para alcançar uma reconstrução do conceito de acesso à justiça; 2. A necessidade de repensar o ensino jurídico de caráter dogmático-normativista e suas práticas extensionistas restritas aos núcleos de assistencialismo jurídico. (UFMG, 2016, p. 2)

Ademais, foi salientado que a atuação da Câmara de Mediação teria como objetivos gerais promover, em parceria com o Poder Judiciário, a Defensoria Pública, a OAB e o Ministério Público, melhor relação com a comunidade para resolver consensualmente o conflito, antes do ajuizamento da ação judicial, e intermediar o diálogo e a resolução de conflitos da comunidade, como também dos estudantes, servidores, técnicos e professores da UFMG.

Como objetivos específicos, foram ressaltados:

- a) instaurar discussões e reflexões para compreender uma nova cultura emergente, que diz respeito à forma como os indivíduos e a sociedade podem solucionar os seus conflitos e problemas;
- b) levar à população de Belo Horizonte e região metropolitana informação acerca dos seus direitos e como exercê-los em sociedade;
- c) proporcionar o acesso à Justiça para a população intermediando a resolução de conflitos através da mediação;
- d) oferecer ao público condições próprias e mecanismos de resolução de conflitos que não se resumam ao sistema forense;
- e) incrementar modelos mais consistentes e perenes de defesa da cidadania e dos direitos humanos;
- f) incentivar as atividades de pesquisa e extensão na Faculdade de Direito da UFMG;
- g) transformar as atividades de extensão em parte integrante das atividades de investigação e de ensino, numa tentativa de constituir espaço de intercâmbio e prática social no que tange a pesquisa, extensão e mediação de conflitos;
- h) superar o modelo estritamente individualista e assistencialista da prática jurídica, numa tentativa de proporcionar o conteúdo necessário de uma verdadeira formação em Direito em consonância com os objetivos da extensão universitária;
- i) agregar a Divisão de Assistência Jurídica - DAJ e ao trabalho de capacitação, formação e pesquisa desenvolvido pela Faculdade, tal como a Clínica de Direitos Humanos e o RECAJ em conjunto aos discentes e entidades civis organizadas do Município de Belo Horizonte. (UFMG, 2016, 2)

O procedimento dentro do projeto de mediação da UFMG compõe-se de 3 (três) etapas: a) captação da demanda e verificação se o caso pode ser resolvido pela mediação; b) compreensão do problema; c) encontros com os envolvidos para a discussão do problema.

Assim, a primeira fase consiste em uma entrevista com o assistido, “a fim de analisar se o caso pode ser levado à mediação, ou se é caso de adjudicação”. O acolhimento é realizado por um estagiário da Câmara de Mediação juntamente com um estagiário do DAJ e um professor advogado ou orientador advogado. Nesse atendimento, identifica-se o

problema e observa-se o estado anímico do relator. Na hipótese de ser caso de adjudicação, o caso será encaminhado ao DAJ e, na hipótese de a demanda ser passível de resolução pela mediação, encaminha-se a demanda para a Câmara de Mediação. Ainda nesse atendimento, o estagiário explica o procedimento de mediação e pergunta se o assistido está de acordo em participar do procedimento. (UFMG, 2016)

Na segunda fase, que é a compreensão do problema, este é discutido em uma reunião semanal com os demais mediadores da Câmara e com os professores/profissionais de outras áreas interligadas pertencentes ao grupo. Faz-se, então, alguns apontamentos para que o caso seja conduzido e solucionado da forma mais satisfatória. Após, é encaminhada uma carta-convite para a outra parte, com dia e hora da mediação.

A carta deve conter um breve esclarecimento sobre a mediação, suas vantagens, como é o funcionamento da Câmara de Mediação e expressões que estabeleçam o convite à outra pessoa para que ela venha participar de uma mediação envolvendo um caso de seu interesse com a pessoa tal. Esse contato também pode se dar por telefone, em que se abordarão os mesmos critérios. Na sequência marca-se um dia e um horário para a mediação. Se ao receber a carta o envolvido não comparecer por falta de voluntariedade, deve-se encerrar o caso. No procedimento da mediação a vontade de participar dos encontros e de resolver o problema por meio do diálogo é essencial, sem os quais não é possível prosseguir. (UFMG, 2016, p. 3)

Caso não ocorra a mediação, o assistido que procurou os serviços de atendimento jurídico do NPJ/UFMG é encaminhado ao DAJ. Se for aceito o convite para a mediação, o procedimento inicia-se.

No projeto, é especificado que a Câmara de Mediação interage com as disciplinas de Direito Processual Civil, Direito Constitucional e Teoria do Direito. Não há nenhuma referência à disciplina de Métodos Autocompositivos ou de Mediação. Porém, há um intercâmbio entre as áreas do Direito com a Assistência Social e a Psicologia, vez que a equipe de trabalho da Câmara de Mediação é composta também por assistentes sociais e psicólogos. Salienta-se, ainda, no projeto, que as atividades desenvolvidas na Câmara de Mediação poderão ser reconhecidas como estágio curricular pela UFMG, contribuindo para que a atividade prática do projeto complemente o ensino.

Também é previsto no projeto que todos os membros da equipe participem de uma capacitação de 20 horas, que consistirá em 10 módulos de 2 horas cada, com palestras de professores e profissionais da área. Além da capacitação, ocorrerá um encontro semanal da equipe para orientação acerca dos casos apresentados no projeto. O discente extensionista deverá dispor de 4 horas semanais ao projeto.

Como na UFMG, não há a obrigatoriedade de o acadêmico integralizar as horas de prática obrigatória no NPJ do curso. É mais difícil fazer uma interpretação sobre qual cultura predomina no ambiente acadêmico prático da instituição. Porém, o programa de extensão DAJ tem uma trajetória de mais de 50 (cinquenta) anos dentro da UFMG, enquanto a Câmara de Mediação Extrajudicial tem apenas 4 (quatro) anos. Assim, entende-se que a cultura da sentença ainda é a mais preponderante nessa instituição, apesar de essa não ser a percepção da coordenadora do NPJ, Doutora Renata C. Vieira Maia, que, na sua concepção, o NPJ da UFMG seria mais voltado à cultura do Consenso (APÊNDICE B).

Assim, finaliza-se esse item sobre os documentos institucionais das IES após o exame dos projetos pedagógicos, dos regulamentos dos NPJs e dos projetos de extensão vinculados aos NPJs nas Universidades selecionadas e ponderamentos sobre os questionários, podendo-se aferir o que segue:

- a) O projeto pedagógico da UFSC é vanguardista no que se refere à Cultura do Consenso. Está explícito nos seus objetivos, no perfil do egresso, nas competências e na estrutura curricular do curso, a presença de elementos, símbolos e competências da Cultura do Consenso. De outra ponta, no regulamento do NPJ da UFSC, não há previsão alguma acerca da Cultura do Consenso, sendo seu NPJ, na prática, um espaço preponderante da cultura da sentença. Há, porém, uma iniciativa recente do ano de 2017, a qual inseriu, por meio de um projeto de extensão, a criação de um Núcleo de Mediação e Conciliação vinculado à disciplina obrigatória Prática Jurídica I, que traz para dentro do NPJ/UFSC a tentativa de uma inserção gradativa da Cultura do Consenso.
- b) No projeto pedagógico da FURG, não há previsão alguma sobre a Cultura do Consenso, porém, no Regulamento do NPJ estão previstos o agir preventivo do Escritório Modelo e ainda, desde 2009, há vinculado ao NPJ um projeto de extensão, que aprofunda todos os princípios norteadores da cultura do consenso.
- c) De igual sorte, o projeto pedagógico do curso de Direito da UFERSA não tem previsão alguma sobre a Cultura do Consenso, mas o seu Regulamento tem capítulo próprio e específico sobre essa cultura, trazendo seus elementos, símbolos e competências de forma expressa na atuação prática dos seus acadêmicos.

- d) O projeto pedagógico da UFRJ não prevê de forma expressa a cultura do consenso nos objetivos do curso, no perfil do egresso e nas competências, porém é possível afirmar que, quando se refere, na estrutura curricular, a uma prática jurídica que não pressupõe somente o caminho pelo Judiciário, há sementes que podem fazer florescer a cultura do consenso dentro do curso. Por outro lado, não há, no Regulamento do NPJ da UFRJ, elementos, símbolos e competências expressas da Cultura do Consenso, embora esteja previsto como um objetivo do NPJ “agir preventivamente, buscando, sempre que possível, a conciliação ao invés do litígio”. E, apesar de ter um projeto de extensão denominado de Núcleo de Mediação e Conciliação, o núcleo não parece ter qualquer vinculação ao NPJ da UFRJ.
- e) O Regulamento do NPJ da UFMS é o mais recente de todos os regulamentos estudados e prevê, de forma expressa, os elementos, os símbolos e as competências da Cultura do Consenso.
- f) No Regulamento do NPJ do curso de Direito da UnB, não há previsão de elementos, símbolos e competências da Cultura do Consenso. Da mesma forma, não há projetos de extensão vinculados ao NPJ relativos aos métodos autocompositivos;
- g) E, finalmente, no tocante ao NPJ da UFMG, esse é o curso mais diferenciado, pois não tem a obrigatoriedade de a prática ser cursada na instituição, e o seu NPJ é composto por programas e projetos de extensão. Dessa forma, o curso de Direito da UFMG apresenta um programa de extensão, denominado DAJ, vinculado à cultura da sentença, e um projeto de extensão, denominado Câmara de Mediação Extrajudicial, vinculado à Cultura do Consenso.

Nessa esteira, surge a primeira consideração acerca do estudo documental realizado: os documentos institucionais das IES pesquisadas nem sempre têm conexão entre si e nem sempre refletem o que está acontecendo dentro da instituição.

Isso porque a única instituição examinada cujo projeto pedagógico do curso de Direito faz referência expressa à Cultura do Consenso foi o da UFSC, e percebe-se que, no Regulamento do NPJ dessa instituição, não há previsão nem dos elementos, nem dos símbolos nem das competências referentes a essa cultura, havendo uma preponderância, na formação dos acadêmicos do NPJ, na cultura da sentença.

De outra ponta, o projeto pedagógico da UFERSA e da FURG não fazem referência alguma sobre a Cultura do Consenso e, por outro lado, seus regulamentos, e no caso da FURG, também o projeto de extensão, são expressos na utilização dessa cultura na prática jurídica, havendo uma preponderância na formação prática do acadêmico na cultura do consenso.

Ademais, é possível ter situações em que os documentos institucionais preveem certas atividades e conteúdos, e estes não serem lecionados nas instituições, como é possível também ocorrer o inverso. Quando isso acontece, Horácio Wanderlei Rodrigues cita a expressão “currículo oculto” e explica:

O currículo oficial é aquele que conta dos documentos formais da IES, enquanto o *currículo oculto* é o que efetivamente se materializa nas salas de aula. Nesse sentido, o currículo oculto não é propriamente um currículo, mas sim a forma que um determinado currículo pleno assume na realidade do dia a dia do processo de ensino-aprendizagem. (RODRIGUES, 2019, p. 23, grifo do autor).

Assim, a expressão “currículo oculto é utilizada para fazer referência ao que efetivamente ocorre nas salas de aula, mas que não consta nos documentos oficiais”. (RODRIGUES, 2019, p. 23). Ou seja, aqueles conteúdos e atividades formalmente previstos no currículo pleno nem sempre são efetivados, trabalhados ou lecionados nas IES, e, por outro lado, há instituições em que alguns conteúdos e atividades não estão previstos formalmente nos currículos, mas são efetivados, trabalhados e lecionados.

Dessa forma, surge a necessidade do entrelaçamento dos ditames e de regras desses documentos institucionais para que efetivamente a instituição tenha formal e materialmente especificado o que pretende no ensino-aprendizagem dos seus acadêmicos e possa cobrar dos docentes essa postura. É muito importante um alinhamento entre os projetos pedagógicos do curso com os regulamentos, os regimentos e os projetos de extensão.

A segunda consideração acerca desses documentos é a percepção que cada instituição tem a sua forma própria de estrutura administrativa, de projeto pedagógico e de regulamentos, demonstrando que as diretrizes curriculares realmente outorgam às IES a independência e a autonomia ressaltadas no capítulo terceiro desta tese.

Os documentos analisados são riquíssimos e apresentam a beleza das Universidades Federais na educação jurídica deste país. Nesse sentido, criar movimentos, como o da Rede de Núcleos de Práticas Jurídicas, é importantíssimo para uma troca de experiências e diálogos que podem ajudar a melhorar as práticas jurídicas das universidades e criar formas de atuação e pesquisas, sem retirar a independência e a autonomia, tão caras a todas as instituições públicas.

Porém, é importante que as instituições tenham muito claro em seus projetos pedagógicos o que é um Núcleo de Práticas Jurídicas e como serão ofertadas essas práticas, porque, apesar de não se exigir uma estrutura pré-determinada, a previsão nítida de como as práticas jurídicas serão trabalhadas traz maior possibilidade de estímulo à Cultura do Consenso nas instituições.

A diversidade é importante, tanto que se percebe que exigir uma determinada estrutura de NPJ não fará com que a atuação do acadêmico ser mais voltada à prática da cultura da sentença ou à prática da cultura do consenso, mas a previsão nos documentos institucionais de como essa prática será estruturada e ofertada aos estudantes de Direito é a questão.

Dessa forma, após o exame dos documentos institucionais, é possível inferir que, mesmo com as modificações legislativas acerca da Cultura do Consenso, ela ainda está iniciando seu desenvolvimento na maioria das Universidades estudadas. Nesse sentido, percebe-se ser a cultura da sentença preponderante na formação prática dos acadêmicos de Direito dessas instituições, pois a Cultura do Consenso ainda está sendo inserida paulatinamente tanto nos documentos institucionais quanto na práxis universitária.

Assim, em algumas instituições, a cultura do consenso está mais sedimentada por intermédio da atuação dos acadêmicos em mediações extrajudiciais, contudo, na maioria das instituições, ainda está muito ligada a uma atuação dentro do Poder Judiciário.

4.2. AS PRÁTICAS JURÍDICAS E O ESTÍMULO DA CULTURA DO CONSENSO NOS NÚCLEOS DE PRÁTICAS JURÍDICAS A PARTIR DA MEDIAÇÃO

Conhecendo a realidade dos cursos jurídicos examinados, percebeu-se que as práticas jurídicas são, geralmente, realizadas em seus Escritórios Modelos de Assistência Jurídica, independentemente do nome que se dê a ele, e que possibilitam aos estudantes o contato com os assistidos e os processos reais.

A finalidade desses escritórios é por demais relevante, conforme já ressaltado, mas, às vezes, a sua execução é muito insuficiente. Notadamente, o estudante fica estimulado com o contato com a realidade por sair da sua bolha, porém, dedicam, às vezes, até 4 (quatro) semestres, ou 2 (dois) anos de seus cursos, em um estágio supervisionado por

professores/advogados que ensinam somente como advogar e, na maioria das vezes, uma advocacia focada na Cultura da Sentença, ainda que essa realidade esteja mudando.

Especificamente em Santa Catarina, Ricardo Soares Stersi dos Santos e Juliana Magalhães chegam à seguinte conclusão:

os futuros operadores do Direito em Santa Catarina são ensinados e treinados a conhecer e exercitar o direito primordialmente por meio da forma judicial. A sua formação destaca o ensino dos processos contenciosos (civil, trabalhista, penal e administrativo) e a forma judicial como o instrumento adequado de aplicação dos processos e de realização do direito material.

Até mesmo nas disciplinas de formação prática como as práticas jurídicas reais e simuladas (em regra realizadas por meio de Escritórios Modelos de Assistência Jurídica) os futuros operadores são direcionados ao aprendizado e utilização da forma judicial. (SANTOS; MAGALHÃES, 2013, p. 401).

Após o estudo dos documentos institucionais dos NPJs das instituições selecionadas, é possível afirmar que essa ainda é uma realidade, apesar das iniciativas em sentido contrário.

Para a autora desta tese, isso ocorre por um equívoco que as instituições de ensino cometeram e algumas ainda cometem, que é imaginar que bastava substituir o nome de Escritórios Modelos de Assistência Jurídica para Núcleos de Prática Jurídica para obedecerem ao que as diretrizes curriculares estabeleceram desde 1994. Porém, esse não era o sentido da norma, conforme já foi visto no terceiro capítulo desta tese.

Ou seja, com os avanços advindos desde a Portaria MEC n. 1886/1994, que criou a figura do Núcleo de Prática Jurídica (NPJ), e agora com a Resolução CNE/CES n. 5/2018, que manteve o Núcleo e o designou de Núcleo de Práticas Jurídicas, é possível dizer que esse órgão tem como função implementar e orientar as diversas atividades de práticas jurídicas desenvolvidas nos cursos de Direito.

Dessa forma, para esta pesquisadora, o que se pretendia com essa mudança e o que se pretende agora é que os Escritórios Modelos passassem a fazer parte do Núcleo de Práticas Jurídicas, compondo, ao lado das mais diversas práticas (como laboratórios jurídicos de práticas simuladas, clínicas jurídicas¹²², projetos de extensões vinculados ao núcleo), um

¹²² Fernanda Brandão Lapa (2014, p. 143) traz em sua tese de doutorado que as clínicas jurídicas são como laboratórios, ou seja, um espaço que agrupa pessoas qualificadas e de diferentes especialidades na busca de soluções para problemas específicos que lhes são trazidos, envolvendo atividade de pesquisa (busca de novos conhecimentos e novas soluções), ensino (formação e qualificação do grupo) e extensão (atendimento de demandas externas). As Clínicas, diferentemente dos Escritórios Modelos, são essencialmente especializadas em uma determinada matéria.

novo Núcleo de Práticas Jurídicas. E, nesse novo formato, deveria ser inserida as formas de autocomposição de conflitos.

Ou seja, a partir da leitura das diretrizes curriculares dos Cursos de Direito de 1994, 2004 e 2018, a autora desta tese traz como conceito de Núcleo de Práticas Jurídicas o seguinte: configura-se como um órgão, dentro do Curso de Direito, responsável pelas práticas jurídicas (componente curricular obrigatório), que pode ser composto por vários elementos, tais como: escritório modelo de assistência jurídica, laboratório de práticas simuladas, núcleo de mediação e conciliação e diversos outros elementos que podem ser agregados ao NPJ.

Assim, um organograma possível dos Núcleos de Práticas Jurídicas seria o seguinte:

Figura 1 – Organograma Núcleo de Práticas Jurídicas



Fonte: elaboração da autora, 2020

Assim, o que se entende é que o Escritório Modelo de Assistência Jurídica faria parte do Núcleo de Práticas Jurídicas, sendo somente mais uma possibilidade que a instituição poderia oferecer juntamente com todas as demais que estivessem sob a responsabilidade do Núcleo.

Com essa distinção clara entre os elementos que podem formar o Núcleo de Práticas Jurídicas, não haveria tantas confusões acerca das atividades do Núcleo e, principalmente, seria possível verificar claramente a inserção de novas culturas, como a Cultura do Consenso.

Isso porque, ao se confundir os escritórios modelos com os Núcleos de Práticas Jurídicas, cria-se um equívoco que dificulta pensar em novos modelos de atuação, pois os escritórios têm função precípua de atuação perante o Poder Judiciário, sendo um instrumento da cultura da sentença.

Dessa forma, pela leitura conjunta dos parágrafos do art. 6º da Resolução CNE/CES n. 5/2018 (BRASIL, 2018), percebe-se que, ao prever no § 2º que “as IES deverão oferecer atividades de prática jurídica na própria instituição, por meio de atividades de formação profissional e serviços de assistência jurídica sob sua responsabilidade, por elas organizados,

desenvolvidos e implantados [...]”, existe a obrigatoriedade, e não somente a possibilidade, de ser prevista, dentro do Núcleo de Práticas, uma assistência jurídica para a comunidade, que poderia ser desenvolvida tanto pelos Escritórios Modelos de Assistência Jurídicas quanto pelos Núcleos de Mediação e Conciliação ou pelas Clínicas Jurídicas, ou ainda por todas essas experiências em paralelo.

De outra ponta, o § 5º do mesmo artigo prescreve que as “práticas jurídicas podem incluir atividades simuladas, reais e estágios supervisionados”. É de se ressaltar que, somente por meio de atividades simuladas, é possível a própria Universidade ofertar atividades práticas da magistratura, do Ministério Público, de segurança pública etc. Entende-se que esse parágrafo quis demonstrar que, para dar uma formação prática completa aos acadêmicos, se sugere atividades práticas simuladas a fim de ensinar o manejo das atividades jurídicas e atividades práticas reais para trazer o acadêmico para a realidade que está inserido e, ainda, estágios supervisionados, todos formando um grande Núcleo de Práticas Jurídicas.

Em relação à inserção das formas autocompositivas, o § 6º do art. 6º é peremptório ao afirmar que “a regulamentação e o planejamento das atividades de prática jurídica **incluirão práticas de resolução consensual de conflitos e práticas de tutela coletiva, bem como a prática do processo judicial eletrônico**” (grifo nosso). Esse parágrafo traz a obrigatoriedade de a prática jurídica trabalhar com as formas autocompositivas.

Cada instituição de ensino, dessa forma, deverá adotar um formato de Núcleo de Práticas Jurídicas que melhor lhe pareça ser compatível com os objetivos e a vocação que o curso de Direito pretende ter, mas serão obrigadas a criá-lo para obedecer às diretrizes.

É até possível que se afirme que os Escritórios Modelos de Assistência Jurídica poderiam englobar todas essas atividades e ser o único componente do Núcleo de Práticas Jurídicas, como acontece em algumas instituições estudadas. Entretanto, após o estudo realizado nos capítulos desta tese, entende-se que o sentido que a Resolução CNE/CES n. 5/2018 quis trazer, e mais, desde a Portaria MEC n. 1886/1994 se pretendia, é que a prática jurídica deve ter vários componentes que agreguem um verdadeiro Núcleo de Práticas, ultrapassando aquele velho formato de que a prática é o estágio supervisionado da advocacia. Isto é, a prática jurídica tem que ser maior que aprender somente a advogar e ser maior que advogar somente para a cultura da sentença.

Assim, por exemplo, ao se colocar ao lado do EMAJ laboratórios ou oficinas de práticas simuladas, deve o acadêmico obter diversas competências para atuar nas inúmeras possibilidades que o curso de Direito lhe proporciona.

O acadêmico poderá produzir petições, pareceres, sentenças, acórdãos, termos circunstanciados. Ademais, poderá participar de audiências simuladas, podendo exercer a função de juiz, do promotor de justiça, advogado, escrivão. Da mesma forma, fazer simulados de tribunais de júris e de sessões de julgamentos. Esse é o sentido da norma, muito mais que somente produzir as peças que serão utilizadas no escritório modelo. E devem aprender a atuar na cultura da sentença, e isso não se nega nesta tese.

Porém, da mesma forma que os acadêmicos aprendem a prática simulada da cultura da sentença, também devem aprender a prática simulada da cultura do consenso. A prática simulada seria o espaço para aprender a produzir termos de mediação, negociação e conciliação e, ainda, participar de sessões simuladas desses métodos autocompositivos, podendo exercer as funções de negociadores, mediadores, conciliadores e advogados colaborativos, proporcionando ao acadêmico o exercício das competências cognitivas, instrumentais e, principalmente, interpessoais, exigidas para tal atuação.

Desse modo, é de suma importância estar ao lado do Escritório Modelo e dentro do Núcleo de Práticas as formas de autocomposição, por meio de núcleo próprio, que podem ter o formato de projeto de extensão ou mesmo de um componente como o Escritório Modelo.

Ademais, é essencial demonstrar ao aluno que é possível ser mediador ou conciliador, como também ser um advogado que atua nos métodos autocompositivos, sendo possível, ainda, ser um juiz conciliador e um promotor de justiça com esse viés. Ou seja, todas as carreiras jurídicas são passíveis de utilizar a Cultura do Consenso, porque ela é uma cultura a ser ensinada, cultivada e enraizada na maneira de ser e de ver o mundo do acadêmico de Direito.

Nesse sentido, o Núcleo de Práticas Jurídicas é um local adequado para o desenvolvimento da cultura do consenso nos cursos de Direito, e a sua previsão tem que ocorrer desde o projeto pedagógico do curso, passando pela regulamentação do Núcleo de Práticas Jurídicas e demais documentos institucionais pertinentes.

Assim, entende-se que a Cultura do Consenso deve permear todas as práticas jurídicas, isto é, se o NPJ é formado pelo EMAJ, pelo Laboratório de Práticas Simuladas e pelo Núcleo de Mediação e Conciliação, dentro do EMAJ deve ser incentivado o agir preventivo dos acadêmicos antes de atuar no litígio. Na prática simulada, deve ser compreendida a forma de atuação nas sessões e audiências de autocomposição e ensinados os modelos de termos de negociação, mediação e conciliação. Já no Núcleo de Mediação e Conciliação, deve ser ensinada a prática real autocompositivas.

Partindo desse pressuposto, constata-se que, para os acadêmicos obterem as competências necessárias para atuar em uma Cultura do Consenso, há a necessidade de se ter espaços específicos e gerais para que os elementos, os símbolos e as competências possam ser desenvolvidos.

Nesse sentido, sendo a Cultura do Consenso uma política pública adotada pelo estado brasileiro, a partir das legislações que a estabeleceram, conforme estudado no capítulo 2 e 3 desta tese, as universidades deverão trazer, nos seus documentos institucionais, a Cultura do Consenso, integrando os seus objetivos gerais e específicos, o perfil do egresso, e as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais.

Ademais, na estrutura curricular do curso, deve constar a previsão do conteúdo dos métodos autocompositivos por meio de disciplinas ou módulos de caráter obrigatório e, primordialmente, nas prática jurídicas, uma estrutura de NPJ que contenha seus diversos componentes, como escritório modelo, laboratório de práticas simuladas e núcleo de mediação, nos quais seriam previstos os elementos, os símbolos e as competências da cultura do consenso, trazendo a empatia, a comunicação não violenta e a escuta ativa como elementos fundantes dessa forma de aprendizado.

Da mesma forma, os regulamentos e os regimentos internos do NPJs precisarão ter capítulo próprio referentes à estrutura dos órgãos e seus componentes. Ademais, no tocante à Cultura do Consenso, a forma de atuação nessa cultura, dispendo sobre atendimento, metodologia aplicável e a forma de desenvolver na prática real a Cultura do Consenso.

É necessário trazer essas experiências práticas desafiadoras para dentro das universidades a fim de gerar uma “reflexão e crítica sobre o modelo de administração dos conflitos adotados no Brasil” (SANTOS; MAILLART, 2020, p. 97), ocasionando para a academia o protagonismo que ela enseja, para ela ser o local de discussão e implementação da cultura do consenso na formação dos bacharéis em Direito.

5. CONCLUSÃO

A presente investigação procurou contribuir para a discussão referente à Cultura do Consenso no Brasil e demonstrar como os Núcleos de Práticas Jurídicas podem ser instrumentos de formação e difusão daquela cultura.

Para tanto, no segundo capítulo, iniciou-se a pesquisa com o conceito de cultura, em um viés antropológico, sendo trabalhado como um conjunto de elementos e símbolos compartilhados pelos membros de uma comunidade historicamente construída. Ademais, estudou-se, também, o conceito de descrição densa para ser utilizado no capítulo final, com o exame de diversos documentos institucionais das universidades selecionadas.

A partir do conceito de cultura, diferenciou-se a Cultura do Consenso da cultura da sentença por meio de seus símbolos e elementos. Percebeu-se, então, que a cultura da sentença é aquela nascida pela formação do bacharel em Direito de reconhecer como a melhor solução a contenciosa e a adjudicada, ou seja, é aquela que busca como solução do litígio a decisão proferida por um magistrado, uma decisão vertical e imposta.

Porém, constatou-se que chegou o momento de modificar esse modo de responder ao conflito e optar-se por uma Cultura do Consenso, ou pelo menos, dar espaço a essa cultura. Para isso, abordou-se o conceito de Cultura do Consenso como sendo uma forma de gerenciar conflitos com a participação voluntária dos envolvidos, que envolve o empoderamento das partes e busca, além do tratamento da lide processual, o tratamento da “lide sociológica”, que é a estrutura social do conflito.

Assim, foram estudados os elementos da Cultura do Consenso como sendo um processo construtivo de linguagem, o resgate do diálogo por meio da escuta ativa e da empatia, o procedimento técnico da mediação e, ainda, as ferramentas que facilitam a existência de uma relação horizontal entre as partes. Do mesmo modo, foram trazidos os símbolos, como o empoderamento individual das partes, a alteridade e a fraternidade do ser humano, as competências transversais e a cooperação para um resultado positivo para ambos os participantes.

Importante ressaltar que, nesta tese, houve uma escolha metodológica de abordar a Cultura do Consenso a partir da mediação, e isso ocorreu por dois motivos: por ser a mediação a forma autocompositiva mais ampla e profunda de abordar conflitos e ser buscado o conceito de Cultura do Consenso na obra de Jéssica Gonçalves.

Partindo-se da mediação, foram estudados os quatro modelos de mediação existentes, perpassando pelo modelo linear de Harvard, que é direcionado ao acordo, bem como pelos modelos circular-narrativo, transformativo e da terapia do reencontro, que são direcionados ao tratamento da relação interpessoal. O estudo desses modelos foi importante para ser verificado no último capítulo, pois, apesar de o Poder Judiciário adotar o modelo linear de Harvard nos seus manuais de mediação e conciliação, a mediação nas Universidades pesquisadas – nas quais foram possíveis vislumbrar o tipo de mediação adotada – tem uma clara composição de modelos, formando um modelo híbrido, que se dá com a condução da mediação pelo modelo tradicional, mas com objetivos transformativos dos mediadores.

Ademais, ainda no segundo capítulo, verificou-se a adoção dos meios consensuais de conflitos como uma política pública do estado brasileiro, a partir das legislações que a estabeleceram, quais sejam, a Resolução CNJ n. 125/2010, a Lei n. 13.105/2015 (Código de Processo Civil) e a Lei n. 13.140/2015 (Lei da Mediação). Esses marcos legais demonstraram a inserção da natureza simbólica da Cultura do Consenso, por meio das técnicas legislativas, no Direito brasileiro. Porém, para se efetivar uma mudança cultural no sistema de gestão de conflitos, é necessária uma nova educação jurídica na qual a Cultura do Consenso seja ensinada e praticada com seus elementos e símbolos. Uma educação para fora dos muros das universidades, que atinja as pessoas comuns.

Partiu-se, então, para o terceiro capítulo, a fim de ultrapassar o entrave de natureza histórica da Cultura do Consenso, por meio das diretrizes educacionais em nível universitário.

Nesse sentido, pretendeu-se entender a educação jurídica por intermédio da evolução dos seus componentes curriculares, com foco nas práticas jurídicas. Nessa evolução, percebeu-se que as práticas somente começaram a ser abordadas a partir de 1972, mais de 100 (cem) anos após a criação do primeiro curso de Direito do Brasil, com inserção da prática forense, sob a forma de estágio supervisionado, como disciplina autônoma. Apesar disso, generalizou-se, nas instituições, a feição centenária coimbrã de a prática forense ser lecionada em sala de aula e o estágio ser o profissional da OAB.

Assim, a prática jurídica teve sua importância ressaltada somente a partir da Portaria MEC n. 1886/1994. Essa portaria, conforme estudado, foi considerada o maior marco paradigmático da educação jurídica brasileira. Foi a primeira vez que a comunidade acadêmica teve sua opinião ouvida, adotada e respeitada. Essa Portaria abandonou a expressão prática forense para adotar a expressão prática jurídica, na qual ressaltava que a

prática era composta pela prática jurídica simulada e pela prática jurídica real, sendo criado o Núcleo de Prática Jurídica. Foi por meio dessa Portaria que foi trazida a obrigatoriedade de o curso ser alicerçado no tripé ensino, pesquisa e extensão.

Seguindo o estudo sobre a evolução dos componentes curriculares, verificou-se que a Resolução CNE/CES n. 9/2004, que trouxe, à época, novas diretrizes curriculares ao Curso de Direito, no tocante às práticas jurídicas, não foi tão satisfatória como o foi a Portaria MEC 1.886/1994, pois não detalhou que as práticas jurídicas seriam compostas pelas práticas simuladas e reais organizadas nos Núcleos de Prática Jurídica (o que fez até algumas instituições retirarem dos seus NPIs as práticas simuladas) nem delineou o estágio como prática jurídica de forma tão bem estruturada como tinha sido previsto em 1994. Na realidade, a Resolução trouxe de volta a expressão estágio supervisionado como sinônimo de práticas jurídicas. Possivelmente, esse foi o problema que levou a inúmeros equívocos quanto ao Núcleo de Prática Jurídica. Em 2017, com a Resolução CNE/CES n. 3, o estágio sofre mais uma mudança ao ser permitido que o estágio obrigatório curricular seja feito totalmente fora da instituição de ensino.

Ainda, ao estudar a evolução dos componentes curriculares, é apresentada, nesta tese, a Resolução CNE/CES n. 5/2018, que dispõe novas diretrizes curriculares dos cursos de Direito. Percebe-se que essas novas diretrizes de 2018 continuaram mantendo a flexibilização dada aos currículos, o que dá grande autonomia às instituições de ensino para a elaboração do seu Projeto Pedagógico, possibilitando a articulação dos componentes curriculares para alcançar o perfil desejado para o formando.

Ademais, é nessa Resolução que aparece, pela primeira vez, a inserção das “formas consensuais de solução de conflitos” como conteúdo obrigatório. Além de estarem previstos nos conteúdos, também estão referidos no perfil do formando e nas práticas jurídicas.

No tocante às práticas jurídicas, elas são trazidas como componente curricular obrigatório indispensável ao desempenho profissional desejado do egresso, inerente ao perfil do formando, devendo existir nas instituições um Núcleo de Práticas Jurídicas. Essa Resolução traz a expressão no seu plural – Núcleo de Práticas Jurídicas.

Também se verifica que, nessa Resolução, é abolido o termo habilidades para trazer o termo competências cognitivas, instrumentais e interpessoais. Em virtude dessa modificação e da grande discussão que permeia a educação em geral sobre se se vai à escola para se adquirir conhecimentos ou para se desenvolver competências, ainda, no capítulo terceiro, é realizado o estudo sobre o desenvolvimento das competências, perpassando pelo

seu discurso e nascimento no modelo europeu, por meio do Processo de Bolonha e Projeto Tuning, até o Relatório Delors (1996) e Projeto DeSeCo (2003).

Vencidas essas discussões, demonstrou-se as competências presentes nas diretrizes curriculares dos cursos de Direito, com foco principal nas práticas jurídicas, abordando-se o conceito de competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, demonstrando que estas últimas são competências necessárias para a Cultura do Consenso. São elencadas, ainda, como competências a serem desenvolvidas pelos acadêmicos a empatia, a escuta ativa e a comunicação não violenta, que são mandados de otimização que serão utilizados em todas as ferramentas da mediação.

Assim, entendendo a educação jurídica por meio das práticas jurídicas, e demonstradas as competências a serem desenvolvidas na Cultura do Consenso, parte-se para o quarto capítulo da tese para examinar os documentos institucionais vinculados aos Núcleos de Práticas Jurídicas das Universidades selecionadas e verificar se eles possuem elementos, símbolos e competências da Cultura do Consenso.

Sabe-se que, para reinventar a educação jurídica brasileira, deve-se dar atenção especial para os documentos institucionais que regem as universidades, pois eles são os fatores determinantes para uma mudança na educação jurídica. Em razão disso, foi escolhida, nesta tese, a técnica de pesquisa documental.

Ao se fazer o exame dos materiais referentes às universidades pesquisadas, percebeu-se que os documentos institucionais nem sempre tinham conexão entre si e nem sempre refletiam o que está acontecendo dentro da instituição. Ademais, em relação à Cultura do Consenso, em alguns documentos, ela era tratada de forma especial e, em outros, nem se referiam a ela, apesar de serem documentos da mesma instituição. Também foi percebido que cada instituição de ensino tem a sua forma própria de estrutura administrativa, de projeto pedagógico e de regulamentos, demonstrando que as diretrizes curriculares realmente outorgam às IES a independência e a autonomia já ressaltadas no desenvolvimento desta tese e nesta conclusão.

Com o exame dos documentos, a hipótese geral desta tese foi parcialmente confirmada, pois os Núcleos de Práticas Jurídicas são os grandes responsáveis pela formação prática do acadêmico de Direito e, mesmo com as recentes modificações legislativas, ainda está se iniciando o desenvolvimento da Cultura do Consenso na maioria das Universidades estudadas. Porém, a palavra incipiente, colocada na hipótese geral, não foi totalmente confirmada, pois, em algumas universidades, primordialmente na FURG, na UFMG, na

UFERSA, e em parte, também, na UFSC, há uma estrutura organizada dentro dos NPJs, que trabalham a Cultura do Consenso.

Por outro lado, a primeira hipótese secundária desta tese foi confirmada, pois há, na formação prática do bacharel em Direito, uma formação mantenedora da cultura da sentença, pois ainda é predominante os processos litigiosos como a forma de administração do conflito e, mesmo quando há a mediação extrajudicial, os termos decorrentes dessas mediações são encaminhados para homologação perante o Poder Judiciário.

A segunda hipótese secundária também foi confirmada, uma vez que as práticas jurídicas são componentes curriculares obrigatórios, e os Núcleos de Práticas Jurídicas, como órgãos que regulam tais práticas, ao utilizar a cultura do consenso, a partir da mediação, podem trazer um estímulo dessa cultura para a formação prática do bacharel em Direito.

Assim, o objetivo geral da pesquisa, que é examinar os documentos institucionais vinculados aos Núcleos de Práticas Jurídicas das universidades pesquisadas, verificando a inserção de elementos, símbolos e competências da Cultura do Consenso, respondeu ao problema desta tese, pois é possível se inferir que os NPJs podem ser instrumentos de formação e difusão da Cultura do Consenso.

Para se chegar a essa resposta, concluiu-se, na pesquisa:

- que havia um equívoco dentro das instituições de ensino no que tange ao conceito de Núcleo de Práticas Jurídicas, havendo a simples substituição do nome de Escritórios Modelos de Assistência Jurídica para Núcleo de Prática Jurídica;

- que os documentos institucionais das universidades estudadas não possuem um entrelaçamento entre suas regras e ditames;

- que as diretrizes curriculares outorgam às IES independência e autonomia para formatar sua própria estrutura administrativa, projeto pedagógico, regulamentos e projetos de extensão;

- que a Cultura do Consenso ainda está iniciando sua inserção dentro da formação prática do acadêmico de Direito; e

- que as competências cognitivas, principalmente, as instrumentais e interpessoais, podem ser primordialmente ensinadas e praticadas dentro dos Núcleos de Práticas Jurídicas.

Assim, a proposta desta tese para que os Núcleos de Práticas Jurídicas possam ser instrumentos de formação e difusão da Cultura do Consenso é, inicialmente, a proposição de um conceito de Núcleo de Práticas Jurídicas como um órgão dentro do Curso de Direito, responsável pelas práticas jurídicas (componente curricular obrigatório), que pode ser

composto por vários elementos, tais como: escritório modelo de assistência jurídica, laboratório de práticas simuladas, núcleo de mediação e conciliação e diversos outros elementos que possam ser agregados ao NPJ.

Partindo desse conceito, propõe-se que as instituições de ensino, ao elaborarem seus documentos institucionais, o façam com entrelaçamento entre seus ditames e regras, porque, ainda que não haja uma exigência de estrutura pré-determinada, é importante a previsão clara de como as práticas jurídicas serão trabalhadas. Ressalte-se que esta tese não propõe um modelo fixo de como deve ser um Núcleo de Práticas Jurídicas, mas sim que seja previsto nos documentos institucionais como essa prática será estruturada e ofertada aos estudantes de Direito.

Ademais, propõe-se que a Cultura do Consenso deve permear todas as práticas jurídicas. Assim, se a escolha da Universidade for por um NPJ formado pelo Escritório Modelo de Assistência Jurídica, por um Laboratório de Práticas Simuladas e por um Núcleo de Mediação e Conciliação, dentro do Escritório deve ser incentivado o agir preventivo dos acadêmicos antes de atuar no litígio; na prática simulada, deve ser compreendida a forma de atuação nas sessões e audiências de autocomposição, bem como ensinado os modelos de termos de negociação, mediação e conciliação; e, no Núcleo de Mediação e Conciliação, deve ser utilizada a prática real autocompositiva.

Assim, a inserção de uma nova cultura jurídica dentro da academia e da comunidade não será fácil, mas é importante trazer para as universidades o protagonismo da discussão e da implementação da cultura do consenso na formação dos bacharéis em Direito.

Confirma-se, assim, a contribuição desta tese no campo jurídico, no sentido de oferecer novas perspectivas na formação prática do bacharel em Direito, em especial no tocante à Cultura do Consenso, e a necessidade de se continuar estudando e aprofundando sobre os Núcleos de Práticas Jurídicas e como esses Núcleos e a Cultura do Consenso podem ser instrumentos de indução de uma nova mentalidade e de incentivos à utilização dos mecanismos de solução consensual de conflitos.

REFERÊNCIAS

- ABRÃO, Paulo; TORELLY, Marcelo Dalmás. As diretrizes curriculares e o desenvolvimento de habilidades e competências nos cursos de direito: o exemplo privilegiado da assessoria jurídica popular. In: ABRÃO, Paulo; TORELLY, Marcelo Dalmás (org.) **Assessoria Jurídica Popular: leituras fundamentais e novos debates**. Porto Alegre: EdIPUCRS, v. 1, 2009. p. 301-328 Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/emancipartexto.pdf> Acesso em 27 de ago. de 2020
- ALMEIDA, Tânia. **Caixa de ferramentas em mediação: aportes práticos e teóricos**. São Paulo: Dash, 2014, posição 1011 kindle.
- ÁLVAREZ, Gladys Stella. **La mediación y el acceso a justicia**. Buenos Aires: Rubinzal-Culzoni Editores, 2003.
- ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima. Educação Jurídica e Universidade Pública. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima (org.) **Educação Jurídica**. 3º ed. corrigida, Florianópolis: Fundação Boiteux, 2014. p. 126 Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/99622/VD-FINAL_2a_ed_Educacao_Juridica_05-11-2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em 07 de jun. de 2020
- AZEVEDO, André Gomma de; BACELLAR, Roberto Portugal (orgs.). **Manual de autocomposição judicial**. Brasília: Grupos de Pesquisa, 2007.
- BAGGIO, Antonio Maria (org.). **O princípio esquecido/1: A fraternidade na reflexão atual das ciências políticas**. Traduções Durval Cordas, Iolanda Gaspar, José Maria de Almeida. Vargem Grande Paulista - SP: Cidade Nova, 2008
- BAITELLO JÚNIOR, Norval. **O animal que parou os relógios: ensaios sobre comunicação, cultura e mídia**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 1999.
- BARBOSA, Ivan Machado. O Fórum de múltiplas portas: uma proposta de aprimoramento processual. In: AZEVEDO, André Gomma de (org.) **Estudos em arbitragem, mediação e negociação**. v. 2. Brasília: Brasília Jurídica, 2003.
- BASTOS, Aurélio Wander. **O ensino jurídico no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000,
- BASTOS, Isis Boll de Araújo. Uma visão prática e fraterna da mediação por meio dos diálogos com Tavares In VERONESE, Josiane Rose Petry; FONSECA, Reynaldo Soares (org.) **Literatura, direito e fraternidade**. Florianópolis: EMAIS Editora, 2019.
- BEZERRA JUNIOR, José Albenes. **POLÍTICA DE CONSENSUALIZAÇÃO DE CONFLITOS: O Núcleo de Práticas Jurídicas como espaço de acesso à Justiça**. 2019. 272 f. Tese (Doutorado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Estado e Constituição da Universidade de Brasília, Brasília, 2019
- BIRNFELD, Carlos André. A evolução da formação prática dos cursos jurídicos de graduação em direito no Brasil em 190 anos de ensino jurídico. In: PETRY, Alexandre Torres; MIGLIAVACCA Carolina; OSÓRIO, Fernanda; DANILEVICZ, Igor; FUHRMANN, Italo Roberto (org.) **Ensino Jurídico no Brasil: 190 anos de história e desafios**. 1ª ed. Porto Alegre: OAB/RS, 2017. Disponível em https://www.oabrs.org.br/arquivos/file_598e37ec8db3e.pdf Acesso em 25 de mai. de 2020
- BIRNFELD. Carlos André. Os diferentes tipos de componentes curriculares e as distintas possibilidades de configuração de sua carga de trabalho nos cursos de direito brasileiro: mutação entre 1827 e 2018. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org.) **Educação**

jurídica para o século XXI: novas diretrizes curriculares nacionais do curso de direito – limites e possibilidades. Florianópolis: Habitus, 2019. Kindle

BISSOLI FILHO, Francisco. Das reformas dos cursos de direito às reformas do ensino jurídico no Brasil: a importância dos professores e alunos na discussão das reformas e no processo ensino-aprendizagem. RODRIGUES, Horácio Wanderlei; ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima (org.) **Educação Jurídica**. 3º ed. corrigida, Florianópolis: Fundação Boiteux, 2014. p. 11. Disponível em:

https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/99622/VD-_FINAL_2a_ed_Educacao_Juridica_05-11-2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em 07 de jun. de 2020

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRAGA NETO, Adolfo. **Mediação: uma experiência brasileira**. São Paulo: CLA, 2017,

BRASIL - STJ - **MS: 8592 DF 2002/0107490-7**, Relator: Ministro Franciulli Netto, Data de Julgamento: 14/05/2003, S1 - PRIMEIRA SEÇÃO, Data de Publicação: DJ 23/06/2003, p. 233. Disponível em:

<https://stj.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/7421506/mandado-de-seguranca-ms-8592-df-2002-0107490-7-stj?ref=serp> Acesso em 18/06/2020

BRASIL, **Decreto n. 19. 851 de 11 de abril de 1931**. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário. 1931. Disponível em

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 14 de jun. de 2020

BRASIL, **Lei n. 4024 de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. 1961. Disponível em

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm Acesso em 15 de jun. de 2020

BRASIL, **Lei n. 4024 de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. 1961. Disponível em

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm Acesso em 15 de jun. de 2020

BRASIL, **Parecer CNE/CES n. 498 de 06 de agosto de 2020**. Prorroga o prazo de implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais. Disponível em

https://www.inovarpublico.com.br/ferramentas/diariooficial/publicacoes/data__18-09-2020/jornal__515/pagina__39/ Acesso em 21 de set. de 2020

BRASIL, **Portaria MEC n. 1886/1994**. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Disponível em

<https://domtotal.com/direito/pagina/detalhe/22741/portaria-n-1.886-de-30-de-dezembro-de-1994>. Acesso em 15 de jun. de 2020

BRASIL, **Resolução CNE/CES n. 3/2017**. Altera o Art. 7º da Resolução CNE/CES nº 9/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em

Direito. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2017-pdf/68081-rces003-17-pdf/file> Acesso em 15 de jun. de 2020

BRASIL, **Resolução CNE/CES n. 5/2018**. Institui as diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. 2018. Disponível em

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192 Acesso em 15 de jun. de 2020

BRASIL, **Resolução CNE/CES n. 9/2004**. Institui as diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. 2004. Disponível em

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf Acesso em 15 de jun. de 2020

BRASIL. **Lei n. 13.105, de 16 de março de 2015**. Código de Processo Civil. Brasília: Senado Federal, 2015. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13105.htm Acesso em 9 de mai. de 2010

BRASIL. **Lei n. 13.140, de 26 de junho de 2015.** Dispõe sobre a mediação entre particulares como meio de solução de controvérsias e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública; altera a Lei nº 9.469, de 10 de julho de 1997, e o Decreto nº 70.235, de 6 de março de 1972; e revoga o § 2º do art. 6º da Lei nº 9.469, de 10 de julho de 1997. Senado Federal, 2015 a. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13140.htm Acesso em 14 mai. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394/1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em 15 de junho de 2020

BRASIL. **Resolução CNE/CES n. 5, de 18 de dezembro de 2018.** Institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em direito e dá outras providências. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640393/do1-2018-12-18-resolucao-n-5-de-17-de-dezembro-de-2018-55640113Acesso em: 14 maio 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CES n.7/2018.** Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n. 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014 – 2024 e dá outras providências. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192 Acesso em 5 de jul. de 2020

BRIGAGÃO, Cláudia Godoy. A história do ensino do direito no Brasil e o movimento de suas diretrizes curriculares nacionais. *In: ROCHA, Maria Vital; BARROSO, Felipe dos Reis (org). Educação jurídica e didática no ensino do direito: estudos em homenagem a professora Cecilia Caballero Lois.* Florianópolis: Habitus, 2020. p. 52.

BRUGGEMANN, Sirlane de Fátima Melo. **Estágio de prática jurídica como expressão do humanismo e instrumento transformador ao direcionamento da cidadania pluralista.** 2009. 293 f. Tese (Doutorado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/92412/265529.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 8 de jul. de 2020

BUSH, Baruch A. Robert; FOLGER, Joseph P. **The promise of mediation: the transformative approach to conflict.** 2. ed. São Francisco: Jossey-Bass, 2005.

CABRAL. Trícia Navarro Xavier. A Justiça Multiportas no Brasil. *In: RODAS, João Grandino; SOUZA, Aline Anhezini; POLONI, Juliana; LEITE DA SILVA, Guilherme B.; DIAS, Eduardo Machado. Visão multidisciplinar das soluções de conflitos no Brasil.* Curitiba: Editora Prismas, 2018.

CALMON, Petrônio. **Fundamentos da mediação e da conciliação.** Rio de Janeiro: Forense, 2008.

CARNELUTTI, Francesco. **Teoria Geral do Direito.** São Paulo: Âmbito Cultural, 2006

CERQUEIRA, Daniel Torres de. As novas diretrizes curriculares dos cursos de direito: uma nova oportunidade perdida? *In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org.). Educação jurídica para o século XXI: novas diretrizes curriculares nacionais do curso de direito – limites e possibilidades.* Florianópolis: Habitus, 2019. Kindle

CHASE, Oscar G. **Direito, cultura e ritual: sistemas de resolução dos conflitos no contexto da cultura comparada.** Tradução: Sergio Arenhart e Gustavo Osna. São Paulo: Marcial Pons, 2014.

- COBB, Sara. **Hablando de violencia: la política y las poéticas narrativas en la resolución de conflictos.** Traducción: María Natalia Prunes y Cecilia Sobron. Barcelona: Gedisa Editorial, 2016. Kindle
- CONSELHO DA JUSTIÇA FEDERAL. **Manual de mediação e conciliação na Justiça Federal.** Brasília: Conselho da Justiça Federal, 2019. Disponível em: <https://www.cjf.jus.br/cjf/corregedoria-da-justica-federal/centro-de-estudos-judiciarios-1/publicacoes-1/outras-publicacoes/manual-de-mediacao-e-conciliacao-na-jf-versao-online.pdf> Acesso em 29 mar. 2020
- CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Guia de conciliação e mediação: orientação para instalação do CEJUSC.** Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2015.
- CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Justiça em Números 2020 ano-base 2019.** Brasília: CNJ, 2020. Disponível em <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2020/08/WEB-V3-Justi%C3%A7a-em-N%C3%BAmeros-2020-atualizado-em-25-08-2020.pdf> Acesso em 20 de set. de 2020.
- CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Manual mediação judicial.** Brasília: CNJ, 2016. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2015/06/f247f5ce60df2774c59d6e2dddbfec54.pdf> Acesso em 29 mar. 2020.
- CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Recomendação n. 50/2011. Recomenda aos Tribunais de Justiça, Tribunais Regionais do Trabalho e Tribunais Regionais Federais realização de estudos e ações tendentes a dar continuidade ao Movimento Permanente pela Conciliação.** Brasília: CNJ, 2010. Disponível em https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2011/02/recomendacao_50_08052014_09052014145015.pdf Acesso em 3 de mai. de 2020
- CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Resolução n. 125/2010. Dispõe sobre a Política Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências.** Brasília: CNJ, 2010. Disponível em <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/atos-normativos?documento=156> Acesso em 3 de mai. de 2020
- CORBETTA, Janiara Maldaner. Vamos nos comunicar? Resolvendo conflitos através da técnica da comunicação não-violenta. In ABREU, Pedro Manoel; PINTO, Ana Paula Machado de Oliveira; SALLES, Bruno Makowiecky; GONÇALVES, Jéssica; FREYESLEBEN, Luis Eduardo Ribeiro. **Acesso à Justiça: novas perspectivas.** Florianópolis: Habitus, 2019.
- CUNHA FILHO, Francisco Humberto. **Teoria dos direitos culturais: fundamentos e finalidades.** São Paulo: SESC São Paulo, 2018.
- DANIELSKI, Silvia Regina. **Mediação judicial: um diálogo entre direito e afeto.** Florianópolis: EMais, 2018.
- DEMARCHI, Juliana. Técnicas de Conciliação e Mediação. In: GRINOVER, Ada Pellegrini; WATANABE, Kazuo; LAGRATA NETO, Caetano; BRAGA NETO, Adolfo. **Mediação e gerenciamento do processo.** São Paulo: Atlas, 2007.
- DIAS, Renato Duro. Curricularização da extensão nos cursos de graduação em direito. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org.). **Educação jurídica para o século XXI: novas diretrizes curriculares nacionais do curso de direito – limites e possibilidades.** Florianópolis: Habitus, 2019. Kindle
- DWORKIN, Ronald. **Los derechos en serio.** Trad.: Marta Guastavino, 2. ed., Barcelona: Ariel Derecho, 1989
- EGGER, Ildemar. **Cultura da paz e mediação.** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2008.

- EIRÓ, Maria Idati. **O sentido da pedagogia por competências: de Bolonha à América Latina**. 2010. 170 f. Tese (Doutorado em Integração da América Latina) – Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. p. 73 Disponível em https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/84/84131/tde-19122012-111534/publico/2010_MariaIdatiEiro.pdf Acesso em 15 de ago. de 2020
- ENTELMAN, Remo F. **Teoría de conflictos**. Hacia un nuevo paradigma. Barcelona: Gedisa Editorial, 2005.
- FACHIN, Luiz Edson. De fraternidade falando. **Revista eletrônica [do] Tribunal Regional do Trabalho da 9ª Região**, Curitiba/PR, v. 6, n. 58, p. 11-18, mar./abr. 2017. *In:* <https://hdl.handle.net/20.500.12178/105528> Acesso em: 2 jun. 2018. p. 11
- FEITOSA NETO, Inácio José. **O ensino jurídico: uma análise dos discursos do MEC e da OAB no período de 1995-2002**. 2006. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006. Disponível em https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4430/1/arquivo5287_1.pdf Acesso em 17 de junho de 2020
- FELIX, Loussia P Musse. O projeto ALFA Tuning e a Área de Direito. Competências como eixo da formação na perspectiva latino-americana. **Revista do Direito Brasileiro**. Brasília. n. 13, p. 167 a 222, 2006. Disponível em <https://direito.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/35/2017/04/Loussia-Felix.-O-Projeto-ALFA-Tuning-e-a-%C3%81rea-de-Direito.pdf> Acesso em 16 de ago. 2020
- FERREIRA, Kleyton Carlos; LIMA, Paulo Gomes. Projeto Tuning europeu para a educação superior: reflexões sobre o seu delineamento. **Laplage em Revista**. Sorocaba, v. 3, n. 3, p. 75, set/dez., 2017. Disponível em <https://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/380/588>. Acesso em 08 de ago. de 2020
- FILPO, Klever Paulo Leal. **Mediação judicial: discursos e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad: Faperj, 2016.
- FISHER, Roger; URY, William; BRUCE, Patton. **Como chegar ao sim: como negociar acordos sem fazer concessões**. Tradução: Rachel Agavino. Rio de Janeiro: Sextante, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. [recurso eletrônico] Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FURST, Olivia; ALMEIDA, Tânia; BRAGA, Adolfo. **Práticas colaborativas no direito de família**. Prêmio Innovare, Edição X, 2013. Disponível em <https://www.premioinnovare.com.br/praticas/l/praticas-colaborativas-no-direito-de-familia> Acesso em: 3 set. 2020
- GARDNER, Howard. **Cinco mentes para o futuro**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. Trad.: Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.
- GÓMEZ, Ángel I. Perez. Competências ou pensamento prático? A construção dos significados de representação e ação. In: SACRISTÁN, José Gimeno e [et. al]. **Educar por competências: o que há de novo?** Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Rev. Tec. Selma Garrido Pimenta. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- GONÇALVES, Jéssica; BALDISSERA, Maria Adinora. A atividade técnica da mediação de conflitos no novo código de processo civil e as demandas familiares. *In:*

- FAGUNDEZ, Paulo Roney Ávila; GONÇALVES, Jéssica; GOULART, Juliana (org.). **Mediação como política pública**. Florianópolis: Emais, 2018.
- GONÇALVES, Jéssica. **Cultura do consenso: uma definição a partir da mediação de conflitos**. Florianópolis: Habitus, 2020.
- GONÇALVES, Jéssica. **Cultura jurídica de tratamento dos conflitos no Brasil contemporâneo: entraves à transformação de um modelo de preponderância da sentença para a solução consensual**. 2019. 330 f. Tese (Doutorado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.
- GOULART, Juliana Ribeiro; GONÇALVES, Jéssica. **Mediação de conflitos: teoria e prática**. Florianópolis: EModara, 2017.
- GOULART, Juliana; GONÇALVES, Jéssica. **Negociação, conciliação e mediação: impactos da pandemia na cultura do consenso e na educação jurídica**. Florianópolis: Emais Academia, 2020.
- GRINOVER, Ada Pellegrini. Os fundamentos da Justiça Conciliativa. *In*: GRINOVER, Ada Pellegrini; WATANABE, Kazuo; LAGRASTA NETO, Caetano; BRAGA NETO, Adolfo. **Mediação e gerenciamento do processo**. São Paulo: Atlas, 2007.
- HEIDERSCHIEDT, Iôni. **Educação jurídica para a Cultura da Paz nos cursos de Direito no Brasil contemporâneo**. 2018. 167 f. Tese (Doutorado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- KRZYNARIC, Roman. **O poder da empatia: A arte de se colocar no lugar do outro para transformar o mundo**. Trad.: Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2015. Kindle
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8 ed., São Paulo: Atlas, 2017.
- LAPA, Fernanda Brandão. **Clínica de direitos humanos: uma alternativa de formação em direitos humanos para cursos jurídicos no Brasil**. 2014, 185 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16134> Acesso em 15 de out. de 2020
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 24. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- LIMA, Antonio Bosco de; NEZ, Egeslaine de. Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES): instrumento de regulação na gestão das instituições de educação superior brasileiras? **Revista Ambiente e Educação**. São Paulo, v. 8, n1, jan/jun, 2015, p. 44-54. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/513> Acesso em 15 de ago. 2020
- LUBICH, Chiara. **Ideal e luz**. Vargem Grande Paulista: Cidade Nova, 2002.
- MACHADO, Ana Maria Alves e BRETAS, Hugo Rios. A autonomia de cátedra do professor do curso de direito, ante o perfil social pluralista. *In*: ROCHA, Maria Vital; BARROSO, Felipe dos Reis (org). **Educação jurídica e didática no ensino do direito: estudos em homenagem a professora Cecília Caballero Lois**. Florianópolis: Habitus, 2020. p. 35.
- MACHADO, Carlos Henrique. **Modelo multiportas no direito tributário brasileiro**. 2020. 335 f. Tese (Doutorado em Direito) – Programa de Pós-graduação em Direito, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <http://tede.ufsc.br/teses/PDPC1478-T.pdf> Acesso em 01 de nov. de 2020
- MACHADO, Nilson José. Sobre a ideia de competência. *In*: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather; MACEDO, Lino de; MACHADO, Nilson José;

- ALLESSANDRINI, Cristina Dias. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Trad.: Claudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- MOORE, Christopher W. **O processo de mediação: estratégias práticas para resolução dos conflitos.** Tradução: Magda França Lopes. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro.** Trad. Catarina Eleonora F. da Silva. São Paulo: Cortez, Brasília/DF: Unesco, 2013. Kindle.
- MOSSINI, Daniela Emmerich de Souza. **Ensino Jurídico: história, currículo e interdisciplinaridade.** 2010, 249 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em:
<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9534/1/Daniela%20Emmerich%20de%20Souza%20Mossini.pdf> Acesso em 07 de jun. de 2020
- NEVES, José Gonçalves das; GARRIDO, Margarida Vaz; SIMÕES, Eduardo. **Manual de competências: pessoais, interpessoais e instrumentais.** Teoria e Prática. 3 ed., Lisboa: Edições Sílabo, 2015.
- OLIVO, Luis Carlos Cancelier de. Origens históricas do ensino jurídico brasileiro. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino Jurídico para que(m)?** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000
- ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **Carta de Natal.** Rio Grande do Norte: OAB/RN, 2009 Disponível em <https://www.oab.org.br/noticia/18106/carta-de-natal> Acesso em 7 de jun. de 2020
- ORSINI, Adriana Goulart de Sena; SILVA, Nathane Fernandes da. Entre a promessa e a efetividade da mediação: uma análise da mediação no contexto brasileiro. **Revista Jurídica da Presidência.** Brasília, v. 18, n. 115, jun-set. 2016, p. 331-356.
- PÉRES, Quitéria Tamanini Vieira. **Vamos conciliar?** Elementos para o aprimoramento da desafiadora tarefa de intermediar a pacificação do conflito. Habitus: Florianópolis. 2018.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Trad.: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Trad.: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PETRY, Alexandre Torres. Repensando o ensino jurídico brasileiro a partir do seu berço: a Faculdade de Direito de Coimbra. In: PETRY, Alexandre Torres; MIGLIAVACCA Carolina; OSÓRIO, Fernanda; DANILEVICZ, Igor; FUHRMANN, Italo Roberto (org.) **Ensino Jurídico no Brasil: 190 anos de história e desafios.** 1ª ed. Porto Alegre: OAB/RS, 2017. Disponível em
https://www.oabrs.org.br/arquivos/file_598e37ec8db3e.pdf Acesso em 17 de jun. de 2020
- PIMENTA, Selma Guarrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Carmargos. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.
- PUZIOL, Jeinni Kelly Pereira; BARREYRO, Gladys Beatriz. Projeto alfa *tuning* América Latina: entre a elaboração e a implementação nas universidades brasileiras participantes. **Acta Scientiarum Education.** Maringá, v. 40 (1), e37338, jan/mar., 2018. Disponível em <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/37338> Acesso em 16 de ago. de 2020
- RASCO, Félix Ângulo. O desejo de separação: as competências nas universidades. In: SACRISTÁN, José Gimeno e [et. al]. **Educar por competências: o que há de novo?** Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Rev. Tec. Selma Garrido Pimenta. Porto Alegre: Artmed, 2011.

- REGINALDO, Sidney Guerra; MUSTAFA, Isabela Albuquerque; PINHEIRO NETO, Francisco Miranda. Os desafios da educação: a pedagogia e a andragogia no ensino jurídico. *In*: ROCHA, Maria Vital; BARROSO, Felipe dos Reis (org). **Educação jurídica e didática no ensino do direito**: estudos em homenagem a professora Cecilia Caballero Lois. Florianópolis: Habitus, 2020. p. 327.
- RELATÓRIO FINAL – **Projeto Tuning – América Latina 2004-2007. Reflexões e perspectivas do Ensino Superior na América Latina. 2007.** p. 109. Disponível em http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_PT.pdf Acesso em 16 de ago. de 2020
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei; GOLINHAKI, Jeciane. **Educação jurídica ativa**: caminhos para docência na era digital. Florianópolis: Habitus, 2019.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei; JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Ensino do direito no Brasil**: diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Cursos de direito no Brasil**: diretrizes curriculares e projeto pedagógico. Florianópolis: Habitus, 2019.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Estágio e Núcleo de Prática Jurídica: o que muda com a Resolução CNE/CES n. 3/2017. *In*: PETRY, Alexandre Torres; MIGLIAVACCA Carolina; OSÓRIO, Fernanda; DANILEVICZ, Igor; FUHRMANN, Italo Roberto (org.) **Ensino Jurídico no Brasil**: 190 anos de história e desafios. 1ª ed. Porto Alegre: OAB/RS, 2017. Disponível em https://www.oabrs.org.br/arquivos/file_598e37ec8db3e.pdf Acesso em 25 de mai. de 2020
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Novas diretrizes curriculares nacionais dos cursos de direito: análise crítica da resolução CNE/CES n. 5/2018. *In*: ROCHA, Maria Vital; BARROSO, Felipe dos Reis (org). **Educação jurídica e didática no ensino do direito**: estudos em homenagem a professora Cecilia Caballero Lois. Florianópolis: Habitus, 2020. p. 216.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Prática jurídica e estágio nos cursos de direito. *In*: SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini; COUTO, Mônica Bonetti (org.). **Educação Jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2013 (Kindle)
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Diretrizes curriculares nacionais do curso de direito. *In*: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org.). **Educação jurídica para o século XXI**: novas diretrizes curriculares nacionais do curso de direito – limites e possibilidades. Florianópolis: Habitus, 2019a. Kindle.
- RUF 2019, **Ranking de cursos de graduação**. Folha de São Paulo: São Paulo, 2019. Disponível em <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/ranking-de-cursos/direito/> Acesso em 05 de jun. de 2019.
- SANTOME, Jurjo Torres. Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: como ser competente sem conhecimento. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno e [et. al]. **Educar por competências: o que há de novo?** Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Rev. Tec. Selma Garrido Pimenta. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- SANTOS, André Luiz Lopes dos. **Ensino jurídico**: uma abordagem político-educacional. Campinas: Edicamp, 2002.
- SANTOS, Boaventura de Souza; MARQUES, Maria Manuel Leitão; PEDROSO, João. Os Tribunais nas Sociedades Contemporâneas. **Oficina do CES**, Coimbra, n. 65, Nov. 1995. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/277161675_Os_Tribunais_nas_Sociedades_Cocontemporaneas Acesso em: 22 mar. 2020.

- SANTOS, Ricardo S. Stersi dos; MAGALHÃES, Juliana N. Considerações sobre o ensino dos meios alternativos de resolução de conflitos em Santa Catarina. In: KNOERR, Fernando Gustavo; NEVES, Rubia Carneiro; CRUZ, Luana Pedrosa de Figueiredo (org.). **Justiça e o paradigma da eficiência na contemporaneidade**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2013, v.1, p. 382-407: Disponível em <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=50de294b9d4987a3> Acesso em 12 set. 2017
- SANTOS, Ricardo Soares Stersi dos; MAILLART, Adriana Silva. **O ensino e a prática das formas consensuais: a experiência de aprendizado e de utilização da mediação no núcleo de práticas jurídicas da Universidade Federal de Santa Catarina**. Florianópolis/Valência: Conpedi/Tirant lo Blanch, 2020, v. 1, p. 81-100. Disponível em <http://conpedi.danilolr.info/publicacoes/150a22r2/923nh90e/2a070zXs08bNOMKQ.pdf> Acesso em 6 de set. de 2020
- SANTOS, Ricardo Soares Stersi; GONÇALVES, Jéssica; RODRIGUES, Horácio. Transformação da cultura da sentença para uma cultura ampla e multiportas de administração dos conflitos jurídicos. In: BARBOSA, Claudia Maria; PAMPLONA, Danielle Anne. **Limites e possibilidades da legitimidade e eficácia da prestação jurisdicional no Brasil**. Curitiba: Letra da Lei, 2017.
- SANTOS, Ricardo Soares Stersi; MAILLART, Adriana Silva. A “cultura da sentença” em 2016/2017 e a sua reprodução pelas escolas de direito no Sul do Brasil. **Revista da Faculdade de Direito da UFMG**, Belo Horizonte, n. 73, p. 671-699, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://www.direito.ufmg.br/revista/index.php/revista/article/viewFile/1962/1854> Acesso em: 19 dez. 2019.
- SERPA, Maria de Nazareth. **Mediação uma solução judiciousa para conflitos**. Belo Horizonte: Del Rey, 2017.
- SILVA, João Alves. Teoria de conflitos e direito: em busca de novos paradigmas. **Pensar**. Fortaleza, v. 13, n.2, p. 216-222, jul./dez., 2008. Disponível em http://hp.unifor.br/pdfs_notitia/2834.pdf Acesso em: 17 mar. 2020, p. 218.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SILVEIRA, Simone de Biazzi Avila Batista da. **A mediação como intervenção educativa ambiental na ecologia das relações familiares**. 2013. 167 f. Tese (Doutorado em Direito) – Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2013.
- SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini; COUTO, Mônica Bonetti (org.). **Educação Jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2013 (Kindle)
- SPENGLER, Fabiana Marion. **Da jurisdição à mediação: por uma outra cultura no tratamento de conflitos**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.
- TARTUCE, Fernanda. Técnicas de Mediação. In: SILVA, Luciana Aboim Machado Gonçalves da (org.). **Mediação de conflitos**. São Paulo: Atlas, 2013.
- TORREMORELL, Maria Carme Boqué. **Cultura de mediação e mudança social**. Tradução: Natacha Mota. Coleção Ciências da Educação Século XXI. Porto: Editora Porto, 2008.
- TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE SANTA CATARINA. **Termo de Convênio que entre si celebram o Estado de Santa Catarina, por intermédio do Poder Judiciário – Tribunal de Justiça -, e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), objetivando a instalação do Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania – CEJUSC**. Florianópolis: TJSC, 2017. Disponível em

<http://webcache.tjsc.jus.br/csp/wl/weblink.csp?SISTEMA=COMPRAS&EP=VerConveni o03&NROCON=20170094> Acesso em 3 de mai. de 2020

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Atividades de Ensino e Extensão Direito**. Brasília: UNB, 2020. Disponível em <http://www.direito.unb.br/npj/atividades> Acesso em 12 de out. de 2020

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Relatórios Atividades do NPJ/UNB Setembro 2019**. Brasília: UNB, 2019. Disponível em

https://drive.google.com/file/d/1HexPy9dKCI-Gm-4_db4rmeIN_IVfejl/view?usp=sharing Acesso em 12 de out. de 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). **Programa – Divisão de Assistência Jurídica – Prof. Paulo Edson de Sousa**. Belo Horizonte: UFMG, 2012. Disponível em <https://sistemas.ufmg.br/siex/ImprimirPrograma.do?id=67803> Acesso em 01 de out. de 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). **Projeto – Câmara de Mediação Extrajudicial**. Belo Horizonte: UFMG, 2016. Disponível em <https://sistemas.ufmg.br/siex/ImprimirProjeto.do?id=68552> Acesso em 01 de out. de 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **Aprovação da Matriz Curricular do Curso de Graduação em Direito**. Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível

<http://notes.ufsc.br/aplic/boletim.nsf/3f3a06701f450e330325630d004c4e29/e832c03331d1447f83257690005550a2?OpenDocument> Acesso em 20 de set. de 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **Projeto de Extensão Núcleo de Mediação e Conciliação**. Florianópolis: UFSC, 2017. Disponível em <https://autenticidade.ufsc.br> com a inserção do Código: SIGPEX-2020-224-7392-5114 Acesso em 05 de set. de 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Direito**. Florianópolis: UFSC, 2004. Disponível em <https://arquivos.ufsc.br/f/e6cd5e9ef9ed4302a718/> Acesso em 10 de set. de 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL (UFMS) **Regulamento da coordenação de Práticas Jurídicas**. Campo Grande: UFMS, 2019. Disponível em https://sei.ufms.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&codigo_verificador=1160002&codigo_crc=8C54DC7B&hash_download=1c5f5409a8957c61b84048031c1a68c6a7f28da136da2d151fd67db68b23e782c96db53932b96c06bb41f772c2752bd89714533f1ac34215841f3b12c9b488f4&visualizacao=1&id_orgao_acesso_externo=0 Acesso em 14 de set. de 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Direito**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012. Disponível em <https://direito.ufrj.br/direcao/projeto-pedagogico/> Acesso em 10 de set. de 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). **Regulamento do Núcleo de Prática Jurídica**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. Disponível em <https://direito.ufrj.br/nucleo-de-pratica-juridica/regulamento-npj/> Acesso em 10 de set. de 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). **Sobre a Extensão**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020. Disponível <https://direito.ufrj.br/extensao/sobre-a-extensao/> em Acesso em 10 de set. de 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE (FURG). **Deliberação n. 08/2016 – Alteração curricular do Curso de Direito**. Rio Grande: FURG, 2016. Disponível em <https://conselhos.furg.br/arquivos/coepea-deliberacoes-4camara/2016/00816.pdf> Acesso em 02 de set. de 2020

- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE (FURG). **Deliberação n. 08/2019 – Regimento interno do Escritório Modelo de Assessoria Jurídica (EMAJ) da Faculdade de Direito.** Rio Grande: FURG, 2015. Disponível em https://direito.furg.br/images/Arquivos_Gerais_FADIR/atas_conselho/2019/Del08_Regimento_EMAJ.pdf Acesso em 02 de set. de 2020
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE (FURG). **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Direito.** Rio Grande: FURG, 2012. Disponível em <https://conselhos.furg.br/deliberacoes/coepea/pleno/2012/deliberacao-039-2012> Acesso em 02 de set. de 2020
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE (FURG). **Regulamento do Estágio Supervisionado da Faculdade de Direito.** Rio Grande: FURG, 2015. Disponível em <https://prograd.furg.br/images/Normas-de-Estagio-Direito.pdf> Acesso em 02 de set. de 2020
- UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI ÁRIDO (UFERSA). **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Direito.** Mossoró: UFERSA, 2009. Disponível em <https://direito.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/35/2014/09/Direito-2009.pdf> Acesso em 13 de set. de 2020
- UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI ÁRIDO (UFERSA). **Regulamento do Núcleo de Prática Jurídica.** Mossoró: UFERSA, 2013. Disponível em <https://direito.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/35/2014/09/RegulamentodoNPJUFERSA-Atualizado.pdf> Acesso em 13 de set. de 2020
- URY, William. **Como chegar ao sim com você mesmo.** Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2015.
- USTÁRROZ, Elisa. Apontamentos sobre a qualidade da formação jurídica: Um recorrido histórico da produção acadêmica sobre o ensino jurídico. *In*: PETRY, Alexandre Torres; MIGLIAVACCA Carolina; OSÓRIO, Fernanda; DANILEVICZ, Igor; FUHRMANN, Italo Roberto (org.) **Ensino Jurídico no Brasil: 190 anos de história e desafios.** 1ª ed. Porto Alegre: OAB/RS, 2017. Disponível em https://www.oabrs.org.br/arquivos/file_598e37ec8db3e.pdf Acesso em 25 de mai. de 2020
- VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência.** 11 ed., Campinas: Papyrus, 2018.
- VERONESE, Josiane Rose Petry; ROSSETO, Geralda Magella de Farias. **Fraternidade e Unidade: paradigmas ao pensamento contemporâneo.** *In*: VERONESE, Josiane Rose Petry; OLIVEIRA, Olga Maria B. Aguiar de. *et al.* **Direito, justiça e fraternidade.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017
- VEZZULLA, Juan Carlos. A mediação para uma análise da abordagem dos conflitos à luz dos direitos humanos, o acesso à justiça e o respeito à dignidade humana. *In*: SILVA, Luciana Aboim Machado Gonçalves da (org). **Mediação de conflitos.** São Paulo: Atlas, 2013.
- VEZZULLA, Juan Carlos. **Teoria e prática da mediação.** 5. ed., Curitiba: Instituto de Mediação e Arbitragem do Brasil, 2001.
- WARAT, Luis Alberto (org.). **Em nome do acordo: a mediação no direito.** Florianópolis: EModara, 2018.
- WARAT, Luis Alberto. **Surfando na pororoca: o ofício do mediador.** v. 3. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.
- WATANABE, Kazuo. A mentalidade e os meios alternativos de solução de conflitos no Brasil. *In*: GRINOVER, Ada Pellegrini; WATANABE, Kazuo; LAGRASTA NETO,

Caetano; BRAGA NETO, Adolfo. **Mediação e gerenciamento do processo**. São Paulo: Atlas, 2007.

WATANABE, Kazuo. Acesso à Justiça e meios consensuais de solução de conflitos. *In*: RODAS, João Grandino; SOUZA, Aline Anhezini; POLONI, Juliana; LEITE DA SILVA, Guilherme B.; DIAS, Eduardo Machado. **Visão multidisciplinar das soluções de conflitos no Brasil**. Curitiba: Editora Prismas, 2018.

WATANABE, Kazuo. Cultura da sentença e cultura da pacificação. *In*: YARSHELL, Flávio Luiz; MORAES, Maurício Zanoide de (org.). **Estudos em homenagem à professora Ada Pellegrini Grinover**. São Paulo: DPJ, 2005. p. 684-690.

WEBER, Max. **Ciência e política**: duas vocações. Trad.: Leonidas Hegenberg e Octany da Mota, São Paulo: Cultrix, 1993.

ZABALA, Antoni; LAIA, Arnau. **Como aprender e ensinar competências**. Trad: Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Penso, 2014. Kindle

ZALBAZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Trad.: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE A – Modelo do Questionário

Modelo do questionário elaborado pela autora desta tese e aplicado nas universidades selecionadas.

DIAGNÓSTICO DOS NÚCLEOS DE PRÁTICAS JURÍDICAS

Olá, sou a Cristina Bertoncini, doutoranda do programa de pós-graduação em Direito da UFSC e professora do NPJ/UFSC e gostaria da sua colaboração com 5 (cinco) minutos do seu tempo para responder ao questionário que servirá de instrumento para a minha tese de doutorado.

Estou pesquisando sobre os métodos autocompositivos nos Núcleos de Práticas Jurídicas.

Conto com a sua colaboração e em caso de dúvidas, por favor, entre em contato comigo:

cristina.bertoncini@ufsc.br ou cristina.bertoncini@gmail.com

***Obrigatório**

1. Por favor, informe sua universidade? *

- UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
- UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
- UnB - Universidade de Brasília
- FURG - Universidade Federal do Rio Grande
- UFERSA - Universidade Federal do Semi-Árido
- UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
- UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

2. Qual a sua função no Núcleo de Prática Jurídica (NPJ)? *

No caso da opção outros, por favor informar a sua função ou cargo.

- Coordenador(a)
- Professor(a) _____
- Outro:

3. De acordo com o currículo do curso, em qual(is) local(is) o aluno deve cumprir as práticas jurídicas (estágio curricular obrigatório)? * No caso da opção outros, por favor informar.

Marque todas que se aplicam.

- NPJ
 Tribunais Estaduais ou Federais
 Defensoria Pública
 Ministério Público
 Escritórios de advocacia

Outro: _____

4. Qual a carga horária curricular do aluno nas práticas jurídicas (estágio curricular obrigatório)? *

Informe o número de horas

5. E deste total de horas das práticas jurídicas da questão anterior, quantas são realizadas exclusivamente no NPJ? *

Informe o número de horas exclusivas no NPJ. Informe 0 caso o aluno faça todo estágio fora do NPJ.

6. Quantos períodos os alunos frequentam o NPJ? *

Se o regime da sua instituição for seriado semestral, por favor escolha o número de semestres. Caso o regime for anual, por favor, escolha o número de anos. Em caso diverso informe na opção outros.

- 1 semestre
 2 semestres
 3 semestres
 4 semestres
 1 ano
 2 anos
 Outro:

7. O NPJ atua com os métodos autocompositivos (mediação, conciliação, negociação e outros) de resolução de conflitos? *

Sim.

Não

8. Se sim na questão anterior, há quanto tempo os métodos estão sendo utilizados?

*

Caso não utilize métodos autocompositivos, por favor informe 0 (zero).

9. Se utiliza os métodos autocompositivos, por favor informe quais. *

Caso utilize outros tipos de métodos autocompositivos, por favor informe-os na opção outros.

Marque todas que se aplicam.

Mediação

Conciliação

Negociação

Minha universidade não adota nenhum método autocompositivo no NPJ

Outro: _____

10. No NPJ, são realizadas sessões simuladas de métodos autocompositivos? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não
Sessões de Mediação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sessões de Conciliação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sessões de Negociação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Sob orientação do NPJ, os alunos atuam em práticas reais de métodos autocompositivos extrajudiciais, também conhecidas por pré-processuais? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não
Sessões de Mediação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sessões de Conciliação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sessões de Negociação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Sob orientação do NPJ, os alunos atuam ou acompanham mediações ou conciliações judiciais nos processos dos seus assistidos? *
- Sim
- Não
13. Por favor, estime o tempo que os alunos destinam às práticas autocompositivas (simuladas ou reais) no NPJ: *
- Não atuam em práticas autocompositivas no NPJ
- Menos de 25% do tempo
- Entre 25% a 50% do tempo
- Entre 50% a 75% do tempo
- Mais que 75% do tempo
14. Por favor, estime o tempo que os alunos destinam às práticas litigiosas (simuladas ou reais) no NPJ: *
- Não atuam em práticas autocompositivas no NPJ
- Menos de 25% do tempo
- Entre 25% a 50% do tempo
- Entre 50% a 75% do tempo
- Mais que 75% do tempo
15. Durante o período de vínculo com NPJ, os alunos recebem algum curso de capacitação para atuar nos métodos autocompositivos? Quais? *
- No caso de outros, favor especificar como se dá esta capacitação.
- Marque todas que se aplicam.*
-
- Sim. Curso oferecido pelo próprio Curso de Direito.
- Sim. Curso oferecido pelo CNJ, através das academias judiciais ou escolas da magistratura.
- Não recebem capacitação durante o vínculo com o NPJ
- Outro: _____
16. Existe dentro do NPJ, uma estrutura com professores mediadores ou conciliadores, que supervisionam as mediações ou conciliações extrajudiciais realizadas pelos alunos? *
- No caso de outros, favor especificar.

Sim.

Não.

Outro: _____

17. Na sua percepção, o seu NPJ forma os alunos mais voltados para: *

Consenso

Lítigio

Não tenho certeza ou prefiro não opinar

18. Considerações finais que julgar importante ressaltar.

Se tiver interesse, informe questões gerais que julgar importante destacar.

19. *

Autorizo a utilização das respostas fornecidas para os fins acadêmico de pesquisa e produção da tese da doutoranda.

20. Favor informar seu nome e contato (e-mail e/ou telefone) para contato em caso de alguma dúvida. Esta informação não constará no resultado da pesquisa. *

Google Formulários

APÊNDICE B – Questionários com as respostas

Respostas dos coordenadores e/ou professores dos Núcleos de Prática Jurídica das universidades selecionadas.

DIAGNÓSTICO DOS NÚCLEOS DE PRÁTICAS JURÍDICAS

Olá, sou a Cristina Bertoncini, doutoranda do programa de pós-graduação em Direito da UFSC e professora do NPJ/UFSC e gostaria da sua colaboração com 5 (cinco) minutos do seu tempo para responder ao questionário que servirá de instrumento para a minha tese de doutorado. Estou pesquisando sobre os métodos autocompositivos nos Núcleos de Práticas Jurídicas. Conto com a sua colaboração e em caso de dúvidas, por favor, entre em contato comigo: cristina.bertoncini@ufsc.br ou cristina.bertoncini@gmail.com

1. Por favor, informe sua universidade? *

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina ▼

2. Qual a sua função no Núcleo de Prática Jurídica (NPJ)? *

No caso da opção outros, por favor informar a sua função ou cargo.

Coordenador(a)

Professor(a)

Outro: _____

3. De acordo com o currículo do curso, em qual(is) local(is) o aluno deve cumprir as práticas jurídicas (estágio curricular obrigatório)? *

No caso da opção outros, por favor informar.

- NPJ
- Tribunais Estaduais ou Federais
- Defensoria Pública
- Ministério Público
- Escritórios de advocacia
- Outro:

4. Qual a carga horária curricular do aluno nas práticas jurídicas (estágio curricular obrigatório)? *

Informe o número de horas

360

5. E deste total de horas das práticas jurídicas da questão anterior, quantas são realizadas exclusivamente no NPJ? *

Informe o número de horas exclusivas no NPJ. Informe 0 caso o aluno faça todo estágio fora do NPJ.

360

01/2022

MÉTODOS AUTOCOMPOSITIVOS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

6. Quantos períodos os alunos frequentam o NPJ? *

Se o regime da sua instituição for seriado semestral, por favor escolha o número de semestres. Caso o regime for anual, por favor, escolha o número de anos. Em caso diverso informe na opção outros.

- 1 semestre
- 2 semestres
- 3 semestres
- 4 semestres
- 1 ano
- 2 anos
- Outro: _____

MÉTODOS AUTOCOMPOSITIVOS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NOS NÚCLEOS DE PRÁTICA JURÍDICA**7. O NPJ atua com os métodos autocompositivos (mediação, conciliação, negociação e outros) de resolução de conflitos? ***

- Sim.
- Não

8. Se sim na questão anterior, há quanto tempo os métodos estão sendo utilizados? *

Caso não utilize métodos autocompositivos, por favor informe 0 (zero).

5 _____

9. Se utiliza os métodos autocompositivos, por favor informe quais. *

Caso utilize outros tipos de métodos autocompositivos, por favor informe-os na opção outros.

- Mediação
- Conciliação
- Negociação
- Minha universidade não adota nenhum método autocompositivo no NPJ
- Outro: _____

10. No NPJ, são realizadas sessões simuladas de métodos autocompositivos? *

	Sim	Não
Sessões de Mediação	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sessões de Conciliação	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sessões de Negociação	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

11. Sob orientação do NPJ, os alunos atuam em práticas reais de métodos autocompositivos extrajudiciais, também conhecidas por pré-processuais? *

	Sim	Não
Sessões de Mediação	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sessões de Conciliação	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sessões de Negociação	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

12. Sob orientação do NPJ, os alunos atuam ou acompanham mediações ou conciliações judiciais nos processos dos seus assistidos? *

- Sim
- Não

13. Por favor, estime o tempo que os alunos destinam às práticas autocompositivas (simuladas ou reais) no NPJ: *

- Não atuam em práticas autocompositivas no NPJ
- Menos de 25% do tempo
- Entre 25% a 50% do tempo
- Entre 50% a 75% do tempo
- Mais que 75% do tempo

14. Por favor, estime o tempo que os alunos destinam às práticas litigiosas (simuladas ou reais) no NPJ: *

- Não atuam em práticas autocompositivas no NPJ
- Menos de 25% do tempo
- Entre 25% a 50% do tempo
- Entre 50% a 75% do tempo
- Mais que 75% do tempo

15. Durante o período de vínculo com NPJ, os alunos recebem algum curso de capacitação para atuar nos métodos autocompositivos? Quais? *

No caso de outros, favor especificar como se dá esta capacitação.

- Sim. Curso oferecido pelo próprio Curso de Direito.
- Sim. Curso oferecido pelo CNJ, através das academias judiciais ou escolas da magistratura.
- Não recebem capacitação durante o vínculo com o NPJ
- Outro:

16. Existe dentro do NPJ, uma estrutura com professores mediadores ou conciliadores, que supervisionam as mediações ou conciliações extrajudiciais realizadas pelos alunos? *

No caso de outros, favor especificar.

- Sim.
- Não.
- Outro:

17. Na sua percepção, o seu NPJ forma os alunos mais voltados para: *

- Consenso
- Lítigio
- Não tenho certeza ou prefiro não opinar

18. Considerações finais que julgar importante ressaltar.

Se tiver interesse, informe questões gerais que julgar importante destacar.

*



Autorizo a utilização das respostas fornecidas para os fins acadêmico de pesquisa e produção da tese da doutoranda.

Favor informar seu nome e contato (e-mail e/ou telefone) para contato em caso de alguma dúvida. Esta informação não constará no resultado da pesquisa. *

goncalves.geyson@ufsc.br

DIAGNÓSTICO DOS NÚCLEOS DE PRÁTICAS JURÍDICAS

Olá, sou a Cristina Bertoncini, doutoranda do programa de pós-graduação em Direito da UFSC e professora do NPJ/UFSC e gostaria da sua colaboração com 5 (cinco) minutos do seu tempo para responder ao questionário que servirá de instrumento para a minha tese de doutorado.

Estou pesquisando sobre os métodos autocompositivos nos Núcleos de Práticas Jurídicas. Conto com a sua colaboração e em caso de dúvidas, por favor, entre em contato comigo:

cristina.bertoncini@ufsc.br ou cristina.bertoncini@gmail.com

1. Por favor, informe sua universidade? *

FURG - Universidade Federal do Rio Grande ▼

2. Qual a sua função no Núcleo de Prática Jurídica (NPJ)? *

No caso da opção outros, por favor informar a sua função ou cargo.

Coordenador(a)

Professor(a)

Outro: _____

3. De acordo com o currículo do curso, em qual(is) local(is) o aluno deve cumprir as práticas jurídicas (estágio curricular obrigatório)? *

No caso da opção outros, por favor informar.

- NPJ
- Tribunais Estaduais ou Federais
- Defensoria Pública
- Ministério Público
- Escritórios de advocacia
- Outro:

4. Qual a carga horária curricular do aluno nas práticas jurídicas (estágio curricular obrigatório)? *

Informe o número de horas

300

5. E deste total de horas das práticas jurídicas da questão anterior, quantas são realizadas exclusivamente no NPJ? *

Informe o número de horas exclusivas no NPJ. Informe 0 caso o aluno faça todo estágio fora do NPJ.

300

6. Quantos períodos os alunos frequentam o NPJ? *

Se o regime da sua instituição for seriado semestral, por favor escolha o número de semestres. Caso o regime for anual, por favor, escolha o número de anos. Em caso diverso informe na opção outros.

- 1 semestre
- 2 semestres
- 3 semestres
- 4 semestres
- 1 ano
- 2 anos
- Outro: _____

MÉTODOS AUTOCOMPOSITIVOS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NOS NÚCLEOS DE PRÁTICA JURÍDICA**7. O NPJ atua com os métodos autocompositivos (mediação, conciliação, negociação e outros) de resolução de conflitos? ***

- Sim.
- Não

8. Se sim na questão anterior, há quanto tempo os métodos estão sendo utilizados? *

Caso não utilize métodos autocompositivos, por favor informe 0 (zero).

Desde 2009 _____

9. Se utiliza os métodos autocompositivos, por favor informe quais. *

Caso utilize outros tipos de métodos autocompositivos, por favor informe-os na opção outros.

- Mediação
- Conciliação
- Negociação
- Minha universidade não adota nenhum método autocompositivo no NPJ
- Outro: Práticas Restaurativas e Constelação Familiar

10. No NPJ, são realizadas sessões simuladas de métodos autocompositivos? *

	Sim	Não
Sessões de Mediação	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sessões de Conciliação	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sessões de Negociação	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Sob orientação do NPJ, os alunos atuam em práticas reais de métodos autocompositivos extrajudiciais, também conhecidas por pré-processuais? *

	Sim	Não
Sessões de Mediação	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sessões de Conciliação	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sessões de Negociação	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Sob orientação do NPJ, os alunos atuam ou acompanham mediações ou conciliações judiciais nos processos dos seus assistidos? *

- Sim
- Não

13. Por favor, estime o tempo que os alunos destinam às práticas autocompositivas (simuladas ou reais) no NPJ: *

- Não atuam em práticas autocompositivas no NPJ
- Menos de 25% do tempo
- Entre 25% a 50% do tempo
- Entre 50% a 75% do tempo
- Mais que 75% do tempo

14. Por favor, estime o tempo que os alunos destinam às práticas litigiosas (simuladas ou reais) no NPJ: *

- Não atuam em práticas autocompositivas no NPJ
- Menos de 25% do tempo
- Entre 25% a 50% do tempo
- Entre 50% a 75% do tempo
- Mais que 75% do tempo

15. Durante o período de vínculo com NPJ, os alunos recebem algum curso de capacitação para atuar nos métodos autocompositivos? Quais? *

No caso de outros, favor especificar como se dá esta capacitação.

- Sim. Curso oferecido pelo próprio Curso de Direito.
- Sim. Curso oferecido pelo CNJ, através das academias judiciais ou escolas da magistratura.
- Não recebem capacitação durante o vínculo com o NPJ
- Outro:

16. Existe dentro do NPJ, uma estrutura com professores mediadores ou conciliadores, que supervisionam as mediações ou conciliações extrajudiciais realizadas pelos alunos? *

No caso de outros, favor especificar.

- Sim.
- Não.
- Outro:

17. Na sua percepção, o seu NPJ forma os alunos mais voltados para: *

- Consenso
- Lítigio
- Não tenho certeza ou prefiro não opinar

18. Considerações finais que julgar importante ressaltar.

Se tiver interesse, informe questões gerais que julgar importante destacar.

As práticas autocompositivas são exercitadas desde o primeiro atendimento dos assistidos. No acolhimento sempre são explicitadas as metodologias autocompositivas e oportunizada a escolha por parte dos assistidos. Durante o processo litigioso também é estimulada a autocomposição.

*

Autorizo a utilização das respostas fornecidas para os fins acadêmico de pesquisa e produção da tese da doutoranda.

Favor informar seu nome e contato (e-mail e/ou telefone) para contato em caso de alguma dúvida. Esta informação não constará no resultado da pesquisa. *

Simone de Biazzi (simonedebiazzi@gmail.com / 53 999727839(telefone) e 984474195(whatsapp)

DIAGNÓSTICO DOS NÚCLEOS DE PRÁTICAS JURÍDICAS

Olá, sou a Cristina Bertoncini, doutoranda do programa de pós-graduação em Direito da UFSC e professora do NPJ/UFSC e gostaria da sua colaboração com 5 (cinco) minutos do seu tempo para responder ao questionário que servirá de instrumento para a minha tese de doutorado. Estou pesquisando sobre os métodos autocompositivos nos Núcleos de Práticas Jurídicas. Conto com a sua colaboração e em caso de dúvidas, por favor, entre em contato comigo: cristina.bertoncini@ufsc.br ou cristina.bertoncini@gmail.com

1. Por favor, informe sua universidade? *

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro ▼

2. Qual a sua função no Núcleo de Prática Jurídica (NPJ)? *

No caso da opção outros, por favor informar a sua função ou cargo.

Coordenador(a)

Professor(a)

Outro:

3. De acordo com o currículo do curso, em qual(is) local(is) o aluno deve cumprir as práticas jurídicas (estágio curricular obrigatório)? *

No caso da opção outros, por favor informar.

- NPJ
- Tribunais Estaduais ou Federais
- Defensoria Pública
- Ministério Público
- Escritórios de advocacia
- Outro:

4. Qual a carga horária curricular do aluno nas práticas jurídicas (estágio curricular obrigatório)? *

Informe o número de horas

90

5. E deste total de horas das práticas jurídicas da questão anterior, quantas são realizadas exclusivamente no NPJ? *

Informe o número de horas exclusivas no NPJ. Informe 0 caso o aluno faça todo estágio fora do NPJ.

90

6. Quantos períodos os alunos frequentam o NPJ? *

Se o regime da sua instituição for seriado semestral, por favor escolha o número de semestres. Caso o regime for anual, por favor, escolha o número de anos. Em caso diverso informe na opção outros.

- 1 semestre
- 2 semestres
- 3 semestres
- 4 semestres
- 1 ano
- 2 anos
- Outro: _____

MÉTODOS AUTOCOMPOSITIVOS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NOS NÚCLEOS DE PRÁTICA JURÍDICA**7. O NPJ atua com os métodos autocompositivos (mediação, conciliação, negociação e outros) de resolução de conflitos? ***

- Sim.
- Não

8. Se sim na questão anterior, há quanto tempo os métodos estão sendo utilizados? *

Caso não utilize métodos autocompositivos, por favor informe 0 (zero).

0 _____

9. Se utiliza os métodos autocompositivos, por favor informe quais. *

Caso utilize outros tipos de métodos autocompositivos, por favor informe-os na opção outros.

- Mediação
- Conciliação
- Negociação
- Minha universidade não adota nenhum método autocompositivo no NPJ
- Outro: _____

10. No NPJ, são realizadas sessões simuladas de métodos autocompositivos? *

	Sim	Não
Sessões de Mediação	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Sessões de Conciliação	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Sessões de Negociação	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

11. Sob orientação do NPJ, os alunos atuam em práticas reais de métodos autocompositivos extrajudiciais, também conhecidas por pré-processuais? *

	Sim	Não
Sessões de Mediação	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Sessões de Conciliação	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sessões de Negociação	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

12. Sob orientação do NPJ, os alunos atuam ou acompanham mediações ou conciliações judiciais nos processos dos seus assistidos? *

- Sim
- Não

13. Por favor, estime o tempo que os alunos destinam às práticas autocompositivas (simuladas ou reais) no NPJ: *

- Não atuam em práticas autocompositivas no NPJ
- Menos de 25% do tempo
- Entre 25% a 50% do tempo
- Entre 50% a 75% do tempo
- Mais que 75% do tempo

14. Por favor, estime o tempo que os alunos destinam às práticas litigiosas (simuladas ou reais) no NPJ: *

- Não atuam em práticas autocompositivas no NPJ
- Menos de 25% do tempo
- Entre 25% a 50% do tempo
- Entre 50% a 75% do tempo
- Mais que 75% do tempo

15. Durante o período de vínculo com NPJ, os alunos recebem algum curso de capacitação para atuar nos métodos autocompositivos? Quais? *

No caso de outros, favor especificar como se dá esta capacitação.

- Sim. Curso oferecido pelo próprio Curso de Direito.
- Sim. Curso oferecido pelo CNJ, através das academias judiciais ou escolas da magistratura.
- Não recebem capacitação durante o vínculo com o NPJ
- Outro:

16. Existe dentro do NPJ, uma estrutura com professores mediadores ou conciliadores, que supervisionam as mediações ou conciliações extrajudiciais realizadas pelos alunos? *

No caso de outros, favor especificar.

- Sim.
- Não.
- Outro:

17. Na sua percepção, o seu NPJ forma os alunos mais voltados para: *

- Consenso
- Lítigio
- Não tenho certeza ou prefiro não opinar

18. Considerações finais que julgar importante ressaltar.

Se tiver interesse, informe questões gerais que julgar importante destacar.

Buscamos conciliar nos casos ligados a direitos disponíveis.

*

Autorizo a utilização das respostas fornecidas para os fins acadêmico de pesquisa e produção da tese da doutoranda.

Favor informar seu nome e contato (e-mail e/ou telefone) para contato em caso de alguma dúvida. Esta informação não constará no resultado da pesquisa. *

Roberto Monteiro Litrento -- betolitrento@yahoo.com.br - tel: (21)996182785

DIAGNÓSTICO DOS NÚCLEOS DE PRÁTICAS JURÍDICAS

Olá, sou a Cristina Bertoncini, doutoranda do programa de pós-graduação em Direito da UFSC e professora do NPJ/UFSC e gostaria da sua colaboração com 5 (cinco) minutos do seu tempo para responder ao questionário que servirá de instrumento para a minha tese de doutorado.

Estou pesquisando sobre os métodos autocompositivos nos Núcleos de Práticas Jurídicas. Conto com a sua colaboração e em caso de dúvidas, por favor, entre em contato comigo:

cristina.bertoncini@ufsc.br ou cristina.bertoncini@gmail.com

1. Por favor, informe sua universidade? *

UFERSA - Universidade Federal do Semi-Árido

2. Qual a sua função no Núcleo de Prática Jurídica (NPJ)? *

No caso da opção outros, por favor informar a sua função ou cargo.

Coordenador(a)

Professor(a)

Outro: _____

3. De acordo com o currículo do curso, em qual(is) local(is) o aluno deve cumprir as práticas jurídicas (estágio curricular obrigatório)? *

No caso da opção outros, por favor informar.

- NPJ
- Tribunais Estaduais ou Federais
- Defensoria Pública
- Ministério Público
- Escritórios de advocacia
- Outro:

4. Qual a carga horária curricular do aluno nas práticas jurídicas (estágio curricular obrigatório)? *

Informe o número de horas

240

5. E deste total de horas das práticas jurídicas da questão anterior, quantas são realizadas exclusivamente no NPJ? *

Informe o número de horas exclusivas no NPJ. Informe 0 caso o aluno faça todo estágio fora do NPJ.

240

6. Quantos períodos os alunos frequentam o NPJ? *

Se o regime da sua instituição for seriado semestral, por favor escolha o número de semestres. Caso o regime for anual, por favor, escolha o número de anos. Em caso diverso informe na opção outros.

- 1 semestre
- 2 semestres
- 3 semestres
- 4 semestres
- 1 ano
- 2 anos
- Outro: _____

MÉTODOS AUTOCOMPOSITIVOS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NOS NÚCLEOS DE PRÁTICA JURÍDICA**7. O NPJ atua com os métodos autocompositivos (mediação, conciliação, negociação e outros) de resolução de conflitos? ***

- Sim.
- Não

8. Se sim na questão anterior, há quanto tempo os métodos estão sendo utilizados? *

Caso não utilize métodos autocompositivos, por favor informe 0 (zero).

7 anos _____

9. Se utiliza os métodos autocompositivos, por favor informe quais. *

Caso utilize outros tipos de métodos autocompositivos, por favor informe-os na opção outros.

- Mediação
- Conciliação
- Negociação
- Minha universidade não adota nenhum método autocompositivo no NPJ
- Outro: _____

10. No NPJ, são realizadas sessões simuladas de métodos autocompositivos? *

	Sim	Não
Sessões de Mediação	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sessões de Conciliação	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sessões de Negociação	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

11. Sob orientação do NPJ, os alunos atuam em práticas reais de métodos autocompositivos extrajudiciais, também conhecidas por pré-processuais? *

	Sim	Não
Sessões de Mediação	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sessões de Conciliação	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sessões de Negociação	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

12. Sob orientação do NPJ, os alunos atuam ou acompanham mediações ou conciliações judiciais nos processos dos seus assistidos? *

- Sim
- Não

13. Por favor, estime o tempo que os alunos destinam às práticas autocompositivas (simuladas ou reais) no NPJ: *

- Não atuam em práticas autocompositivas no NPJ
- Menos de 25% do tempo
- Entre 25% a 50% do tempo
- Entre 50% a 75% do tempo
- Mais que 75% do tempo

14. Por favor, estime o tempo que os alunos destinam às práticas litigiosas (simuladas ou reais) no NPJ: *

- Não atuam em práticas autocompositivas no NPJ
- Menos de 25% do tempo
- Entre 25% a 50% do tempo
- Entre 50% a 75% do tempo
- Mais que 75% do tempo

15. Durante o período de vínculo com NPJ, os alunos recebem algum curso de capacitação para atuar nos métodos autocompositivos? Quais? *

No caso de outros, favor especificar como se dá esta capacitação.

- Sim. Curso oferecido pelo próprio Curso de Direito.
- Sim. Curso oferecido pelo CNJ, através das academias judiciais ou escolas da magistratura.
- Não recebem capacitação durante o vínculo com o NPJ
- Outro:
Os alunos pagam uma disciplina de "Arbitragem e Mediação", prevista na grade curricular.

16. Existe dentro do NPJ, uma estrutura com professores mediadores ou conciliadores, que supervisionam as mediações ou conciliações extrajudiciais realizadas pelos alunos? *

No caso de outros, favor especificar.

- Sim.
- Não.
- Outro: _____

17. Na sua percepção, o seu NPJ forma os alunos mais voltados para: *

- Consenso
- Lítigio
- Não tenho certeza ou prefiro não opinar

18. Considerações finais que julgar importante ressaltar.

Se tiver interesse, informe questões gerais que julgar importante destacar.

*

Autorizo a utilização das respostas fornecidas para os fins acadêmico de pesquisa e produção da tese da doctoranda.

Favor informar seu nome e contato (e-mail e/ou telefone) para contato em caso de alguma dúvida. Esta informação não constará no resultado da pesquisa. *

albenes.junior@ufersa.edu.br

DIAGNÓSTICO DOS NÚCLEOS DE PRÁTICAS JURÍDICAS

Olá, sou a Cristina Bertoncini, doutoranda do programa de pós-graduação em Direito da UFSC e professora do NPJ/UFSC e gostaria da sua colaboração com 5 (cinco) minutos do seu tempo para responder ao questionário que servirá de instrumento para a minha tese de doutorado.

Estou pesquisando sobre os métodos autocompositivos nos Núcleos de Práticas Jurídicas. Conto com a sua colaboração e em caso de dúvidas, por favor, entre em contato comigo:

cristina.bertoncini@ufsc.br ou cristina.bertoncini@gmail.com

1. Por favor, informe sua universidade? *

UNB - Universidade de Brasília

2. Qual a sua função no Núcleo de Prática Jurídica (NPJ)? *

No caso da opção outros, por favor informar a sua função ou cargo.

Coordenador(a)

Professor(a)

Outro:

3. De acordo com o currículo do curso, em qual(is) local(is) o aluno deve cumprir as práticas jurídicas (estágio curricular obrigatório)? *

No caso da opção outros, por favor informar.

- NPJ
- Tribunais Estaduais ou Federais
- Defensoria Pública
- Ministério Público
- Escritórios de advocacia

Outro:

Na Universidade de Brasília o estágio supervisionado é realizado em cinco semestres, dos quais um é exclusivamente realizado no NPJ da instituição, localizado em uma região periférica. Os demais estágios são realizados na Faculdade de Direito, sob a coordenação do NPJ. É importante destacar que estes dois espaços são os 'locais' de referência sob o ponto de vista acadêmico, contudo, as atividades de prática pressupõem a visita a órgãos do sistema de justiça, o desenvolvimento de atividades em parcerias com essas instituições.

4. Qual a carga horária curricular do aluno nas práticas jurídicas (estágio curricular obrigatório)? *

Informe o número de horas

300

5. E deste total de horas das práticas jurídicas da questão anterior, quantas são realizadas exclusivamente no NPJ? *

Informe o número de horas exclusivas no NPJ. Informe 0 caso o aluno faça todo estágio fora do NPJ.

60

6. Quantos períodos os alunos frequentam o NPJ? *

Se o regime da sua instituição for seriado semestral, por favor escolha o número de semestres. Caso o regime for anual, por favor, escolha o número de anos. Em caso diverso informe na opção outros.

- 1 semestre
- 2 semestres
- 3 semestres
- 4 semestres
- 1 ano
- 2 anos
- Outro:

MÉTODOS AUTOCOMPOSITIVOS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NOS NÚCLEOS DE PRÁTICA JURÍDICA**7. O NPJ atua com os métodos autocompositivos (mediação, conciliação, negociação e outros) de resolução de conflitos? ***

- Sim.
- Não

8. Se sim na questão anterior, há quanto tempo os métodos estão sendo utilizados? *

Caso não utilize métodos autocompositivos, por favor informe 0 (zero).

Desde de sua fundação, na década de 1990, o NPJ desenvolve atividades relacionadas a gestão adequada de conflitos, incluindo o desenvolvimento de práticas de conciliação e de mediação. É difícil precisar, em anos, em quais momentos os métodos foram empregados.

9. Se utiliza os métodos autocompositivos, por favor informe quais. *

Caso utilize outros tipos de métodos autocompositivos, por favor informe-os na opção outros.

- Mediação
- Conciliação
- Negociação
- Minha universidade não adota nenhum método autocompositivo no NPJ

 Outro:

O NPJ participa das sessões de mediação e de conciliação designadas pelo Poder Judiciário nos casos em que atua. O órgão não possui conciliadores ou mediadores formados, nos termos do CNJ, então, essas práticas são desenvolvidas conforme a demanda, nos espaços judiciais, com participação do NPJ.

10. No NPJ, são realizadas sessões simuladas de métodos autocompositivos? *

	Sim	Não
Sessões de Mediação	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sessões de Conciliação	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sessões de Negociação	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

11. Sob orientação do NPJ, os alunos atuam em práticas reais de métodos autocompositivos extrajudiciais, também conhecidas por pré-processuais? *

	Sim	Não
Sessões de Mediação	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sessões de Conciliação	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sessões de Negociação	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

12. Sob orientação do NPJ, os alunos atuam ou acompanham mediações ou conciliações judiciais nos processos dos seus assistidos? *

- Sim
- Não

13. Por favor, estime o tempo que os alunos destinam às práticas autocompositivas (simuladas ou reais) no NPJ: *

- Não atuam em práticas autocompositivas no NPJ
- Menos de 25% do tempo
- Entre 25% a 50% do tempo
- Entre 50% a 75% do tempo
- Mais que 75% do tempo

14. Por favor, estime o tempo que os alunos destinam às práticas litigiosas (simuladas ou reais) no NPJ: *

- Não atuam em práticas autocompositivas no NPJ
- Menos de 25% do tempo
- Entre 25% a 50% do tempo
- Entre 50% a 75% do tempo
- Mais que 75% do tempo

15. Durante o período de vínculo com NPJ, os alunos recebem algum curso de capacitação para atuar nos métodos autocompositivos? Quais? *

No caso de outros, favor especificar como se dá esta capacitação.

- Sim. Curso oferecido pelo próprio Curso de Direito.
- Sim. Curso oferecido pelo CNJ, através das academias judiciais ou escolas da magistratura.
- Não recebem capacitação durante o vínculo com o NPJ
- Outro:
no curso de direito há disciplina específica sobre o tema e orientação específica a partir da prática propiciada pelos estágios supervisionados.

16. Existe dentro do NPJ, uma estrutura com professores mediadores ou conciliadores, que supervisionam as mediações ou conciliações extrajudiciais realizadas pelos alunos? *

No caso de outros, favor especificar.

- Sim.
- Não.
- Outro: _____

17. Na sua percepção, o seu NPJ forma os alunos mais voltados para: *

- Consenso
- Lítigio
- Não tenho certeza ou prefiro não opinar

18. Considerações finais que julgar importante ressaltar.

Se tiver interesse, informe questões gerais que julgar importante destacar.

*

- Autorizo a utilização das respostas fornecidas para os fins acadêmico de pesquisa e produção da tese da doutoranda.

Favor informar seu nome e contato (e-mail e/ou telefone) para contato em caso de alguma dúvida. Esta informação não constará no resultado da pesquisa. *

Talita Rampin, talitarampin@gmail.com, 61-98143-8900

DIAGNÓSTICO DOS NÚCLEOS DE PRÁTICAS JURÍDICAS

Olá, sou a Cristina Bertoncini, doutoranda do programa de pós-graduação em Direito da UFSC e professora do NPJ/UFSC e gostaria da sua colaboração com 5 (cinco) minutos do seu tempo para responder ao questionário que servirá de instrumento para a minha tese de doutorado.

Estou pesquisando sobre os métodos autocompositivos nos Núcleos de Práticas Jurídicas. Conto com a sua colaboração e em caso de dúvidas, por favor, entre em contato comigo:

cristina.bertoncini@ufsc.br ou cristina.bertoncini@gmail.com

1. Por favor, informe sua universidade? *

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais ▼

2. Qual a sua função no Núcleo de Prática Jurídica (NPJ)? *

No caso da opção outros, por favor informar a sua função ou cargo.

Coordenador(a)

Professor(a)

Outro: _____

3. De acordo com o currículo do curso, em qual(is) local(is) o aluno deve cumprir as práticas jurídicas (estágio curricular obrigatório)? *

No caso da opção outros, por favor informar.

- NPJ
- Tribunais Estaduais ou Federais
- Defensoria Pública
- Ministério Público
- Escritórios de advocacia

Outro:

Em qualquer um destes, com certificação por parte do coordenador do estágio obrigatório.

4. Qual a carga horária curricular do aluno nas práticas jurídicas (estágio curricular obrigatório)? *

Informe o número de horas

30

5. E deste total de horas das práticas jurídicas da questão anterior, quantas são realizadas exclusivamente no NPJ? *

Informe o número de horas exclusivas no NPJ. Informe 0 caso o aluno faça todo estágio fora do NPJ.

00

6. Quantos períodos os alunos frequentam o NPJ? *

Se o regime da sua instituição for seriado semestral, por favor escolha o número de semestres. Caso o regime for anual, por favor, escolha o número de anos. Em caso diverso informe na opção outros.

1 semestre

2 semestres

3 semestres

4 semestres

1 ano

2 anos

Outro:

Até quatro semestre, considerando que ele só pode concorrer ao edital para estagiário na DAJ se já tiver a carteira de estagiário.

MÉTODOS AUTOCOMPOSITIVOS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NOS NÚCLEOS DE PRÁTICA JURÍDICA**7. O NPJ atua com os métodos autocompositivos (mediação, conciliação, negociação e outros) de resolução de conflitos? ***

Sim.

Não

8. Se sim na questão anterior, há quanto tempo os métodos estão sendo utilizados? *

Caso não utilize métodos autocompositivos, por favor informe 0 (zero).

Há mais de 4 anos - Mas observe, a mediação é encaminhada para o Centro de Mediação, parceira da DAJ.

9. Se utiliza os métodos autocompositivos, por favor informe quais. *

Caso utilize outros tipos de métodos autocompositivos, por favor informe-os na opção outros.

- Mediação
- Conciliação
- Negociação
- Minha universidade não adota nenhum método autocompositivo no NPJ
- Outro: _____

10. No NPJ, são realizadas sessões simuladas de métodos autocompositivos? *

	Sim	Não
Sessões de Mediação	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Sessões de Conciliação	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Sessões de Negociação	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

11. Sob orientação do NPJ, os alunos atuam em práticas reais de métodos autocompositivos extrajudiciais, também conhecidas por pré-processuais? *

	Sim	Não
Sessões de Mediação	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sessões de Conciliação	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sessões de Negociação	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Sob orientação do NPJ, os alunos atuam ou acompanham mediações ou conciliações judiciais nos processos dos seus assistidos? *

- Sim
- Não

13. Por favor, estime o tempo que os alunos destinam às práticas autocompositivas (simuladas ou reais) no NPJ: *

- Não atuam em práticas autocompositivas no NPJ
- Menos de 25% do tempo
- Entre 25% a 50% do tempo
- Entre 50% a 75% do tempo
- Mais que 75% do tempo

14. Por favor, estime o tempo que os alunos destinam às práticas litigiosas (simuladas ou reais) no NPJ: *

- Não atuam em práticas autocompositivas no NPJ
- Menos de 25% do tempo
- Entre 25% a 50% do tempo
- Entre 50% a 75% do tempo
- Mais que 75% do tempo

15. Durante o período de vínculo com NPJ, os alunos recebem algum curso de capacitação para atuar nos métodos autocompositivos? Quais? *

No caso de outros, favor especificar como se dá esta capacitação.

- Sim. Curso oferecido pelo próprio Curso de Direito.
- Sim. Curso oferecido pelo CNJ, através das academias judiciais ou escolas da magistratura.
- Não recebem capacitação durante o vínculo com o NPJ
- Outro:
Os alunos são convidados a participar da capacitação do projeto de extensão - camara de mediação, que é parceira da DAJ.

16. Existe dentro do NPJ, uma estrutura com professores mediadores ou conciliadores, que supervisionam as mediações ou conciliações extrajudiciais realizadas pelos alunos? *

No caso de outros, favor especificar.

- Sim.
- Não.
- Outro:
Não se aplica. A DAJ encaminha as conciliações para a Camara que também é integrado por alunos.

17. Na sua percepção, o seu NPJ forma os alunos mais voltados para: *

- Consenso
- Lítigio
- Não tenho certeza ou prefiro não opinar

18. Considerações finais que julgar importante ressaltar.

Se tiver interesse, informe questões gerais que julgar importante destacar.

*



Autorizo a utilização das respostas fornecidas para os fins acadêmicos de pesquisa e produção da tese da doutoranda.

Favor informar seu nome e contato (e-mail e/ou telefone) para contato em caso de alguma dúvida. Esta informação não constará no resultado da pesquisa. *

Renata C. Vieira Maia renatacvmaia@hotmail.com

ANEXO A – Documentos não acessíveis na internet

Documentos institucionais das universidades, utilizados nesta tese, não acessíveis na internet.

REGULAMENTO DO NÚCLEO DE PRÁTICA JURÍDICA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO

I - DOS PRINCÍPIOS GERAIS

Art. 1º. Este Regulamento rege as atividades do Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) do Curso de Graduação em Direito.

Art. 2º. As atividades do NPJ são essencialmente práticas e devem proporcionar ao estudante a participação em situações simuladas e reais de vida e trabalho, vinculadas à sua área de formação, bem como a análise crítica das mesmas, incluindo:

I – o Escritório Modelo de Assistência Jurídica (EMAJ);

II – os projetos alternativos de atividades práticas reais realizadas sob a forma de extensão;

III – as atividades de prática jurídica simulada, abrangendo as várias áreas do Direito e as visitas a órgãos públicos e entidades privadas que desenvolvam atividades de prática jurídica;

IV – os estágios supervisionados externos, que necessariamente se constituam em atividades práticas reais, devendo cumprir toda a legislação nacional pertinente.

Art. 3º. As atividades do NPJ devem buscar, sempre que possível, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Art. 4º. O estudo da ética profissional e sua prática devem perpassar todas as atividades vinculadas ao NPJ.

II - DO NÚCLEO DE PRÁTICA JURÍDICA (NPJ)

Art. 5º. O NPJ é o órgão encarregado de supervisionar as atividades de prática jurídica dos alunos do Curso de Graduação em Direito, sendo composto:

I - Pelo Coordenador e Sub-coordenador do NPJ;

II - Pelos professores de Prática Jurídica;

III - Pela Secretaria do NPJ.

IV - Pelo Escritório Modelo de Assistência Jurídica (EMAJ).

III - DO COORDENADOR DO NPJ

Art. 6º. O Coordenador do NPJ é eleito pelo Colegiado Delegado do Departamento e designado pelo Diretor da Unidade, dentre os professores e servidores com no mínimo 2 (dois) anos de atuação no Núcleo de Prática Jurídica, inscrição nos quadros da OAB/SC e comprovada prática da advocacia.

§ 1º. O Coordenador do NPJ é eleito para um mandato de 2 (dois) anos, coincidente com o mandato dos membros do Colegiado Delegado do Departamento e do Colegiado do Curso de Graduação em Direito.

§ 2º. A carga horária administrativa atribuída ao Coordenador do NPJ é de até 20 (vinte) horas semanais para a função administrativa.

§ 3º. Juntamente com o Coordenador é eleito um Sub-coordenador do NPJ, a quem compete a substituição do Coordenador em seus afastamentos e impedimentos, podendo ser atribuída a ele uma carga horária de 10 (dez) horas semanais para exercer algumas atividades administrativas a serem definidas pelo Coordenador em ato normativo de sua competência.

Art. 7º. Compete ao Coordenador do NPJ:

I - coordenar o Núcleo de Prática Jurídica;

II - implementar as decisões do Departamento de Direito e do Colegiado do Curso de Graduação em Direito referentes ao NPJ;

III - assinar as correspondências, certidões e declarações referentes ao NPJ;

IV - aprovar os modelos de formulários utilizados no NPJ;

V - elaborar, semestralmente, proposta de distribuição entre os professores e servidores do NPJ das diversas atividades de prática jurídica, encaminhando-a ao Departamento de Direito;

VI – propor, ao Departamento de Direito, projetos de trabalho interdisciplinar a serem desenvolvidos conjuntamente com outros Departamentos da UFSC junto ao NPJ;

VII - dar parecer sobre a viabilidade didática e prática dos projetos alternativos a serem desenvolvidos no NPJ, encaminhados ao Departamento de Direito pelos professores do Núcleo de Prática Jurídica;

VIII – dar parecer sobre as propostas de projetos de visitas orientadas e atividades simuladas a serem desenvolvidos no NPJ, encaminhados ao Departamento de Direito pelos professores do Núcleo de Prática Jurídica;

IX – validar as atividades de prática jurídica externa em escritório de advocacia ou órgão, entidade ou empresa conveniada com a UFSC, para fins de cumprimento de parte da carga horária de prática jurídica exigida no currículo do Curso de Graduação em Direito;

X - aprovar a composição de equipes e escalas de horário dos alunos junto ao NPJ, no EMAJ, de forma a manter uma distribuição eqüitativa de acadêmicos nos diversos horários de funcionamento do mesmo;

XI - elaborar, semestralmente, escala designando professores e/ou servidores do NPJ para atuar nas audiências dos períodos de férias escolares e no atendimento dos plantões do EMAJ, na forma de projeto de extensão específico;

XII - apresentar ao Departamento de Direito, semestralmente, relatório do trabalho desenvolvido no exercício da Coordenadoria do NPJ;

XIII - tomar, em primeira instância, todas as decisões e medidas necessárias ao efetivo cumprimento deste Regulamento.

IV - DOS PROFESSORES DO NPJ

Art. 8º. São professores do NPJ aqueles que, possuindo inscrição nos quadros da OAB/SC e comprovada prática da advocacia, exercem atividades no Núcleo de Prática Jurídica, competindo-lhes principalmente:

I - orientar, supervisionar, acompanhar e avaliar as visitas e atividades simuladas e reais dos alunos e equipes de projetos do NPJ sob sua responsabilidade ou dos quais participem, atribuindo-lhes a respectiva nota;

II - efetuar o controle de frequência, ao NPJ, dos alunos e equipes de projetos do NPJ sob sua responsabilidade ou dos quais participem;

III - acompanhar a elaboração e corrigir as peças processuais e assinando as petições encaminhadas ao Poder Judiciário, de alunos e equipes de projetos do NPJ sob sua responsabilidade;

IV - avaliar a participação dos alunos e equipes de projetos do NPJ sob sua responsabilidade ou dos quais participem, nas audiências dos processos encaminhados ao Poder Judiciário através do NPJ;

V - apresentar, para análise pelo Departamento de Direito, Coordenação de Curso e do NPJ, propostas de projetos alternativos de prática jurídica e/ou de visitas orientadas e atividades simuladas, na forma prevista neste Regulamento e na legislação vigente;

VI - fiscalizar a aplicação dos critérios constantes do roteiro de atendimento de clientes por parte dos alunos e equipes do EMAJ, quando for orientador de suas atividades;

VII - determinar o arquivamento e liquidação de processos do EMAJ, quando for orientador de suas atividades;

VIII - exigir das equipes relatórios das audiências realizadas e cópias das sentenças dos processos liquidados do EMAJ, quando for orientador de suas atividades;

IX - proceder à correição bimestral, examinando todos os registros de atendimento das equipes e o atendimento ao roteiro de atendimento aos clientes do EMAJ, quando for orientador de suas atividades;

X - responder pessoalmente por todas as atividades e obrigações assumidas nos projetos alternativos de prática jurídica os quais integre, na forma definida e aprovada pelo Departamento de Direito quando da apresentação da proposta específica;

XI - praticar pessoalmente o acompanhamento de todos os atos e cumprimento de prazos processuais e a realização das audiências decorrentes do projeto alternativo de prática jurídica pelo qual seja responsável;

XII - desempenhar todas as demais atividades decorrentes da sua função.

§ 1º. Para fins do Plano de Atividades do Departamento de Direito, no EMAJ cada conjunto de equipes orientadas pelo mesmo professor do NPJ, em um mesmo horário, é considerada uma única turma, podendo a carga horária da respectiva atividade ser multiplicada por 2,5 (dois vírgula cinco), na forma prevista na legislação específica.

§ 2º. Para fins do Plano de Atividades do Departamento de Direito, no EMAJ a carga horária das atividades de prática jurídicas respectivas é dividida em 3 (três) horas para as atividades de orientação e 2 (duas) horas para as atividades de acompanhamento dos processos e realização das respectivas audiências.

§ 3º. Apenas faz jus às 5 (cinco) de atividades de prática jurídica, no EMAJ, o docente que assumir integralmente todas as atividades de acompanhamento e realização das audiências dos processos sob responsabilidade alunos e equipes sob a sua orientação.

§ 4º. Quando o professor do EMAJ assumir unicamente as atividades de orientação, supervisão, acompanhamento e avaliação, as 2 (duas) horas sobranes são destinadas aos professores que assumirem a realização das audiências dos processos vinculados ao EMAJ.

§ 5º. Os professores com atividade de orientação no EMAJ deverão orientar, obrigatoriamente, no mínimo cumprir dois horários (6 horas), bem cumprir os plantões para os quais forem designados.

§ 6º. A escala de trabalho dos professores do Núcleo de Prática Jurídica, definida no Plano de Atividades do Departamento (PAD) deve buscar manter no máximo 4 (quatro) equipes para cada professor em cada dia letivo, para orientação e supervisão de suas atividades.

§ 7º. Os projetos alternativos de prática jurídica apresentados e aprovados pelo Departamento de Direito são de exclusiva responsabilidade do professor proponente, respondendo ele por todas as atividades internas e externas dele decorrentes.

§ 8º. As procurações para eventuais demandas decorrentes de projetos alternativos de prática jurídica serão dadas exclusivamente em nome do professor responsável pelo projeto, sendo ele o único responsável junto ao Poder Judiciário e à Ordem dos Advogados do Brasil.

V - DA SECRETARIA DO NPJ

Art. 9º. Compete à Secretaria do NPJ:

I - manter arquivos de toda a correspondência recebida e expedida, bem como de toda a documentação e legislação referentes ao NPJ;

II - expedir todas as declarações e certidões pertinentes ao NPJ, respeitadas as competências específicas dos órgãos superiores, na forma prevista na legislação vigente;

III - manter cópias dos termos de compromisso de todos os alunos que estiverem realizando prática jurídica a ser credita com atividade curricular com base em convênios que a UFSC possua para estágios na área do Direito;

IV - distribuir as tarefas aos bolsistas de extensão e treinamento;

V - manter arquivo com cópias de todos os processos ajuizados através do NPJ, relativamente ao EMAJ e aos projetos alternativos de prática jurídica, que devem ser periodicamente atualizado pelos alunos;

VII - manter cadastro de clientes do NPJ, que deve ser atualizado com base nos dados fornecidos pelos alunos a cada novo atendimento ou ato processual;

VIII - fazer a inscrição e encaminhamento das partes ao atendimento pelos alunos vinculados ao EMAJ e, quando for o caso, a projeto alternativo de prática jurídica específico, respeitando a proporcionalidade por aluno ou equipe;

IX - manter uma agenda das audiências referentes aos processos ajuizados através do NPJ, no EMAJ, que deve ser atualizada pelos alunos;

X - acompanhar, juntamente com os alunos, as publicações oficiais relativamente aos processos ajuizados no âmbito no EMAJ;

XI - elaborar os modelos de formulários necessários para o bom funcionamento do NPJ, no que diz respeito especificamente ao EMAJ.

XII - desempenhar as demais atividades de sua competência e as que lhe forem solicitadas pelo professor Coordenador do NPJ na forma deste Regulamento;

VI - DAS MONITORIAS

Art. 10. Compete aos monitores das atividades de prática jurídica a tarefa de assessorar os professores do NPJ, bem como auxiliar os alunos no desempenho de suas atividades.

Parágrafo único. Os monitores são selecionados na forma da legislação vigente e preferencialmente dentre alunos que já tiverem cursado pelo menos cinquenta por cento (50%) das atividades de prática jurídica.

VII - DOS ALUNOS DE PRÁTICA JURÍDICA

Art. 11. São considerados alunos, para fins do NPJ, todos aqueles matriculados nas respectivas atividades, competindo-lhes principalmente:

- I** - cumprir seus horários e plantões junto ao NPJ, relativamente ao EMAJ;
- II** - realizar todas as atividades dos projetos alternativos de prática jurídica aos quais estejam vinculados;
- III** - realizar as visitas orientadas e atividades simuladas orientados dos projetos específicos aos quais estejam vinculados;
- IV** - desenvolver as atividades pertinentes aos estágios externos que estiverem realizando para fins de cumprimento de carga horária de prática jurídica curricular;
- V** - preencher fichas de atendimento de todos os clientes que forem atendidos no NPJ, no âmbito do EMAJ, encaminhando-as à respectiva Secretaria para cadastramento, na forma do roteiro de atendimento;
- VI** - entregar periodicamente ao professor do NPJ responsável pelo projeto ao qual estiver vinculado, relatório detalhado de todas as atividades realizadas durante o período respectivo, acompanhado de auto-avaliação de seu desempenho;
- VII** - redigir as petições de todos os processos nos quais participaram ativamente, no âmbito do EMAJ, delas fazendo constar a sua identificação ou da respectiva equipe, e assiná-las juntamente com o professor orientador do NPJ;
- VIII** - comparecer, ao menos um membro da equipe, aos atos processuais decorrentes dos processos do EMAJ sob sua responsabilidade;
- IX** - acompanhar as publicações oficiais, relativamente ao EMAJ, juntamente com a secretaria, visando manter atualizada a agenda de audiências e demais atos processuais;
- X** - informar à secretaria, com antecedência mínima de três (03) dias, as datas, horários e locais das audiências dos processos sob sua responsabilidade ou de suas equipes, relativamente ao EMAJ;
- XI** - cumprir as intimações que forem efetuadas nos processos sob sua responsabilidade, no âmbito do EMAJ;
- XII** - agir de acordo com a ética profissional e zelar pelo bom nome do NPJ da UFSC;
- XIII** - comparecer devidamente trajado a todas as atividades do NPJ, em especial aquelas que se desenvolvam no âmbito do Poder Judiciário;
- XIV** - restaurar os processos do EMAJ sob responsabilidade ou de equipe da qual participe, na eventualidade de perda ou extravio;
- XV** - manter cópias de todas as peças processuais produzidas nos processos encaminhados ao Poder Judiciário através do NPJ, relativos ao EMAJ;
- XVI** - cumprir todas as atividades e obrigações assumidas nos projetos alternativos de prática jurídica, na forma definidas e aprovadas pelo Departamento de Direito quando da apresentação da proposta específica;

XVII - cumprir este Regulamento e as demais determinações legais referentes à prática jurídica curricular.

§ 1º. No exercício de atividades vinculadas ao EMAJ, aplicam-se aos alunos da prática jurídica do Curso de Graduação em Direito da UFSC as normas do Código de Ética e disciplina da Ordem dos Advogados do Brasil.

§ 2º. Quando da infringência de qualquer norma do Código referido no parágrafo anterior, segue-se o procedimento e aplicam-se as sanções previstas no Regimento dos Cursos de Graduação da UFSC, quando trata do regime disciplinar do corpo discente.

VII – DAS ATIVIDADES CURRICULARES DE PRÁTICA JURÍDICA

Art. 12. As atividades do NPJ do Curso de Graduação em Direito obedecem ao estipulado na legislação em vigor e ao previsto neste Regulamento e incluem a prática jurídica, nos seguintes níveis:

I – o Escritório Modelo de Assistência Jurídica (EMAJ);

II – os projetos alternativos de prática jurídica real realizados sob a forma de extensão;

III – as atividades de prática jurídica simulada, abrangendo as várias áreas do Direito e as visitas orientadas a órgãos públicos e entidades privadas que desenvolvam atividades de prática jurídica;

IV – os estágios supervisionados externos e as atividades profissionais, que necessariamente se constituam em atividades práticas reais na área do Direito, devendo cumprir toda a legislação nacional pertinente.

§ 1º O Escritório Modelo de Prática Jurídica (EMAJ) é projeto oficial institucional e se constitui em atividade prática obrigatória, de estágio e extensão, em 3 (três) fases do Curso de Graduação em Direito.

§ 2º A quarta fase de prática jurídica prevista no currículo do Curso de Graduação em Direito, pode ser cumprida através de projetos alternativos de estágio, de projetos de visitas orientadas e atividades simuladas, ou de estágios supervisionados externos.

§ 3º As atividades relativas aos incisos II e III serão necessariamente realizadas através de projetos devidamente aprovados pelo Departamento de Direito, e coordenadas por professores de prática jurídica.

VIII – DO ESCRITÓRIO MODELO DE ASSISTÊNCIA JURÍDICA (EMAJ):

Art. 13. Setenta e cinco por cento (75%) da totalidade da carga horária destinada ao NPJ é utilizada **obrigatoriamente** para atividades de estágio e extensão que incluam o atendimento de partes, pesquisa, elaboração de peças processuais e acompanhamento dos respectivos processos através do NPJ no Escritório Modelo de Assistência Jurídica (EMAJ);

§ 1º. O trabalho junto ao NPJ, no EMAJ, é desenvolvido obrigatoriamente pelos acadêmicos matriculados nas atividades Prática Jurídica I, Prática Jurídica II e Prática Jurídica III do currículo do Curso de Graduação em Direito.

§ 2º. As Práticas Jurídicas I, II e III do currículo do Curso de Graduação em Direito não poderão, em nenhuma hipótese, serem realizadas conjuntamente no mesmo semestre letivo.

§ 3º. O atendimento no NPJ, através do EMAJ, destina-se à atuação junto ao Foro do Norte da Ilha e à continuidade dos processos nela ajuizados.

§ 4º. Para fins de atendimento junto ao NPJ, no EMAJ, os alunos de prática jurídica são divididos em equipes de no mínimo 2 (dois) e no máximo 4 (quatro) estudantes.

§ 5º. As 5 (cinco) horas-aula de cada uma das Práticas Jurídicas I, II e III serão destinadas 3 (três) ao atendimento no NPJ e 2 (duas) para o acompanhamento e participação de todos os atos processuais, audiências e demais atividades pertinentes.

§ 6º. As audiências dos processos vinculados ao EMAJ podem ser realizadas por servidor técnico administrativo que possuam inscrição nos quadros da OAB/SC e comprovada prática da advocacia, quando especialmente designados para essa atividade pela autoridade competente no âmbito da UFSC, na forma de projeto de extensão específico.

Art. 14. O EMAJ, do Núcleo de Prática Jurídica, funciona durante o ano letivo, com horário de atendimento ao público fixado pela Coordenação no NPJ na forma da legislação vigente.

Parágrafo único. Nos períodos interescolares podem ocorrer plantões, em horário fixado de acordo com os horários de funcionamento da UFSC, com a finalidade de acompanhar os processos em andamento, na forma de projeto de extensão específico.

IX – DA PRÁTICA JURÍDICA ATRAVÉS DE PROJETOS ALTERNATIVOS

Art. 15. Para fins de cumprimento das atividades práticas do currículo do Curso de Graduação em Direito pode o aluno participar de projeto alternativo de prática jurídica devidamente aprovado pelo Departamento de Direito, no limite de vinte e cinco por cento (25%) da carga horária total a elas destinada.

§ 1º. Os projetos alternativos funcionam sob a forma de atividades de extensão ou, conjuntamente, de extensão e pesquisa, envolvendo necessariamente prática jurídica real, e possuem necessariamente um professor responsável.

§ 2º. O número máximo de alunos em cada projeto alternativo de prática jurídica será nele definido, sendo o mínimo de 6 (seis).

§ 3º. Os projetos alternativos serão desenvolvidos na Prática Jurídica IV do Curso de Graduação em Direito, devendo os alunos estarem matriculados nas atividades curriculares específicas.

X – DA PRÁTICA JURÍDICA ATRAVÉS DE VISITAS ORIENTADAS E ATIVIDADES SIMULADAS

Art. 16. Vinte e cinco por cento (25%) da carga horária destinada ao NPJ pode ser utilizada para a efetivação de visitas orientadas e atividades simuladas, através de projeto específico aprovado pelo Departamento de Direito.

§ 1º. A pauta de visitas orientadas e atividades simuladas é definida nos Planos de Ensino específicos, na forma prevista neste Regulamento e demais legislação vigente.

§ 2º. O número de alunos máximo em cada projeto de visitas orientadas e atividades simuladas será nele definido, sendo o mínimo de 12 (doze).

§ 3º. Os projetos de visitas orientadas e atividades simuladas serão desenvolvidos na Prática Jurídica IV do Curso de Graduação em Direito, devendo os alunos estarem matriculados nas atividades curriculares específicas.

XI – DA PRÁTICA JURÍDICA ATRAVÉS DE ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS EXTERNOS OU DE ATIVIDADES PROFISSIONAIS

Art. 17. Para fins de cumprimento das atividades práticas do currículo do Curso de Graduação em Direito pode o aluno realizar estágio supervisionado externo, no limite de vinte e cinco por cento (25%) da carga horária total a elas destinadas, em escritório de advocacia, órgão, entidade ou empresa pública ou privada, desde que credenciado junto à UFSC para receber estagiários em Direito.

§ 1º. O credenciamento, para fins de estágios supervisionados externos válido para fins de carga horária como atividade prática junto ao NPJ, obedecidos os critérios e condições estabelecidos pelo Núcleo de Prática Jurídica, obedece ao disposto neste Regulamento e demais legislação vigente aplicável.

§ 2º. Os projetos de estágios supervisionados externos do NPJ serão desenvolvidos na Prática Jurídica IV do Curso de Graduação em Direito, devendo os alunos estarem matriculados nas atividades curriculares específicas.

§ 3º. Os estágios supervisionados externos desenvolvidos anteriormente à 10ª fase do Curso de Graduação em Direito do NPJ podem ser validados como atividades práticas do NPJ, quando da matrícula específica nessa fase, desde que cumpridas todas as exigências legais específicas.

§ 4º. Para fins de aproveitamento ou validação com atividade de prática jurídica curricular os estágios supervisionados externos devem abranger um período mínimo de 3 (três) meses.

Art. 18. Também é passível de aproveitamento ou validação, como atividade de prática jurídica curricular externa, no limite de vinte e cinco por cento (25%) da carga horária total a ela destinada, o exercício profissional de atividade jurídica em órgão público, por um período mínimo de 3 (três) meses, mediante a sua efetiva comprovação.

XII - DA AVALIAÇÃO

Art. 19. A avaliação das atividades de prática jurídica desenvolvidas no EMAJ é efetuada através de notas, de acordo com a legislação vigente, em especial as normas fixadas pela UFSC, atribuídas com base nos relatórios periódicos do NPJ, na correição bimestral dos processos de cada equipe e no desempenho efetivo dos alunos.

§ 1º. A recuperação das notas a que se refere este artigo somente pode ser concretizada através de plantões, na forma do parágrafo único do artigo 14 deste Regulamento, tendo em vista tratar-se de atividade eminentemente prática, não recuperável através de provas.

§ 2º. Na situação prevista no parágrafo anterior é atribuído conceito "I" ao aluno até que ele conclua a recuperação.

§ 3º. Reprovado na recuperação, deve o aluno repetir a prática jurídica do EMAJ, em período letivo regular.

Art. 20. A avaliação das atividades de projetos alternativos vinculados de prática jurídica é efetuada de acordo com o estabelecido nos respectivos projetos, cumprida a legislação vigente, em especial as normas fixadas pela UFSC.

Art. 21. A avaliação das atividades pertencentes aos projetos de visitas orientadas e atividades simuladas de prática jurídica é efetuada de acordo com a legislação vigente, em especial as normas fixadas pela UFSC, levando em consideração os relatórios das visitas orientadas e o desempenho nas atividades simuladas, bem como outros indicadores e instrumentos que constem dos respectivos Planos de Ensino.

Art. 22. A avaliação das atividades de estágios supervisionados externos para fins de aproveitamento ou validação como prática jurídica curricular é efetuada com base nos respectivos relatórios, obedecida a legislação vigente, em especial as normas fixadas pela UFSC.

Art. 23. A presença mínima a todas as atividades do NPJ, para aprovação, é de setenta e cinco por cento (75 %), sendo ela, no que se refere ao EMAJ, computada através da presença em no mínimo setenta e cinco por cento (75%) dos períodos de atendimento regular, dos plantões, audiências e demais atividades do EMAJ.

IX - DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 24. Compete ao Colegiado do Curso de Graduação em Direito dirimir dúvidas referentes à interpretação deste Regulamento, bem como suprir as suas lacunas, expedindo os atos complementares que se fizerem necessários.

X – DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 25. Os alunos vinculados ao currículo 2004 terão de cumprir 3 (três) semestres de atividades junto ao EMAJ.

Parágrafo único. O quarto semestre a ser cumprido pelos alunos vinculados a esse currículo pode ser cumprido em projetos alternativos, em projetos de visitas orientadas e atividades simuladas e em atividades profissionais ou estágios externos, na forma deste regulamento.

Art. 26. Este Regulamento entra em vigor na data de sua publicação, destinando-se ano letivo de 2008 será destinado a implementar a transição entre os modelos atual e o novo modelo a ser implantado.

**RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO****Informações gerais da avaliação:****Protocolo:** 201402698**Código MEC:** 905719**Código da
Avaliação:** 110425**Ato
Regulatório:** Renovação de Reconhecimento de Curso**Categoria
Módulo:** Curso**Status:** Finalizada**Instrumento:** 249-Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância - Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de Curso**Tipo de
Avaliação:** Avaliação de Regulação**Nome/Sigla da IES:**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC

Endereço da IES:5565 - Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima - Campus Universitário, s/n Trindade.
Florianópolis - SC.
CEP:88040-900**Curso(s) / Habilitação(ões) sendo avaliado(s):**

DIREITO

Informações da comissão:**Nº de
Avaliadores :** 2**Data de
Formação:** 20/10/2014 03:59:13**Período de
Visita:** 26/11/2014 a 29/11/2014**Situação:** Visita Concluída**Avaliadores "ad-hoc":**

Edson de Figueiredo Lima Jr. (11376554453)

AMILCAR DOUGLAS PACKER (70993777953) -> coordenador(a) da comissão

CONTEXTUALIZAÇÃO

Instituição:

A Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, enquanto instituição pública federal de ensino superior, apresenta-se qualificada, simultaneamente, com relação ao Processo no. 201402698, como mantenedora e mantida, constituindo-se em Pessoa Jurídica de Direito Público Federal, sem fins lucrativos, inscrita no CNPJ sob no. 83.899.526/0001-82, com sede no Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima, s/n, Bairro Trindade, CEP 88040-900, Florianópolis, Santa Catarina.

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi oficialmente criada em dezembro de 1960, resultado da junção de sete faculdades que, de forma regular, vinham oferecendo programas de formação em nível superior no estado catarinense. Dentre as instituições responsáveis pela fundação da UFSC, destaca-se a Faculdade de Direito, fundada em 1932 e federalizada em 1956, através da Lei no. 3.038, de 19 de dezembro daquele ano.

A UFSC atua em todos os níveis de formação, da básica à acadêmica, assim como nos planos artístico e cultural, desenvolvendo programas de ensino, pesquisa e extensão em cinco campi, sendo um na capital do Estado, Florianópolis, e os demais nos municípios de Araranguá, Blumenau, Curitiba e Joinville. O Núcleo de Desenvolvimento Infantil e o Colégio de Aplicação são as unidades responsáveis pelo ensino em nível básico ofertado pela IES. Merece registro o fato de a UFSC ocupar posição de destaque como instituição de pesquisa docente dentre as melhores universidades brasileiras, em razão, principalmente, da titulação do seu corpo docente e da atuação deste nos programas de pós-graduação oferecidos pela IES, em nível de doutorado e mestrado, acadêmico e profissional.

Em seu PDI, a Universidade Federal de Santa Catarina apresenta perfil de instituição que busca afirmar-se, cada vez mais, como centro de excelência acadêmica, assumindo a missão de “produzir, sistematizar e socializar o saber filosófico, científico, artístico e tecnológico, ampliando e aprofundando a formação do ser humano para o exercício profissional, a reflexão crítica, a solidariedade nacional e internacional, na perspectiva da construção de uma sociedade justa e democrática e na defesa da qualidade da vida”.

Com relação aos principais aspectos socioeconômicos da região na qual se encontra inserido o campus Reitor João David Ferreira Lima da UFSC, registre-se que a cidade de Florianópolis é formada por uma ilha e uma pequena parte do continente, com área total de 450 km², dos quais apenas 12 são continentais. A população do município já ultrapassa o meio milhão de pessoas e o seu Índice de Desenvolvimento Humano, classificado como elevado, vale 0,847.

Registre-se, ainda, que o turismo e o polo tecnológico da capital catarinense refletem, claramente, as principais características do desenvolvimento econômico de Florianópolis, constituindo-se nos grandes geradores de emprego e renda da cidade que, anualmente, recebe milhares de visitantes de vários locais do Brasil e do mundo e cujo parque tecnológico encontra-se formado por mais de 300 empresas, algumas com atuação no mercado internacional.

Curso:

O Bacharelado em Direito da UFSC é oferecido no Campus Universitário do Bairro Trindade, com CEP 88040-900, em Florianópolis, Santa Catarina. O curso foi criado em 11/02/1932, reconhecido em 07/01/1946, por meio da Portaria Presidencial 20.334, publicada no DOU de 01/02/1946, tendo sua Renovação de Reconhecimento sido estabelecida através da Portaria MEC 124, de 9/07/2012, constante da edição do DOU do dia seguinte. Estão autorizadas para o curso um total de 180 vagas anuais, igualmente divididas entre os períodos diurno e noturno, e 5.702 alunos encontram-se matriculados, considerando-se o segundo semestre de 2014. A carga horária total do programa de graduação em tela é de 3.700 horas-relógio, equivalentes a 4.440 horas-aula, sua integralização ocorre em 05 anos, no mínimo, e em 08 anos, no máximo, e seu Conceito Preliminar é igual a 4. Encontra-se à frente da gestão do programa de formação superior sob avaliação a Professora Josiane Rose Petry Veronese, Bacharel em Direito, Mestre e Doutora em Direito Público, com estágio Pós-Doutoral concluído junto à Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre. A Professora Josiane Veronese é Funcionária Pública Estatutária, contratada pela UFSC há 23 anos na qualidade de Docente em Dedicção Exclusiva, e responde pela Coordenação do Curso de Bacharelado em Direito há 01 ano e sete meses. O Núcleo Docente Estruturante do curso apresenta a seguinte composição:

1) Profa. Josiane Rose Petry Veronese, Coordenadora do curso, acima qualificada, com 49 meses de permanência ininterrupta no colegiado.

- 2) Profa. Vera Lúcia Teixeira, graduada em Direito, contratada em regime de dedicação exclusiva, com 09 meses de permanência ininterrupta no colegiado.
 - 3) Profa. Letícia Albuquerque, portadora do título de Doutora, contratada em regime de dedicação exclusiva, com 09 meses de permanência ininterrupta no colegiado.
 - 4) Profa. Olga Maria Boschi Aguiar de Oliveira, portadora do título de Doutora, contratada em regime de dedicação exclusiva, com um mês de permanência ininterrupta no colegiado.
 - 5) Profa. Cristiane Derani, portadora do título de Doutora, contratada em regime de dedicação exclusiva, com 09 meses de permanência ininterrupta no colegiado.
 - 6) Prof. Everton das Neves Gonçalves, portador do título de Doutor, contratado em regime de dedicação exclusiva, com 09 meses de permanência ininterrupta no colegiado.
 - 7) Prof. Francisco José Rodrigues de Oliveira Neto, portador do título de Doutor, contratado em regime de 20 horas semanais de trabalho, com 09 meses de permanência ininterrupta no colegiado.
 - 8) Prof. Pedro Miranda de Oliveira, portador do título de Doutor, contratado em regime de tempo integral, com 09 meses de permanência ininterrupta no colegiado.
 - 9) Prof. Eduardo de Avelar Lamy, portador do título de Doutor, contratado em regime de tempo integral, com 49 meses de permanência ininterrupta no colegiado.
 - 10) Prof. Francisco Bissoli Filho, portador do título de Doutor, contratado em regime de 20 horas semanais de trabalho, com 09 meses de permanência ininterrupta no colegiado.
 - 11) Prof. Horácio Wanderlei Rodrigues, portador do título de Doutor, contratado em regime de dedicação exclusiva, com 48 meses de permanência ininterrupta no colegiado.
 - 12) Prof. Humberto Pereira Vecchio, portador do título de Doutor, contratado em regime de dedicação exclusiva, com 09 meses de permanência ininterrupta no colegiado.
 - 13) Prof. Marco Antonio Cesar Villatore, portador do título de Doutor, contratado em regime de 20 horas semanais de trabalho, com 09 meses de permanência ininterrupta no colegiado.
- O NDE do Curso de Direito da UFSC é, portanto, composto por docentes contratados em regime de tempo integral ou parcial, sendo 76,92% destes em tempo integral, possuindo 92,30% de seus membros máximas titulações acadêmicas obtidas em programas de pós-graduação stricto sensu. Registre-se, por fim, que o tempo médio de permanência do corpo docente no curso é de 137,67 meses.

SÍNTESE DA AÇÃO PRELIMINAR À AVALIAÇÃO

Síntese da ação preliminar à avaliação:

- 1) A comissão fora composta de início pelos avaliadores Luiz Carlos Correa (coordenador) e Edson de Figueiredo Lima Jr. (membro) que haviam sido convocados sob o ofício No. 1410985200 de 21/10/2014. Diante da desistência do avaliador Luiz Carlos Correa, o INEP convocou o avaliador AMILCAR DOUGLAS PACKER em 25/11/2014 por volta de 12hs30 como coordenador e manteve o avaliador Edson de Figueiredo Lima Jr. (membro).
- 2) Recebida a designação para a avaliação do Curso de Direito da UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, ofício CGACGIES/DAES/INEP (Avaliação N° 110.425), procedeu-se ao contato inicial com a IES, informando acerca da designação, apresentando o cronograma de trabalho desta comissão, bem como solicitando a disponibilização de documentos.
- 3) Durante a exígua fase preparatória para a visita “in loco”, foi dado início à análise preliminar dos documentos e informações disponibilizados no sistema EMEC pela IES, tendo sido observado que se encontravam apresentados e preenchidos. Em seguida, os docentes integrantes da comissão deslocaram-se para a cidade de Florianópolis -SC, chegando no dia 26/11/14.
- 4) No dia 27/11/14, foi realizada no prédio da reitoria uma breve reunião com a DD. Reitora da UFSC professora Doutora ROSELANE NECKEL e demais representantes da IES e do curso de direito. Em seguida, foram iniciados os trabalhos de avaliação, após reunião com a Coordenadora do curso a professora Doutora JOSIANE ROSE PETRY VERONESE.
- 5) O curso a ser avaliado é o de Bacharelado em direito, oferecido na UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Com sede no BLOCO E-CCJ, Campus da UFSC – Florianópolis, coincidindo com o endereço do EMEC.

Para a análise foram utilizados os documentos contidos no EMEC e as pastas com documentos físicos apresentados pela IES por ocasião da avaliação “in loco”, como listas com as disciplinas ofertadas com bibliografia, relatórios da CPA, currículos documentados dos docentes, planilhas da biblioteca e professores, pasta com documentos dos discentes, criação e reconhecimento da UFSC e curso de direito, pasta do núcleo docente estruturante

6) Pela manhã realizou-se visitas às instalações físicas destinadas ao curso de Direito, inclusive ao NPJ(EMAJ-Escritório Modelo), Auditório e Biblioteca, salas de aula, da coordenação, de professores e demais instalações. Na visita aos setores administrativos (Secretaria, Biblioteca) foram verificadas as informações prestadas no formulário eletrônico. Foram realizadas entrevistas com, NDE, corpo docente e discente.

7) Na parte da tarde foi realizada visita a Biblioteca, onde procedeu-se a conferência da estatística bibliográfica.

8) No segundo dia (28/11/2014) foram verificadas a documentação de professores, situação funcional, registros administrativos etc. Embasada nas informações colhidas após entrevistas, análises documentais e visitas técnicas, a comissão realizou o preenchimento do formulário eletrônico, e, após a sua finalização, por volta das 18:00 horas do dia 28/11/14, anunciou o encerramento da visita in loco.

9) A comissão retornou para seus respectivos estados de origem, e, após revisão do texto final, encerrou esta avaliação.

10) Constatou-se que a carga horária informada é de 4440h-aula e no quadro dos componentes curriculares no EMEC o total de 5106h-aula. Esta diferença se deve ao fato de que foram lançadas as cargas horárias de todas as disciplinas optativas ofertadas e não somente as cargas horárias das optativas obrigatórias.

DOCENTES

Nome do Docente	Titulação	Regime Trabalho	Vínculo Empregatício	Tempo de vínculo ininterrupto do docente com o curso
AIRES JOSE ROVER	Doutorado	Integral	Estatutário	231 Mês(es)
AIRTON LISLE CERQUEIRA LEITE SEELAENDER	Doutorado	Integral	Estatutário	95 Mês(es)
ALEXANDRE BOTELHO	Mestrado	Parcial	Estatutário	14 Mês(es)
ALEXANDRE MORAIS DA ROSA	Doutorado	Parcial	Estatutário	62 Mês(es)
ANTONIO CARLOS BRASIL PINTO	Doutorado	Parcial	Estatutário	120 Mês(es)
ANTONIO CARLOS WOLKMER	Doutorado	Integral	Estatutário	288 Mês(es)
ARNO DAL RI JUNIOR	Doutorado	Integral	Estatutário	107 Mês(es)
CAETANO DIAS CORREA	Graduação	Parcial	Outro	2 Mês(es)
CARLOS ALBERTO DA COSTA DIAS	Mestrado	Parcial	Estatutário	246 Mês(es)
CARLOS ARAUJO LEONETTI	Doutorado	Parcial	Estatutário	278 Mês(es)
CAROLINA MEDEIROS BAHIA	Doutorado	Integral	Estatutário	9 Mês(es)
CECILIA CABALLERO LOIS	Doutorado	Integral	Estatutário	233 Mês(es)
CLAUDIO MACEDO DE SOUZA	Doutorado	Integral	Estatutário	12 Mês(es)

CRISTIANE DERANI	Doutorado	Integral	Estatutário	45 Mês(es)
DANIELLE ANNONI	Doutorado	Integral	Estatutário	58 Mês(es)
DEONISIO SCHMITT	Doutorado	Integral	Estatutário	8 Mês(es)
EDMILSON ANTONIO DIAS	Doutorado	Integral	Estatutário	276 Mês(es)
EDMUNDO LIMA DE ARRUDA JUNIOR	Doutorado	Parcial	Estatutário	408 Mês(es)
EDUARDO ANTONIO TEMPONI LEBRE	Doutorado	Integral	Estatutário	190 Mês(es)
EDUARDO DE AVELAR LAMY	Doutorado	Integral	Estatutário	56 Mês(es)
EDUARDO DE MELLO E SOUZA	Especialização	Parcial	Estatutário	218 Mês(es)
EVERTON DAS NEVES GONCALVES	Mestrado	Integral	Estatutário	45 Mês(es)
FERNANDA ROBERTA CAVALCANTI DE VASCONCELOS	Mestrado	Parcial	Outro	15 Mês(es)
FERNANDO KINOSHITA	Doutorado	Integral	Estatutário	135 Mês(es)
FRANCISCO BISSOLI FILHO	Doutorado	Parcial	Estatutário	46 Mês(es)
FRANCISCO JOSE RODRIGUES DE OLIVEIRA NETO	Doutorado	Parcial	Estatutário	20 Mês(es)
GRAZIELLY ALESSANDRA BAGGENSTOSS	Mestrado	Integral	Estatutário	12 Mês(es)
GUILHERME HENRIQUE LIMA REINIG	Mestrado	Integral	Estatutário	2 Mês(es)
HELOISA GOMES MEDEIROS	Mestrado	Parcial	Outro	9 Mês(es)
HELOISA MARIA SOBIERAJSKI	Graduação	Parcial	Estatutário	225 Mês(es)
HORACIO WANDERLEI RODRIGUES	Doutorado	Integral	Estatutário	288 Mês(es)
HUMBERTO PEREIRA VECCHIO	Doutorado	Integral	Estatutário	259 Mês(es)
ILDEMAR EGGER	Doutorado	Integral	Estatutário	290 Mês(es)
IONI HEIDERSCHIEDT	Mestrado	Parcial	Estatutário	5 Mês(es)
JAZAM SANTOS	Mestrado	Integral	Outro	9 Mês(es)
JEANINE NICOLAZZI PHILIPPI	Doutorado	Integral	Estatutário	200 Mês(es)
JOAO DOS PASSOS MARTINS NETO	Doutorado	Parcial	Estatutário	234 Mês(es)
JOSE ISAC PILATI	Doutorado	Integral	Estatutário	280 Mês(es)
JOSE RUBENS MORATO LEITE	Doutorado	Integral	Estatutário	243 Mês(es)
JOSIANE ROSE PETRY VERONESE	Doutorado	Integral	Estatutário	274 Mês(es)
JULIANA WULFING	Doutorado	Integral	Estatutário	50 Mês(es)
LEDIO ROSA DE ANDRADE	Doutorado	Parcial	Estatutário	50 Mês(es)

LEILANE SERRATINE GRUBBA	Mestrado	Parcial	Outro	22 Mês(es)
LETICIA ALBUQUERQUE	Doutorado	Integral	Estatutário	43 Mês(es)
LILIA LEONOR ABREU	Mestrado	Parcial	Estatutário	350 Mês(es)
LUANA RENOSTRO HEINEN	Mestrado	Parcial	Outro	13 Mês(es)
LUCIANA FAISCA NAHAS	Mestrado	Integral	Outro	12 Mês(es)
LUIS CARLOS CANCELLIER DE OLIVO	Doutorado	Integral	Estatutário	96 Mês(es)
LUIZ HENRIQUE URQUHART CADEMARTORI	Doutorado	Integral	Estatutário	76 Mês(es)
LUIZ OTAVIO PIMENTEL	Doutorado	Integral	Estatutário	160 Mês(es)
MARCEL SOARES DE SOUZA	Mestrado	Parcial	Outro	10 Mês(es)
MARCO ANTONIO CESAR VILLATORE	Doutorado	Parcial	Outro	26 Mês(es)
MARCUS VINICIUS MOTTER BORGES	Mestrado	Parcial	Outro	15 Mês(es)
MATHEUS FELIPE DE CASTRO	Doutorado	Parcial	Outro	43 Mês(es)
OLGA MARIA BOSCHI AGUIAR DE OLIVEIRA	Doutorado	Integral	Estatutário	308 Mês(es)
ORIDES MEZZAROBA	Doutorado	Integral	Estatutário	216 Mês(es)
ORLANDO CELSO DA SILVA NETO	Doutorado	Integral	Estatutário	14 Mês(es)
PAULO RONEY AVILA FAGUNDEZ	Doutorado	Parcial	Estatutário	215 Mês(es)
PEDRO MIRANDA DE OLIVEIRA	Doutorado	Integral	Estatutário	20 Mês(es)
PRISCILLA CAMARGO DOS SANTOS	Mestrado	Integral	Outro	2 Mês(es)
RAFAEL PETEFFI DA SILVA	Doutorado	Integral	Estatutário	61 Mês(es)
REINALDO PEREIRA E SILVA	Doutorado	Parcial	Estatutário	240 Mês(es)
RENATA RAUPP GOMES	Mestrado	Integral	Estatutário	180 Mês(es)
RICARDO SOARES STERSI DOS SANTOS	Doutorado	Integral	Estatutário	227 Mês(es)
RODOLFO JOAQUIM PINTO DA LUZ	Especialização	Parcial	Estatutário	489 Mês(es)
ROGERIO SILVA PORTANOVA	Doutorado	Integral	Estatutário	280 Mês(es)
SAMUEL DA SILVA MATTOS	Doutorado	Parcial	Estatutário	70 Mês(es)
SERGIO RICARDO FERREIRA MOTA	Mestrado	Parcial	Outro	10 Mês(es)
TEREZINHA ELISABETE PADILHA	Mestrado	Integral	Outro	2 Mês(es)
THAIS LUZIA COLACO	Doutorado	Integral	Estatutário	296 Mês(es)
UBALDO CESAR BALTHAZAR	Doutorado	Integral	Estatutário	432 Mês(es)
VAI DIR AI VIM DA SILVA	Doutorado	Integral	Outro	44 Mês(es)

VALDIR ALVES DA SILVA	Doutorado	Integral	Cargo	TT Mês(es)
VERA LUCIA TEIXEIRA	Graduação	Parcial	Estatutário	248 Mês(es)
VERA REGINA PEREIRA DE ANDRADE	Doutorado	Integral	Estatutário	266 Mês(es)
WELBER OLIVEIRA BARRAL	Doutorado	Integral	Estatutário	225 Mês(es)
ZULMAR VIEIRA COUTINHO	Especialização	Parcial	Estatutário	381 Mês(es)

CATEGORIAS AVALIADAS

Dimensão 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA - Fontes de Consulta: Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico do Curso, Diretrizes Curriculares Nacionais, quando houver, e Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC.

1.1. Contexto educacional	4
1.2. Políticas institucionais no âmbito do curso	3
1.3. Objetivos do curso	3
1.4. Perfil profissional do egresso	3
1.5. Estrutura curricular (Considerar como critério de análise também a pesquisa e a extensão, caso estejam contempladas no PPC)	3
1.6. Conteúdos curriculares	3
1.7. Metodologia	3
1.8. Estágio curricular supervisionado NSA para cursos que não contemplam estágio no PPC e que não possuem diretrizes curriculares nacionais ou suas diretrizes não preveem a obrigatoriedade de estágio supervisionado	2
1.9. Atividades complementares NSA para cursos que não contemplam atividades complementares no PPC e que não possuem diretrizes curriculares nacionais ou suas diretrizes não preveem a obrigatoriedade de atividades complementares	4
1.10. Trabalho de conclusão de curso (TCC) NSA para cursos que não contemplam TCC no PPC e que não possuem diretrizes curriculares nacionais ou suas diretrizes não preveem a obrigatoriedade de TCC	3
1.11. Apoio ao discente	2
1.12. Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso	1
1.13. Atividades de tutoria NSA para cursos presenciais. Obrigatório para cursos a distância e presenciais, reconhecidos, que ofertam até 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância, conforme Portaria 4.059 de 10 de dezembro de 2004	NSA
Justificativa para conceito NSA: O curso sob avaliação é oferecido integralmente na modalidade de ensino presencial.	
1.14. Tecnologias de informação e comunicação – TICs - no processo ensino-aprendizagem	3
1.15. Material didático institucional NSA para cursos presenciais que não contemplam material didático institucional no PPC, obrigatório para cursos a distância (Para fins de autorização, considerar o material didático disponibilizado para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	NSA
Justificativa para conceito NSA: O curso sob avaliação é oferecido integralmente na modalidade de ensino presencial e não contempla material didático institucional no PPC.	

1.16. Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes NSA para cursos presenciais que não contemplam mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes no PPC, obrigatório para cursos a distância NSA

Justificativa para conceito NSA:O curso sob avaliação é oferecido integralmente na modalidade de ensino presencial e não contempla mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes no PPC.

1.17. Procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem 4

1.18. Número de vagas (Para os cursos de Medicina, considerar também como critério de análise: disponibilidade de serviços assistenciais, incluindo hospital, ambulatório e centro de saúde, com capacidade de absorção de um número de alunos equivalente à matrícula total prevista para o curso; a previsão de 5 ou mais leitos na (s) unidade (s) hospitalar (es) própria (s) ou conveniada (s) para cada vaga oferecida no vestibular do curso, resultando em um egresso treinado em urgência e emergência; atendimento primário e secundário capaz de diagnosticar e tratar as principais doenças e apto a referir casos que necessitem cuidados especializados) 4

1.19. Integração com as redes públicas de ensino Obrigatório para as Licenciaturas, NSA para os demais que não contemplam integração com as redes públicas de ensino no PPC NSA

Justificativa para conceito NSA:O curso sob avaliação é um bacharelado que não contempla integração com as redes públicas de ensino no PPC.

1.20. Integração com o sistema local e regional de saúde e o SUS Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam integração com o sistema local e regional de saúde e o SUS no PPC NSA

Justificativa para conceito NSA:O curso sob avaliação é um Bacharelado em Direito, cujo PPC não contempla integração com o sistema local e regional de saúde e o SUS.

1.21. Ensino na área de saúde Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos NSA

Justificativa para conceito NSA:O curso sob avaliação é um Bacharelado em Direito.

1.22. Atividades práticas de ensino Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos NSA

Justificativa para conceito NSA:O curso sob avaliação é um Bacharelado em Direito.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A DIMENSÃO 1

1.1.As demandas sociais e econômicas de Florianópolis estão contempladas no PPC. A missão institucional de “contribuir para o desenvolvimento socioeconômico e educacional do estado de SC, visando atender às demandas de qualificação profissional, advindas do processo de transformação da sociedade”, é um compromisso dos docentes envolvidos no curso de Direito. 1.2. Ainda, as políticas institucionais de pesquisa discente previstas no PDI não se encontram muito bem implantadas no âmbito do curso. 1.3. Os objetivos do curso apresentam suficiente coerência com o perfil do egresso, estrutura curricular e contexto educacional. 1.4.

O perfil profissional do egresso buscado pelo curso está bem definido, expressando de maneira suficiente as competências almejadas. 1.5. A estrutura curricular possui carga horária de 4440 horas-relógio, contemplando de maneira suficiente a flexibilização, a interdisciplinaridade e a integração e articulação entre a teoria e a prática. A estrutura curricular abrange três eixos: de formação fundamental, profissional e prática. No EMEC(PPC), no detalhamento do curso consta 3700 horas-aula e na aba matriz curricular aparece com 5106 horas-aula. Esta diferença de horas ocorre porque foram computadas todas as optativas ofertadas pelo curso. 1.6. Os conteúdos curriculares previstos estão atualizados, em coerência com as cargas horárias da estrutura mas subestimados frente a bibliografia postada nos componentes curriculares. 1.7. As atividades pedagógicas estão muito bem articuladas, com a metodologia implantada. Existem regras institucionais orientando estas práticas devidamente atualizadas e aprovadas pelas instâncias da IES. 1.8. O estágio curricular

supervisionado ocorre somente no EMAJ embora haja um fórum do Juizado Especial ao lado do bloco de direito. Não ocorrem também as aulas teórico práticas ou práticas simuladas em sala de aula para preparo do discente quando de seu ingresso ao EMAJ. As instalações são de boa qualidade, mas não havia atendimentos no dia da visita “in loco” apesar de o regulamento do EMAJ prever atendimentos na parte da tarde. Os docentes cumulam função de advogados, apesar de não haver essa função -advogados- no EMAJ. 1.9. As atividades complementares, no PPC, estão implantadas e regulamentadas pela IES. 1.10. O TCC é adequadamente realizado, pois existem normas metodológicas e docentes com carga horária destinada para orientações. O TCC será uma monografia, precedida de elaboração de projeto e indicação de professor orientador, a ser apresentada perante banca pública. Ocorreu entretanto que os discentes reclamaram do desinteresse dos docentes nesta atividade. 1.11. A IES oferece programas de apoio aos discentes de forma insuficiente. O apoio psicopedagógico ocorre para o apoio aos alunos com necessidades especiais e outros, no entanto é unificado na USFC e no bloco de direito não existe qualquer atendimento para alunos com problemas psicopedagógicos. Não são oferecidos programas de nivelamento. 1.12. Até 29 de julho de 2014 não há qualquer documentação sobre as atividades da CPA, que leva a crer que não existia. As ações decorrentes das auto avaliações da CPA e avaliações externas não estão implantadas adequadamente, dado que não há resultados que comprovem um processo sistemático e periódico de avaliação e acompanhamento da efetivação de seus projetos pedagógicos bem como das atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão. 1.14. As tecnologias de informação e comunicação TICs implantadas no processo de ensino-aprendizagem permitem executar de maneira suficiente as propostas descritas no PPC. 1.17A IES desenvolve muito bem os processos de ensino-aprendizagem. 1.18. O número de vagas está bem dimensionado para o perfil do curso de direito e para as condições de infraestrutura e corpo docente.

Conceito da Dimensão 1

3.0

Dimensão 2: CORPO DOCENTE E TUTORIAL - Fontes de consulta: Projeto Pedagógico do Curso, Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC e Documentação Comprobatória.

2.1. Atuação do Núcleo Docente Estruturante - NDE	3	
2.2. Atuação do (a) coordenador (a)	4	
2.3. Experiência do (a) coordenador (a) do curso em cursos a distância (Indicador específico para cursos a distância)	NSA	
Justificativa para conceito NSA: O curso sob avaliação é ofertado integralmente na modalidade de ensino presencial.		
2.4. Experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica do (a) coordenador (a)	5	
2.5. Regime de trabalho do (a) coordenador (a) do curso	NSA para cursos a distância, obrigatório para cursos presenciais	5
2.6. Carga horária de coordenação de curso	NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância	NSA
Justificativa para conceito NSA: O curso sob avaliação é ofertado integralmente na modalidade de ensino presencial.		
2.7. Titulação do corpo docente do curso (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	5	
2.8. Titulação do corpo docente do curso – percentual de doutores (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	5	
2.9. Regime de trabalho do corpo docente do curso (Para fins de autorização,		

considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) (Para os cursos de Medicina, os critérios de análise passam a figurar da seguinte maneira: Conceito 1 – menor que 50% Conceito 2 – maior ou igual a 50% e menor que 60% Conceito 3 – maior ou igual a 60% e menor que 70% Conceito 4 – maior ou igual a 70% e menor que 80% Conceito 5 – maior ou igual a 80%) 5

2.10. Experiência profissional do corpo docente (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) NSA para egressos de cursos de licenciatura (Para os cursos de Medicina, os critérios de análise passam a figurar da seguinte maneira: Conceito 1 – menor que 40% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 2 – maior ou igual a 40% e menor que 50% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 3 – maior ou igual a 50% e menor que 60% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 4 – maior ou igual a 60% e menor que 70% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 5 – maior ou igual a 70% possui, pelo menos, 5 anos) 4

2.11. Experiência no exercício da docência na educação básica (para fins de autorização, considerar os docentes previstos para os dois primeiros anos do curso) NSA Obrigatório para cursos de licenciatura, NSA para os demais

Justificativa para conceito NSA:O curso sob avaliação é um Bacharelado em Direito.

2.12. Experiência de magistério superior do corpo docente (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) (Para os cursos de Medicina, os critérios de análise passam a figurar da seguinte maneira: Conceito 1 – menor que 40% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 2 – maior ou igual a 40% e menor que 50% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 3 – maior ou igual a 50% e menor que 60% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 4 – maior ou igual a 60% e menor que 70% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 5 – maior ou igual a 70% possui, pelo menos, 5 anos) 5

2.13. Relação entre o número de docentes e o número de estudantes NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância (relação entre o número de docentes e o número de estudantes equivalente 40h em dedicação à EAD) NSA

Justificativa para conceito NSA:O curso sob avaliação é ofertado integralmente na modalidade de ensino presencial.

2.14. Funcionamento do colegiado de curso ou equivalente 4

2.15. Produção científica, cultural, artística ou tecnológica (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) 4

2.16. Titulação e formação do corpo de tutores do curso (Para fins de autorização, considerar os tutores previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) NSA para cursos presenciais. Obrigatório para cursos a distância e presenciais, reconhecidos, que ofertam até 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância, conforme Portaria 4.059/2004 NSA

Justificativa para conceito NSA:O curso sob avaliação é ofertado integralmente na modalidade de ensino presencial.

2.17. Experiência do corpo de tutores em educação a distância (Para fins de autorização, considerar os tutores previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) NSA para cursos presenciais. Obrigatório para cursos a distância e presenciais, reconhecidos, que ofertam até 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância NSA

ofertam até 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância, conforme Portaria 4.059/2004

Justificativa para conceito NSA:O curso sob avaliação é ofertado integralmente na modalidade de ensino presencial.

2.18. Relação docentes e tutores - presenciais e a distância - por estudante NSA para cursos presenciais. Obrigatório para cursos a distância e presenciais, reconhecidos, que ofertam até 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância, conforme Portaria 4.059/2004 NSA

Justificativa para conceito NSA:O curso sob avaliação é ofertado integralmente na modalidade de ensino presencial.

2.19. Responsabilidade docente pela supervisão da assistência médica NSA Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos

Justificativa para conceito NSA:O curso sob avaliação é um Bacharelado em Direito.

2.20. Núcleo de apoio pedagógico e experiência docente Obrigatório para o curso NSA de Medicina, NSA para os demais cursos

Justificativa para conceito NSA:O curso sob avaliação é um Bacharelado em Direito.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A DIMENSÃO 2

Importa observar, a princípio, que para efeito dos cálculos realizados em função dos indicadores desta dimensão, foi considerado um total de 74 (setenta e quatro) professores integrando o corpo docente do Bacharelado em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina, e não 76 (setenta e seis) como registrado no sistema e-MEC, por haver esta Comissão constatado as desvinculações definitivas, da IES, das docentes Fernanda Roberta Cavalcanti Vasconcelos e Leilane Serratine Grubba, tendo em vista o encerramento de seus contratos como professoras substitutas.

Isto posto, às avaliações quantitativas dadas aos indicadores desta dimensão correspondem os seguintes comentários:

2.1. O Núcleo Docente Estruturante é atuante e desenvolve muito bem as atividades de acompanhamento e avaliação das diretrizes determinadas para o curso pelo respectivo projeto pedagógico, cuja elaboração esteve sob sua competência, ouvidos os demais membros do corpo docente do programa.

2.2. A Coordenadora, Profa. Josiane Rose Petry Veronese, demonstra possuir muito bom conhecimento do Projeto Pedagógico do Curso e apresenta boa dedicação aos trabalhos de gestão do referido programa de graduação, mantendo, ainda, muito bom relacionamento com os segmentos que integram a comunidade vinculada ao curso, principalmente no que diz respeito a gestores e membros do corpo docente IES.

2.4. A Coordenadora, Profa. Josiane Rose Petry Veronese, atua no magistério superior há mais de 23 anos.

2.5. O regime de trabalho da Profa. Josiane Rose Petry Veronese é de Dedicção Exclusiva, e a relação à qual se refere este indicador é igual a 6.

2.7. O percentual a que se refere este indicador é de 98,65%.

2.8. O percentual a que se refere este indicador é de 70,27%.

2.9. O percentual a que se refere este indicador é de 100%.

2.10. O percentual a que se refere este indicador é de 79,73%.

2.12. O percentual a que se refere este indicador é de 90,54%.

2.14. A composição do Colegiado do Curso se dá de acordo com o Regimento do Centro de Ciências Jurídicas da UFSC (Resolução no. 008/97 do Conselho Universitário da IES), e com base em análise documental e reunião com o corpo docente do programa, constatou-se que o mencionado colegiado encontra-se muito bem implantado e regulamentado, desenvolvendo suas atribuições a partir de reuniões ordinariamente estabelecidas.

2.15. A análise da documentação referente à produção científica, cultural, artística ou tecnológica do corpo docente do curso levou à constatação de que 34 docentes do programa, logo, menos de 50% do total, têm mais de 09 produções nos últimos 03 anos. A situação correspondente ao conceito 4, por sua vez, é plenamente satisfeita por 40 professores, ou seja, por 54,05% dos membros do corpo

docente, razão da valoração apresentada para este indicador.

Conceito da Dimensão 2

4.5

Dimensão 3: INFRAESTRUTURA - Fontes de Consulta: Projeto Pedagógico do Curso, Diretrizes Curriculares Nacionais, quando houver, Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC e Documentação Comprobatória.

- 3.1. Gabinetes de trabalho para professores Tempo Integral - TI (Para fins de autorização, considerar os gabinetes de trabalho para os docentes em tempo integral do primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) 2
- 3.2. Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos 5
- 3.3. Sala de professores (Para fins de autorização, considerar a sala de professores implantada para os docentes do primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) NSA para IES que possui gabinetes de trabalho para 100% dos docentes do curso 2
- 3.4. Salas de aula (Para fins de autorização, considerar as salas de aula implantadas para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) 4
- 3.5. Acesso dos alunos a equipamentos de informática (Para fins de autorização, considerar os laboratórios de informática implantados para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) 2
- 3.6. Bibliografia básica (Para fins de autorização, considerar o acervo da bibliografia básica disponível para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) Nos cursos que possuem acervo virtual (pelo menos 1 título virtual por unidade curricular), a proporção de alunos por exemplar físico passam a figurar da seguinte maneira para os conceitos 3, 4 e 5: Conceito 3 – 13 a 19 vagas anuais Conceito 4 – de 6 a 13 vagas anuais Conceito 5 – menos de 6 vagas anuais) 3
- 3.7. Bibliografia complementar (Para fins de autorização, considerar o acervo da bibliografia complementar disponível para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) 5
- 3.8. Periódicos especializados (Para fins de autorização, considerar os periódicos relativos às áreas do primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas. Para fins de autorização, os critérios de análise passam a figurar da seguinte maneira: Conceito 1 – menor que 3 títulos Conceito 2 – maior ou igual a 3 e menor que 6 Conceito 3 – maior ou igual a 6 e menor que 9 Conceito 4 – maior ou igual a 9 e menor que 12 Conceito 5 – maior ou igual a 12) 5
- 3.9. Laboratórios didáticos especializados: quantidade NSA para cursos que não utilizam laboratórios especializados (Para fins de autorização, considerar os laboratórios didáticos especializados implantados para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) Para cursos a distância, verificar os laboratórios especializados da sede e dos polos Para Pedagogia é obrigatório verificar a brinquedoteca NSA
- Justificativa para conceito NSA:**O curso sob avaliação não utiliza laboratórios didáticos especializados.
- 3.10. Laboratórios didáticos especializados: qualidade NSA para cursos que não utilizam laboratórios especializados (Para fins de autorização, considerar os laboratórios didáticos especializados implantados para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) Para cursos a NSA

distância, verificar os laboratórios especializados da sede e dos polos Para Pedagogia é obrigatório verificar a brinquedoteca

Justificativa para conceito NSA:O curso sob avaliação não utiliza laboratórios didáticos especializados.

3.11. Laboratórios didáticos especializados: serviços NSA para cursos que não utilizam laboratórios especializados (Para fins de autorização, considerar os laboratórios didáticos especializados implantados para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) Para cursos a distância, verificar os laboratórios especializados da sede e dos polos Para Pedagogia é obrigatório verificar a brinquedoteca NSA

Justificativa para conceito NSA:O curso sob avaliação não utiliza laboratórios didáticos especializados.

3.12. Sistema de controle de produção e distribuição de material didático (logística) NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância NSA

Justificativa para conceito NSA:O curso sob avaliação é oferecido integralmente na modalidade de ensino presencial.

3.13. Núcleo de Práticas Jurídicas: atividades básicas Obrigatório para cursos de direito (presencial e a distância), NSA para os demais cursos 3

3.14. Núcleo de Práticas Jurídicas: atividades de arbitragem, negociação e mediação Obrigatório para cursos de direito (presencial e a distância), NSA para os demais cursos 3

3.15. Unidades hospitalares de ensino e complexo assistencial Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam unidades hospitalares de ensino e complexo assistencial no PPC NSA

Justificativa para conceito NSA:O curso sob avaliação é um Bacharelado em Direito e não contempla unidades hospitalares de ensino e complexo assistencial no PPC.

3.16. Sistema de referência e contrarreferência Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos NSA

Justificativa para conceito NSA:O curso sob avaliação é um Bacharelado em Direito.

3.17. Biotérios Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam biotério no PPC NSA

Justificativa para conceito NSA:O curso sob avaliação é um Bacharelado em Direito e não contempla biotério no PPC.

3.18. Laboratórios de ensino Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam laboratórios de ensino no PPC NSA

Justificativa para conceito NSA:O curso sob avaliação é um Bacharelado em Direito e não contempla laboratórios de ensino no PPC.

3.19. Laboratórios de habilidades Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam laboratórios de habilidades no PPC NSA

Justificativa para conceito NSA:O curso sob avaliação é um Bacharelado em Direito e não contempla laboratórios de habilidades no PPC.

3.20. Protocolos de experimentos Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam protocolos de experimentos no PPC NSA

Justificativa para conceito NSA:O curso sob avaliação é um Bacharelado em Direito e não contempla protocolos de experimentos no PPC.

3.21. Comitê de ética em pesquisa Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam comitê de ética em pesquisa no PPC NSA

para os demais cursos que não contemplam comitê de ética em pesquisa no PPC

Justificativa para conceito NSA: O curso sob avaliação é um Bacharelado em Direito e não contempla comitê de ética em pesquisa no PPC.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A DIMENSÃO 3

Às avaliações quantitativas dadas aos indicadores desta dimensão correspondem os seguintes comentários:

3.1. Esta Comissão observou, no prédio onde é ofertado o Curso de Direito da UFSC, a existência de gabinetes em quantidade insuficiente para abrigar todos os professores em Regime de Dedicção Exclusiva e em Regime de Tempo Integral vinculados ao referido programa de graduação, satisfazendo as condições de utilização elencadas nos conceitos constantes deste indicador.

3.2. A Coordenação do Curso de Direito dispõe de sala privativa montada de forma excelente, além de secretaria exclusiva, contando com servidores técnico-administrativos que proporcionam atendimento personalizado a professores e alunos do curso.

3.3. A sala de professores, considerado o número de docentes contratados como substitutos para atuação no curso, é insuficiente, tendo em vista a escassez de mobiliário e equipamentos de informática.

3.4. Considerando-se o quantitativo de alunos por turma, média de 40 estudantes, as salas de aula garantem muito bom conforto e comodidade, sendo equipadas com aparelhos de ar-condicionado e projetores tipo datashow.

3.5. O prédio onde funciona o curso sob avaliação conta com um único laboratório de informática, com 25 computadores, o que faz com que, neste aspecto, a infraestrutura disponível atenda de modo insuficiente à demanda do respectivo corpo discente.

3.6. O acervo correspondente à bibliografia básica prevista para o curso contém 3 títulos por disciplina. O cálculo do quociente entre a razão média de exemplares e o quantitativo de disciplinas do curso forneceu o valor 14,09, caracterizando, assim, o mencionado acervo como disponível na proporção média de um exemplar para a faixa de 10 a menos de 15 vagas anuais autorizadas.

3.7. Os títulos da bibliografia complementar prevista para o curso satisfazem, com folga, o quantitativo estipulado no conceito 5 deste indicador.

3.8. A biblioteca da Universidade Federal de Santa Catarina disponibiliza a professores e alunos do curso um quantitativo superior a 50 títulos, dentre os mais bem conceituados periódicos nacionais especializados na ciência do Direito.

3.13. O Núcleo de Prática Jurídica, na UFSC denominado Escritório Modelo de Assistência Jurídica-EMAJ, atende de modo suficiente às demandas do curso, estando regulamentado e implantado. Através de seu funcionamento, os alunos exercem atividades diretas em ações reais, mediante a coordenação e supervisão de professores orientadores.

3.14. O Núcleo de Práticas Jurídicas (EMAJ) desenvolve satisfatoriamente atividades jurídicas reais. O conceito de suficiência lhe é atribuído neste indicador, tendo em vista considerar esta Comissão de que trabalhos envolvendo a conciliação, a mediação e a arbitragem carecem de implementação mais efetiva.

Conceito da Dimensão 3**3.4****REQUISITOS LEGAIS E NORMATIVOS**

4.1. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso NSA para cursos que não têm Diretrizes Curriculares Nacionais Sim

Critério de análise:

O PPC está coerente com as Diretrizes Curriculares Nacionais?

4.2. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Lei nº 11.645 de 10/03/2008; Resolução CNE/CP Nº 01 de 17 de junho de 2004) Sim

Critério de análise:

A temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena está inclusa nas disciplinas e atividades curriculares do curso?

As questões de educação das relações étnico-raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes estão incluídas de modo indireto nos conteúdos das disciplinas de Antropologia Jurídica, Direitos Humanos e Direito Cultura e meio ambiente.

4.3. Titulação do corpo docente (Art. 66 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996) Não

Critério de análise:

Todo o corpo docente tem formação em pós-graduação?

Tem somente graduação os docentes Vera Lúcia Teixeira e Heloisa Maria Sobierajski

4.4. Núcleo Docente Estruturante (NDE) (Resolução CONAES N° 1, de 17/06/2010) Sim

Critério de análise:

O NDE atende à normativa pertinente?

Atende

4.5. Denominação dos Cursos Superiores de Tecnologia (Portaria Normativa N° 12/2006) NSA

Justificativa para conceito NSA:O curso sob avaliação é um Bacharelado em Direito.

Critério de análise:

A denominação do curso está adequada ao Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia?

4.6. Carga horária mínima, em horas – para Cursos Superiores de Tecnologia (Portaria N°10, 28/07/2006; Portaria N° 1024, 11/05/2006; Resolução CNE/CP N° 3,18/12/2002) NSA

Justificativa para conceito NSA:O curso sob avaliação é um Bacharelado em Direito.

Critério de análise:

Desconsiderando a carga horária do estágio profissional supervisionado e do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, caso estes estejam previstos, o curso possui carga horária igual ou superior ao estabelecido no Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia?

4.7.

Carga horária mínima, em horas – para Bacharelados e

Licenciaturas Resolução CNE/CES N° 02/2007 (Graduação, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CES N° 04/2009 (Área de Saúde, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CP 2 /2002 (Licenciaturas). Resolução CNE/CP N° 1 /2006 (Pedagogia) Sim

Sim

Critério de análise:

O curso atende à carga horária mínima em horas estabelecidas nas resoluções?

4.8.

Tempo de integralização Resolução CNE/CES N° 02/2007 (Graduação, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CES N° 04/2009 (Área de Saúde, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CP 2 /2002 (Licenciaturas)

Disciplinas, Resolução CNE/CB 2/2002 (Educação)

Critério de análise:

O curso atende ao Tempo de Integralização proposto nas Resoluções?

4.9. Condições de acesso para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida (Dec. N° 5.296/2004, com prazo de implantação das condições até dezembro de 2008) Sim

Critério de análise:

A IES apresenta condições de acesso para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida?

Sim, com rampas de acesso, elevadores, banheiros com portas especiais e reservado para cadeirantes.

4.10. Disciplina de Libras (Dec. N° 5.626/2005) Sim

Critério de análise:

O PPC contempla a disciplina de Libras na estrutura curricular do curso?

Sim, como optativa

4.11. Prevalência de Avaliação Presencial para EAD (Dec. N° 5622/2005 art. 4 inciso II, § 2) NSA

Justificativa para conceito NSA: O curso sob avaliação é oferecido integralmente na modalidade de ensino presencial.

Critério de análise:

Os resultados dos exames presenciais prevalecem sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância?

4.12. Informações Acadêmicas (Portaria Normativa N° 40 de 12/12/2007, alterada pela Portaria Normativa MEC N° 23 de 01/12/2010, publicada em 29/12/2010) Sim

Critério de análise:

As informações acadêmicas exigidas estão disponibilizadas na forma impressa e virtual?

Sim, no site da IES e nos editais nos corredores do curso e publicações da UFSC

4.13. Políticas de educação ambiental (Lei n° 9.795, de 27 de abril de 1999 e Decreto N° 4.281 de 25 de junho de 2002) Sim

Critério de análise:

Há integração da educação ambiental às disciplinas do curso de modo transversal, contínuo e permanente?

nos componentes curriculares Direito Penal IV, responsabilidade civil, direito ambiental(optativa), biodireito(optativa),Direito cultura e meio ambiente(optativa), licenciamento ambiental(optativa).

DISPOSIÇÕES LEGAIS

4.1. O Projeto Pedagógico do Curso de Direito da UFSC está em consonância com as diretrizes curriculares nacionais.

4.2. As questões de educação das relações étnico-raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes estão incluídas de modo indireto nos conteúdos das disciplinas de Antropologia Jurídica, Direitos Humanos e Direito Cultura e meio ambiente.

4.3. O corpo docente do curso possui professores doutores, mestres e especialistas, existindo uma docente apenas com graduação.

4.4. O NDE do curso é composto pela Coordenadora do curso e mais 11 (onze) docentes. Do total da

4.4. O NÚCLEO DO CURSO É COMPOSTO PELA COORDENADORA DO CURSO E MAIS 11 (ONZE) DOCENTES. DO TOTAL DE 12 MEMBROS 11(ONZE)COM TITULAÇÃO STRICTO SENSU E 01(UM) GRADUADO. QUANTO AO REGIME DE TRABALHO, IDENTIFICOU-SE 09(NOVE) EM REGIME DE TEMPO INTEGRAL E 03 (TRÊS) E EM REGIME DE TEMPO PARCIAL.

4.7. O curso de direito conta carga horária mínima de 4440 horas/aula distribuídas em três eixos: fundamental, profissional e de prática, com tempo mínimo para integralização de 10 semestres. São 3636h/a em disciplinas, já incluída a prática jurídica(360 h/a de estágio supervisionado), 120h/a de trabalho de conclusão de curso, 360h de atividades complementares e 360 h/a de componentes curriculares optativos.

4.8. Atende à legislação em relação ao tempo mínimo de integralização – 5 anos ou dez semestres

4.9. A IES apresenta uma estrutura arquitetônica adequada de acesso para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida. Existem rampas, vagas determinadas no estacionamento, biblioteca e salas de aulas. Existem elevadores, banheiros adaptados em todos os andares e barras para auxiliar no deslocamento.

4.10. A disciplina de Libras é oferecida como optativa dentro da estrutura curricular, como optativa, com carga horária de 72h.

4.12. As informações acadêmicas estão disponíveis no site, por meio do ambiente acadêmico da própria UFSC e de forma impressa nas publicações “CARTA DE SERVIÇOS AO CIDADÃO” e no “UFSC EM AÇÃO”.

4.13. Constam nos componentes curriculares Direito Penal IV, responsabilidade civil, direito ambiental(optativa), biodireito(optativa),Direito cultura e meio ambiente(optativa), licenciamento ambiental(optativa). Não foram identificados no entanto programas reais no ambiente da UFSC de integração da educação ambiental às disciplinas do curso.

Considerações finais da comissão de avaliadores e conceito final :

CONSIDERAÇÕES FINAIS DA COMISSÃO DE AVALIADORES

> Na documentação da IES desde 2004 e 2014 ocorreram 249 proj. de extensão e 136 proj. de pesquisa. Os discentes alegaram que os editais são precariamente divulgados e que propostas de projetos de extensão por iniciativa dos discentes tem dificuldades em encontrar orientador. >A IES adota como TCC monografia jurídica. Em conformidade com os discentes o curso não promove o devido incentivo a monografia jurídica e que os docentes não se interessam pela atividade. > O NPJ conta com estrutura que abriga o EMAJ no térreo do BLOCO E-CCJ, com secretaria, sala de espera, várias salas de atendimento, salas para acompanhamento de processos, secretária para acompanhamento de processos e intimações, salas para advogados e alunos peticionarem, equipados com computadores . Os docentes lotados no EMAJ CUMULAM a função de advogados, e as petições são todas assinadas pela coord. do EMAJ a prof. Vera Lúcia Teixeira. Não existe no EMAJ função de advogado. Segundo os discentes ocorrem os seguintes fatos; são registradas 5 horas de atividades e somente 3,5 horas ocorrem realmente, há sonegação de materiais para os discentes, os discentes não recebem a devida orientação na elaboração de peças processuais. > Os dados da CPA não estavam entre a documentação, e foi entregue aos membros na entrevista. Somente o presidente da CPA o sr. Irineu Afonso Frey-CSE compareceu a entrevista. Os demais membros não compareceram e não justificaram o não comparecimento. O entrevistado relatou que a CPA sempre existiu mas que atuava de maneira parca, no entanto não foi juntada qualquer documentação que comprovasse a existência da CPA e de sua atuação, anterior a PORTARIA 1.344/2014/GR de 29 de julho de 2014. A partir de 29 de julho de 2014 foram realizadas reuniões mensais da CPA com a participação dos membros para discussão de vários temas, embora na lista de presença não conste a assinatura de próprio punho dos integrantes. Ademais, em entrevista aos docentes, somente três conheciam a CPA em universo de 20 docentes presentes. Na entrevista aos discentes nenhum conhecia a CPA ou tinha participado de algum questionário elaborado pela comissão própria de

avaliação. > O NDE é composto de 12 membros, sendo presidido pela coordenadora do curso com quatro reuniões realizadas entre 30 de setembro de 2013 até a data da avaliação(28/11/2014).> A biblioteca central da IES apresenta condições físicas de atender aos padrões mínimos de qualidade exigidos pelas normas estabelecidas nas DCNs no que diz respeito a acessibilidade e tráfego de pessoas. No entanto o acervo bibliográfico do curso de direito se encontra desatualizado e em condições impróprias de uso, com obras não atualizadas em quantidade não suficiente para atender as necessidades discentes e do curso se consideradas as obras incluídas nos planos de ensino correspondentes, como por exemplo Criminologia com 31 obras obrigatórias. No bloco E-CCJ funciona a BIBLIOTECA SETORIAL DO CURSO DE DIREITO que ainda não integra o sistema de bibliotecas da UFSC. > A oferta de optativas foi tema recorrente na entrevista com os discentes, sob alegações de que não ocorre de forma satisfatória, que não ficam sabendo dos editais, que alguns componentes curriculares “somem” de um ano para outro, que gostariam de fazer certas optativas e o curso não oferece. No entanto, da análise da documentação se verifica que o curso oferece optativas em acordo com as habilidades dos docentes lotados no curso de direito da UFSC.> Outro tema apontado foi a contratação de professor para FILOSOFIA DO DIREITO. Os discentes relataram que o curso não se preocupa em contratar professor definitivo e que sempre aloca na disciplina professor substituto > na sede do curso funciona a EMPRESA JUNIOR DE DIREITO que dá assistência a microempresas mediante a cobrança de taxas pelas prestações de serviços, sob a coordenação de um docente, vinculado >Os discentes consultados na entrevista não tem conhecimento da existência da ouvidoria e não utilizaram estes serviços.

CONCEITO FINAL

REGULAMENTO DO NÚCLEO DE PRÁTICA JURÍDICA E DE ESTÁGIO

Art. 1º O presente Regulamento estabelece a atividade do Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) do Curso de Graduação em Direito da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília – FD/UnB, e as normas aplicáveis à prática jurídica e ao estágio, respeitadas as disposições da Lei n. 11.788/2008.

Art. 2º O Núcleo de Prática Jurídica é órgão subordinado ao Colegiado de Curso, Ensino, Pesquisa e Extensão, responsável pelas disciplinas:

- I – Prática Jurídica I;
- II – Prática Jurídica II;
- III – Prática Jurídica III;
- IV – Prática Jurídica IV.

Parágrafo único. A aferição da regularidade do estágio não obrigatório conexo à disciplina Estágio Profissionalizante é atribuição da Coordenação de Graduação do Curso de Direito.

Art. 3º O Núcleo de Prática Jurídica estrutura-se em:

- I – Coordenação, exercida por um docente designado pela Direção da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília;
- II – Quadro de docentes integrantes da área de prática jurídica;
- III – Docentes colaboradores com o Núcleo de Prática Jurídica;
- IV – Secretaria.

Parágrafo único. O espaço físico do Núcleo de Prática Jurídica destina-se:

- I – À realização da disciplina Prática Jurídica II;

II – À realização das demais disciplinas elencadas no art. 2º, quando necessário;

III – À realização de disciplinas e atividades de extensão e de pesquisa da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, ou atividades de outras Unidades da Universidade de Brasília, quando solicitado;

IV – À realização de atividades comunitárias, a critério da Coordenação do Núcleo de Prática Jurídica.

Art. 4º A disciplina Prática Jurídica II corresponde ao estágio supervisionado obrigatório, a ser realizado no Núcleo de Prática Jurídica, em Ceilândia.

Parágrafo único. As demais disciplinas de prática jurídica terão seu conteúdo definido em seus planos de ensino específicos.

Art. 5º A disciplina Estágio Profissionalizante corresponde ao estágio não obrigatório, e terá carga mínima de 60 (sessenta) horas.

§1º A documentação necessária para a atribuição de créditos na referida disciplina será definida, a cada semestre, pela Coordenação de Graduação do Curso de Direito.

§2º Excepcionalmente, a critério do docente responsável pela disciplina Estágio Profissionalizante, a realização do estágio não obrigatório poderá ser substituída por atividades profissionais conexas à atuação jurídica, desde que absolutamente impossível a realização de estágio.

§3º Excepcionalmente, caso nem mesmo a hipótese do parágrafo anterior seja aplicável, o estágio não obrigatório poderá ser substituído por atuação direta do discente junto ao Núcleo de Prática Jurídica da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília.

§4º Na hipótese do parágrafo anterior, a atuação do discente não poderá se dar concomitantemente com a disciplina Prática Jurídica II.

Art. 6º Os estágios realizados pelos discentes do Curso de Direito da Universidade de Brasília, quer obrigatórios, quer não obrigatórios, ficam sujeitos à regra prevista no art. 10, II, da Lei n. 11.788/2008, pelo que são limitados a, no máximo, 6 (seis) horas diárias e 30 (trinta) horas semanais.

§1º Na medida em que, nos termos do art. 1º, VI, do Regulamento do Curso de Direito da Universidade de Brasília, a vinculação entre teoria e prática se dá ao longo de todo o processo formativo, circunstância que se reflete na integração da prática às disciplinas do Curso, inexistente a alternância entre teoria e prática prevista no art. 10, §1º, da Lei n. 11.788/2008, sendo inviável, portanto, a realização de estágios com carga horária superior a 6 (seis) horas diárias e 30 (trinta) horas semanais.

§2º Nos termos do art. 2º, §3º, da Lei n. 11.788/2008, atividades de extensão, de monitorias e de iniciação científica não se equiparam, em nenhuma hipótese, a estágio.

Art. 7º Os casos omissos, neste Regulamento, serão resolvidos pelo Colegiado de Curso, Ensino, Pesquisa e Extensão.

Art. 8º O presente Regulamento entra em vigor na data de sua aprovação.

Brasília, ____ de _____ de 2018.