



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO

RAFAEL DE ALMEIDA PUJOL

“COMO CHEGAR AO SIM”: Análise da possibilidade de aplicação e ensino nos cursos de direito brasileiros do método de negociação descrito em “Como chegar ao sim” de Fisher, Ury e Patton a partir das diferenças culturais entre o país de origem da obra e a realidade brasileira.

Florianópolis
2023

Rafael de Almeida Pujol

“COMO CHEGAR AO SIM”: Análise da possibilidade de aplicação e ensino nos cursos de direito brasileiros do método de negociação descrito em “Como chegar ao sim” de Fisher, Ury e Patton a partir das diferenças culturais entre o país de origem da obra e a realidade brasileira.

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Direito.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Soares Stersi dos Santos

Florianópolis

2023

Pujol, Rafael de Almeida

"Como chegar ao sim" : Análise da possibilidade de aplicação e ensino nos cursos de direito brasileiros do método de negociação descrito em "Como chegar ao sim" de Fisher, Ury e Patton a partir das diferenças culturais entre o país de origem da obra e a realidade brasileira. / Rafael de Almeida Pujol ; orientador, Ricardo Soares Stersi dos Santos, 2023.

231 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Jurídicas, Programa de Pós-Graduação em Direito, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Direito. 2. Negociação integrativa. 3. Métodos adequados de tratamento de conflitos. 4. Como chegar ao sim. I. Santos, Ricardo Soares Stersi dos . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Direito. III. Título.

Rafael de Almeida Pujol

“COMO CHEGAR AO SIM”: Análise da possibilidade de aplicação e ensino nos cursos de direito brasileiros do método de negociação descrito em “Como chegar ao sim” de Fisher, Ury e Patton a partir das diferenças culturais entre o país de origem da obra e a realidade brasileira.

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em 27 de novembro de 2023, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

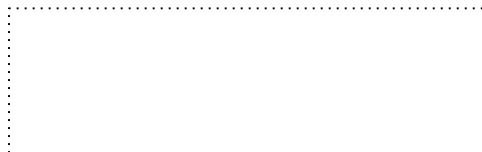
Profa. Jéssica Gonçalves, Dra.
Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)

Profa. Cristina Mendes Bertoncini Correa, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Profa. Iôni Heiderscheidt, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Profa. Adriana Silva Maillart, 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 Doutor em Direito.



Coordenação do Programa de Pós-Graduação



Prof. Ricardo Soares Stersi dos Santos, Dr.

Orientador

Florianópolis, 2023.

Para Amanda, sempre. E agora, para Cecília e Helena.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é a parte mais fácil de um trabalho, mas também a que requer um cuidado especial, para evitar esquecimentos, pois são tantas pessoas em nosso caminho que colocam pequenos tijolos na construção de quem somos e do que fazemos, que fica difícil descrever todas. Agradeço aos meus pais, que foram os primeiros de suas famílias a concluir um curso superior e que ensinaram aos filhos o valor da educação. Agradeço aos professores da UFSC que encontrei pelo caminho, tanto no mestrado quanto agora no doutorado. Não sou mais o mesmo, e agradeço a todos vocês. Agradeço ao meu orientador, professor Stersi, que acima de sua inquestionável capacidade acadêmica, é um ser humano especial e que sabe, como poucos, exercitar a empatia que ensina. Agradeço aos conselhos e correções da professora Cristina, por assumir um compromisso imenso nessa reta final, mesmo que informalmente, e apontar os caminhos para que esse trabalho pudesse ser concluído. Agradeço à banca de qualificação, professoras Iôni e Adriana, pelas excelentes contribuições que me colocaram no caminho correto para que o trabalho pudesse ser executado e concluído. Agradeço à banca de defesa prévia, composta pelas professoras Iôni, Adriana, Aline e Cristina, pelo tempo dispendido na leitura e críticas ao trabalho, que foram ouvidas e atendidas. Agradeço à professora Jéssica Gonçalves, que conheço de longa data e que certamente muito contribuirá para este trabalho, em sua participação na banca final. Agradeço à minha sogra, Gelsa, pelo cuidado e carinho com minhas filhas, que me possibilitou muitas tardes de trabalho nesta tese. Agradeço à Cecília e à Helena, minhas filhas. Elas nem entendem ainda, mas desde que eu soube que elas viriam ao mundo, todo meu mundo mudou, e isso inclui o foco para realizar esta tese. Por fim, agradeço à Amanda, meu amor, minha companheira de vida e de caminhada, que nos momentos mais difíceis deste trabalho não esmoreceu e não me deixou desistir, nunca; sem o apoio dela, esse trabalho não existiria.

Por mais estranho que pareça, o mundo precisa de *mais* conflito, não menos. O desafio não é eliminar o conflito, mas transformá-lo. É mudar a forma como *lidamos* com as diferenças – de uma luta destrutiva e antagônica para uma resolução de problemas prática e harmônica (Fisher; Ury; Patton, 2018, p. 11).

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar a adequação do método de negociação integrativa descrito em “Como chegar ao sim: Como negociar acordos sem fazer concessões” de Fisher, Ury e Patton (2018) para os cursos de direito brasileiros. A negociação integrativa é amplamente aceita e utilizada, mas pouco se discute, no Brasil, sobre sua efetividade e sobre a necessidade de contextualização à realidade brasileira, muito diversa daquela do país de origem de “Como chegar ao sim”. Para elaboração da presente tese utilizou-se o método de abordagem indutivo, eis que se partiu da observação de fenômenos e fatos a fim de buscar uma conexão entre eles e apresentar, ao fim, ideias gerais que tenham probabilidade serem verdadeiras ou aplicáveis à realidade brasileira. A técnica de pesquisa utilizada foi de revisão bibliográfica. Buscou-se, primeiramente, identificar a influência que a cultura tem na formação e permanência dos conflitos. Verificou-se que a identificação da localização do indivíduo na cultura tem papel relevante na forma como os conflitos são abordados e tratados. Num segundo momento, analisou-se a negociação com destaque para as formas integrativas. Constatou-se que há uma primeira geração de estudos sobre negociação que remete à década de 1980, na qual se situa “Como chegar ao sim”. Em uma segunda geração, surgida a partir da década de 2000, temas como assimetria de poder, diferenças de gênero e culturais são discutidos com maior profundidade, atualizando e globalizando a matéria de negociação integrativa. Em um terceiro momento, a partir da edição das DCNs/2018, que dispuseram sobre a necessidade de formação dos discentes a respeito de formas consensuais de resolução de conflitos, passa-se a discutir sobre a possibilidade de ensino da negociação nos cursos de Direito brasileiros. Discutiu-se, então, sobre as diferentes metodologias e técnicas de ensino de negociação dispostas na literatura. Apresentou-se proposta de ensino de negociação integrativa que engloba os principais conteúdos e técnicas que estão em consonância com a realidade dos cursos de direito brasileiros. Conclui-se que o ensino da negociação integrativa pode e deve ser ensinado nos cursos de direito brasileiros, desde que este ensino se dê de forma crítica e contextualizando teorias e metodologias estrangeiras como a disposta em “Como chegar ao sim” e outras técnicas que porventura venham a compor o cenário nacional sobre métodos adequados de tratamento de conflitos.

Palavras-chave: Negociação integrativa. Como chegar ao sim. Ensino jurídico. Ensino de negociação.

ABSTRACT

This research has the general objective of analyzing the suitability of the integrative negotiation method described in *Getting to Yes: Negotiating Agreement Without Giving in* by Fisher, Ury and Patton (2018) for Brazilian law courses. Integrative negotiation is widely accepted and used, but little is discussed in Brazil about its effectiveness and the need to contextualize it to the Brazilian reality, which is very different from the country of origin of *Getting to Yes*. To prepare this thesis, the inductive approach method was used, starting from the observation of phenomena and facts in order to seek a connection between them and present, in the end, general ideas that are likely to be true or applicable to the Brazilian reality. The research technique used in this thesis was bibliographic review. Firstly, we sought to identify the influence that culture has on the formation and persistence of conflicts. It was found that identifying the individual's location in culture plays a relevant role in the way conflicts are approached and treated. Secondly, negotiation was analyzed with emphasis on integrative forms. It was found that there is a first generation of studies on negotiation that dates back to the 1980s, which includes "Getting to Yes". In a second generation, which emerged from the 2000s onwards, themes such as power asymmetry, gender and cultural differences are discussed in greater depth, updating and globalizing the subject of integrative negotiation. In a third moment, following the edition of the DCNs/2018, which addressed the need for training students regarding consensual forms of conflict resolution, we begin to discuss the possibility of teaching negotiation in Brazilian Law courses. We then discussed the different methodologies and techniques for teaching negotiation available in the literature. A proposal for teaching integrative negotiation was presented, which encompasses the main contents and techniques that are in line with the reality of Brazilian law courses. It is concluded that the teaching of integrative negotiation can and should be taught in Brazilian law courses, as long as this teaching takes place in a critical way and contextualizing foreign theories and methodologies such as that set out in "Getting to Yes" and other techniques that may come to form the national scenario on appropriate methods of dealing with conflicts.

Keywords: Integrative negotiation. Getting to Yes. Legal education. Negotiation teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Comparativo entre Brasil e Estados Unidos nas 6 dimensões de Hofstede	54
Figura 2 – Árvore de obras escritas pelos autores de "Como chegar ao sim"	84
Figura 3 – <i>Thomas-Kilman Conflict Mode instrument</i> (TKI)	169

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – comparativo entre o modelo descrito em “Como chegar ao sim” e outros manuais adotados no Brasil	19
Quadro 2 – Divisão do mundo de acordo com as síndromes culturais predominantes	48
Quadro 3 – comparativo entre Brasil e Estados Unidos	54
Quadro 4 – Perguntas relacionadas à dimensão monocronismo e policronismo	58
Quadro 5 – Comparativo de padrões de comportamento de advogados	78
Quadro 6 – Interesses e emoções percebidas pelos indivíduos	90
Quadro 7 – Elementos comuns a um curso de negociação.....	156
Quadro 8 – Síntese da proposta para o ensino do conteúdo de negociação integrativa para cursos de Direito brasileiros	194

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados médios das percepções do tempo Norte/Sul do Brasil em relação aos diferentes itens do questionário; nível de significância estatística dos diferentes resultados médios.....	59
Tabela 2 – Percentual de advogados que revelariam informação sobre doença de seu assistido	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	American Bar Association
ABP	Aprendizagem baseada em problemas
AC	alto contexto
ADR	Alternative dispute resolution
AGU	Advocacia geral da União
BABO	<i>both are better off</i>
BATNA	<i>Best Alternative to a Negotiated Agreement</i>
BC	Baixo contexto
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertações
BU	Biblioteca Universitária
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEJUSCs	Centros Judiciários de Solução de Conflitos e Cidadania
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CNSP	Conselho Nacional de Seguros Privados
CPC	Código de Processo Civil
CRFB/1988	Constituição Da República Federativa do Brasil de 1988
DCNs/2018	Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Direito de 2018
EaD	Educação a distância
EAGU	Escola da AGU
EUA	Estados Unidos da América
FAMEMA	Faculdade de Medicina de Marília
FCSC	Formas Consensuais de Solução de Conflitos
GTY	Getting to Yes: Negotiating Agreement Without Giving in
IA	Inteligência artificial
IBPT	Instituto Brasileiro de Planejamento e Tributação
ICC	International Chamber of Commerce
ICJ	Brasil Índice de Confiança na Justiça no Brasil
ICJ	International Court of Justice
IES	Instituição de Ensino Superior
MAAN	Melhor alternativa ao acordo negociado
MAANA	Melhor alternativa à negociação de um acordo

MEC	Ministério da Educação
MIT	Massachusetts Institute of Technology
ML	Machine learning
MP	Ministério Público
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ODR	online dispute resolution
PBL	Problem Based Learning
PGR	Procuradoria Geral da República
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
Res.	Resolução
SÉC	Século

SINCORSP Sindicato de Empresários e Profissionais Autônomos da Corretagem e da Distribuição de Seguros do Estado de São Paulo

SMCEs	systemic multiconstituency exercises
TKI	Thomas-Kilman Conflict Mode instrument
TM	Tempo monocrônico
TP	Tempo policrônico
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZOPA	Zona de possível acordo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	O IMPACTO DA CULTURA NA EXISTÊNCIA E TRATAMENTO DOS CONFLITOS	24
2.1	O CONFLITO PARA O DIREITO.....	25
2.2	O CONFLITO PARA A PSICOLOGIA.....	26
2.3	O CONFLITO PARA A SOCIOLOGIA	28
2.4	O CONFLITO PARA OS TEÓRICOS DA NEGOCIAÇÃO.....	31
2.5	A ESCALADA E DESESCALADA DO CONFLITO.....	37
2.6	AS DIFERENTES CULTURAS E OS MÉTODOS DE TRATAMENTO DE CONFLITOS.....	41
2.6.1	Os três modelos culturais de tratamento de conflitos.....	45
2.6.2	As seis dimensões culturais de Hofstede.....	50
2.6.3	Contexto e agenda: como a cultura influencia a comunicação e a percepção da passagem do tempo	55
2.6.4	O sistema multiportas de acesso à justiça e os métodos consensuais de tratamento de conflitos no Brasil	61
2.7	CRÍTICAS AOS MÉTODOS CONSENSUAIS E À CULTURA DA PACIFICAÇÃO	69
3	NEGOCIAÇÃO INTEGRATIVA A PARTIR DE “COMO CHEGAR AO SIM”: ACERTOS, CRÍTICAS E ADAPTAÇÕES	72
3.1	ATRIBUTOS, CRITÉRIOS, VARIÁVEIS E OS PROBLEMAS COM OS MODELOS DE NEGOCIAÇÃO.....	73
3.2	NEGOCIAÇÃO DISTRIBUTIVA E NEGOCIAÇÃO INTEGRATIVA.....	76
3.3	O PROJETO DE NEGOCIAÇÃO DE HARVARD E A OBRA “COMO CHEGAR AO SIM” ⁸⁰	
3.3.1	O método descrito na obra “Como chegar ao sim”.....	86
3.3.1.1	<i>Críticas ao modelo descrito em “Como chegar ao sim”</i>	<i>94</i>
3.4	ASSIMETRIA DE PODER	101
3.4.1	A ética como fonte de (re)equilíbrio do poder	104
3.4.1.1	<i>A ética aplicada na negociação.....</i>	<i>107</i>
3.4.2	Gênero e poder	114
3.4.2.1	<i>Diferenças de gênero na mesa de negociação</i>	<i>117</i>

3.5	<i>GETTING TO YES</i> E A NEGOCIAÇÃO PARA ALÉM DAS FRONTEIRAS NORTE-AMERICANAS	125
4	PROPOSTA PARA O ENSINO DA NEGOCIAÇÃO INTEGRATIVA NOS CURSOS DE DIREITO BRASILEIROS	135
4.1	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO DIREITO DE 2018	139
4.2	O ENSINO DOS MÉTODOS CONSENSUAIS NAS FACULDADES DE DIREITO NO BRASIL	147
4.3	O ENSINO DA NEGOCIAÇÃO	152
4.3.1	Sobre o ensino ético da negociação	159
4.3.2	A transferibilidade do conhecimento e as competências a serem desenvolvidas	
	162	
4.3.3	Instrumentos para o ensino da negociação	167
4.3.4	Ensinando online: Desafios, limitações e possibilidades	181
4.3.5	“Como chegar ao sim” à brasileira: proposta de ensino de negociação para os cursos de Direito brasileiros	187
5	CONCLUSÕES	197
	REFERÊNCIAS	201

1 INTRODUÇÃO

Todos negociamos em algum momento de nossas vidas. Essa ideia aparece, com algumas variações na forma da construção verbal, em diferentes escritos sobre negociação, passando por Raiffa (2003), Cohen (1982) Lax e Sebenius (1986), Fisher, Ury, Patton (2018), Menkel-Meadow (2006), Thompson (2009), Lewick, Sanders e Barry (2014), Weiss (2018), apenas para citar alguns dos mais conhecidos. Inserindo-se esta tese dentre estes trabalhos, não poderia-se deixar de inseri-la, aqui, também.

A escolha de abordar a temática da negociação nessa tese justifica-se pelo fato de a negociação ser, provavelmente, a primeira forma de se tentar solucionar um conflito com outra pessoa, que não envolva a fuga ou a confrontação. Logo, pode-se dizer que se negocia porque há um conflito do qual não se quer ou não se pode escapar e se entende que essa é melhor ou única forma de tratá-lo.

Há, contudo, um motivo muito prático para que se pense na negociação: existe uma crise no Poder Judiciário e precisa-se pensar em alternativas para não fazer parte dela. Segundo dados do CNJ (Brasil, 2011), no ano de 1990 foram ajuizadas 3,6 milhões novas ações judiciais em todo o Brasil. No ano de 2004 foram 20,4 milhões, e no ano de 2013 foram 28,3 milhões de ações ajuizadas. No ano de 2022 foram ajuizadas 31,5 milhões de ações e havia um total de 81,4 milhões de processos tramitando no país. Em que pese verificar-se uma tendência de diminuição do estoque de processo nos últimos anos¹, o número total de processos continua elevado, e atingiu o seu maior ponto na série histórica no ano de 2022 (CNJ, 2023).

Não é possível apontar uma causa única para este aumento expressivo de ações ajuizadas, tratando-se de fenômeno multifatorial. Dentre as possíveis explicações, é possível apontar a promulgação da Constituição da República Federativa de 1988 (CRFB/1988) que, após 20 anos de ditadura militar, levou a um processo de abertura democrática, afetando os 03 poderes. Segundo o Instituto Brasileiro de Planejamento e Tributação (IBPT) de 1988 a 2013 foram editadas 4.785.194 (quatro milhões, setecentos e oitenta e cinco mil, cento e noventa e

¹ O ano de 2018 foi o primeiro em que se verificou uma diminuição no acervo, com queda de quase um milhão de processos judiciais (BRASIL, 2021). Em 2019 houve nova redução (1,5 milhão, aproximadamente), e 2020 houve a maior redução, chegando a quase 2 milhões de processos a menos no estoque – foram ajuizadas 25,8 milhões de ações enquanto foram baixados 27,9 milhões de casos; isso implica em uma variação acumulada nos últimos três anos de - 5,2 % no estoque de processos. Dados do CNJ (Brasil, 2021).

quatro) normas que regem a vida dos cidadãos brasileiros; ou seja, 784 normas editadas por dia útil (IBPT, 2013).

O princípio da inafastabilidade de jurisdição também é redefinido² e passa a dispor no art. 5º, XXXV, da CRFB/1988 que “a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito” (Brasil, 1988). A partir de 1988 passa-se a assegurar de forma expressa e categórica a proteção de direitos privados, públicos ou transindividuais (difusos, coletivos ou individuais homogêneos). As expressões “lesão” e “ameaça a direito” garantem o livre acesso ao Judiciário para postular tanto a tutela jurisdicional preventiva quanto repressiva. Um dos efeitos deste livre acesso, somado à ampla gama de direitos garantidos na Constituição de 1988, é o aumento expressivo do número de demandas judiciais. Souza Santos (2011) refere-se a esse fenômeno como “curto-circuito” histórico: a passagem de um regime ditatorial para um regime democrático, com mudanças rápidas e chocantes que ocorrem em um curto espaço de tempo, sem o respaldo de políticas públicas e sociais consolidadas que tornem possível a sua efetivação. Logo, a “culpa” pela hiperjudicialização pode ser atribuída aos avanços democráticos.

Para Fisher, Ury e Patton (2018), não há dúvidas que a existência do conflito é característica de sociedades democráticas. Quanto mais ampla a participação popular e a liberdade para discussão, maior o número de conflitos. Portanto, a busca não deve ser pela eliminação do conflito por meio de um consenso superficial (Fisher; Ury; Patton, 2018), mas sim de sua transformação de luta antagônica e destrutiva para uma resolução de problemas que seja construída sob fundamentos mais sólidos e mais harmônicos. E a negociação integrativa se mostra como uma das medidas para buscar esse resultado.

O modelo de negociação integrativa descrito em *Getting to Yes: Negotiating Agreement Without Giving in*, traduzido para o português como “Como chegar ao sim: como negociar acordos sem fazer concessões” de Fisher, Ury e Patton (2018), é um dos mais conhecidos e lidos no mundo, sendo conhecido também como “método de Harvard”. De acordo com dados da edição de 2018, a obra conta com mais de 15 milhões de exemplares vendidos no mundo e tradução para mais de 30 línguas (Wheeler; Waters, 2006).

² A Constituição brasileira de 1946 previu pela primeira vez, de forma expressa, o princípio da inafastabilidade da jurisdição. Dispunha em seu art. 141, § 4º, que a lei não poderia excluir da apreciação do Poder Judiciário qualquer lesão de direito individual. Esse direito foi mitigado com a Emenda Constitucional 01 de 1969 que excluiu, em seu art. 181, da apreciação do Poder Judiciário os atos praticados pelo “Comando Supremo da Revolução”, dentre outros atos do regime (BRASIL, 1946).

Apesar de existirem outros métodos de mediação, como o circular-narrativo, o modelo transformativo³ e a mediação alternativa ou terapia do reencontro⁴, o Poder Judiciário brasileiro, na figura do CNJ, utiliza o “método de Harvard” para formação de seus conciliadores e mediadores. Conforme dispõe o anexo I da Resolução 125 do CNJ, o conteúdo programático de negociação é composto pelos conceitos de negociação integrativa e distributiva e, como técnica básica de negociação a “barganha de posições; a separação de pessoas de problemas; concentração em interesses; desenvolvimento de opções de ganho mútuo; critérios objetivos; melhor alternativa para acordos negociados” (CNJ, 2010, posição f).

Também se valendo do mesmo modelo norte-americano, a AGU publicou o “Manual de negociação baseado na teoria de Harvard” (EAGU, 2017), o qual adota integralmente os conceitos descritos em “Como chegar ao sim”.

Da mesma forma o “Manual de mediação e conciliação da Justiça Federal” (Takahashi *et al.*, 2019, p. 4) apresenta, em seu capítulo 4, como técnicas de negociação, os seguintes itens: “separar as pessoas dos problemas; focar nos interesses dos envolvidos e não nas suas posições; criar opções de ganhos mútuos; mapear critérios objetivos para legitimar a escolha das opções; Alternativas na negociação e parâmetros para avaliar a qualidade de acordos”.

O “Manual de negociação e mediação para membros do Ministério Público” (CNMP, 2015) também tem em sua bibliografia a obra “Como chegar ao sim”, explicando os conceitos de “separação das pessoas dos problemas” (CNMP, 2015, p. 267), buscar interesses e não posições, invenção de opções de ganhos mútuos e uso de critérios objetivos (CNMP, 2015).

Comparando-se os modelos adotados pelo Judiciário, Advocacia Pública e Ministério Público, tem-se o seguinte quadro:

³ De acordo com Corrêa (2020), o modelo circular narrativo é aquele em que o conflito é entendido como uma narração de histórias conflitivas, e o foco não está apenas no acordo, mas também nas pessoas e nas suas histórias. No modelo transformativo, o foco está na transformação das relações, não no acordo. Com a mudança da forma como as pessoas se relacionam, evita-se o surgimento de novos conflitos.

⁴ O modelo alternativo é desenvolvido por Warat (2018), que descreve o papel do mediador como sendo um espaço de amor, de cuidado, buscando recolocar o conflito no terreno das pulsões da vida.

Quadro 1 - comparativo entre o modelo descrito em “Como chegar ao sim” e outros manuais adotados no Brasil

“Como chegar ao sim” de Fisher, Ury e Patton (2018)	Anexo I da Res. 125 do CNJ	Manual de mediação e conciliação da Justiça Federal	Manual de negociação e mediação para membros do Ministério Público	Manual de negociação baseado na teoria de Harvard da AGU
Separar as pessoas dos problemas	separação de pessoas de problemas (<i>sic</i>)	separar as pessoas dos problemas	separação das pessoas dos problemas	Separar as pessoas dos problemas
Buscar interesses e não posições	concentração em interesses	focar nos interesses dos envolvidos e não nas suas posições	Buscar interesses e não posições	Não negociar por posições, e sim por interesses
Inventar opções de ganhos mútuos	desenvolvimento de opções de ganho mútuo (<i>sic</i>)	criar opções de ganhos mútuos	invenção de opções de ganhos mútuos	Opções de ganhos mútuos
Insistir em critérios objetivos	critérios objetivos	mapear critérios objetivos para legitimar a escolha das opções	uso de critérios objetivos	Critérios objetivos

Elaborado pelo autor (2023)

Como se percebe, a obra “Como chegar ao sim” é adotada indistintamente como o principal método de negociação a ser seguido e utilizado por diferentes agentes públicos brasileiros. Entretanto, assim como na obra norte-americana, não há, nos manuais citados, discussões aprofundadas sobre diferenças de gênero, diferenças culturais e assimetrias de poder. Também não se discute o fato de que “Como chegar ao sim” foi construído em diferente contexto cultural e que precisaria passar por adaptações ou adequações para ser aplicado adequadamente à realidade brasileira. Há, de certo modo, uma aceitação de que ele é correto, adequado e perfeitamente compatível a qualquer contexto.

Essa pretensa universalidade é prevista pelos autores de “Como chegar ao sim”, que entendem que a negociação baseada em princípios pode ser utilizada por qualquer um, desde diplomatas, escolha do local de férias de uma família ou com sequestradores para liberação de reféns (Fisher; Ury; Patton, 2018). Entendem que qualquer pessoa, em qualquer situação, pode usar o método:

Cada negociação é diferente, mas seus elementos básicos jamais mudam. A negociação baseada em princípios pode ser usada com uma ou mais questões em disputa; com dois ou mais lados; havendo rituais prescritos ou não, como em acordos coletivos, ou em uma negociação livre, improvisada com sequestradores. O método se aplica seja o outro lado experiente ou não, o negociador duro ou amigável. A negociação baseada em princípios é uma estratégia de uso geral. Diferentemente de quase todas as outras estratégias, se o outro lado aprender a usá-la, isso não dificulta sua aplicação, pelo contrário, a negociação torna-se mais fácil. (Fisher; Ury; Patton, 2018, p. 19).

Mas a forma como se negocia é indissociável da cultura. Ao definir que se deve separar as pessoas dos problemas, no primeiro passo do método descrito em “Como chegar ao sim”, os autores elencam três categorias essenciais que devem ser observadas: percepção, emoção e comunicação (Fisher; Ury; Patton, 2018). Todas estas categorias são influenciadas pela cultura. A forma como se percebe o mundo, por exemplo, se é visto como um lugar competitivo e hostil e a confiança reside na família e no clã, como em muitas partes do Oriente, ou se a confiança reside nas instituições e na burocracia, como ocorre no Ocidente (Salem, 1993).

Como as pessoas foram ensinadas, em diferentes culturas, a lidar com suas emoções e com as emoções dos outros? Em “Como chegar ao sim”, recomenda-se a verbalização das emoções e a escuta quando a outra parte externaliza as suas (Fisher; Ury; Patton, 2018); contudo, em culturas de alta hierarquia (Hofstede, 2023), expor suas emoções ou ouvir de igual para igual não são condutas naturais (Schoen, 2021), assim como em culturas de face, em que o valor social do indivíduo está ligado à respeitabilidade que guarda perante os olhos dos outros (Kim; Cohen, 2010). No aspecto de comunicação, as formas descritas em “Como chegar ao sim” são típicas de sociedades de baixo contexto (Hall, 1976), individualistas e com baixa hierarquia (Hofstede), enquanto o Brasil é descrito pela literatura como sendo um país com comunicação de alto contexto (Hall, 1976), coletivista e com alta hierarquia (Hofstede, 2023).

Portanto, para dizer se a negociação integrativa, especificamente o método descrito em “Como chegar ao sim”, tem aplicação no Brasil, é preciso entender o contexto cultural em que a obra foi produzida e contrapô-la à realidade brasileira. Como se pode perceber, essa discussão foi negligenciada no Brasil, e a obra traduzida vem sendo utilizada por instituições públicas e privadas como referência para negociação.

No ano de 2018 o Conselho Nacional de Educação (CNE) editou a resolução nº 5 de 2018 instituindo novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de graduação em Direito (DCNs/2018), dispondo, dentre outras alterações, sobre a necessidade de formação dos

discentes a respeito de formas consensuais de resolução de conflitos. A partir da percepção da larga aceitação e adoção no Brasil do “método de Harvard”, associado à previsão sobre ensino de formas consensuais de resolução de conflitos nas DCNs/2018, surgiu o problema desta pesquisa:

O método de negociação integrativa descrito em “Como chegar ao sim” de Fisher, Ury e Patton pode ser ensinado nos cursos de direito brasileiros sem necessidade de adaptações à cultura e à realidade brasileira?

Para responder a esse questionamento, foi traçado como objetivo geral analisar a literatura sobre negociação integrativa, partindo do modelo descrito em “Como chegar ao sim”, a fim de verificar sua adequação à cultura e realidade brasileira. Foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- a) Estudar as origens dos conflitos e o impacto que a cultura tem na sua formação, permanência e tratamento.
- b) Analisar as principais formas de negociação, com enfoque no modelo de negociação integrativa descrito em “Como chegar ao sim”, nas críticas ao modelo e nos avanços sobre aspectos pouco ou não explorados na obra original.
- c) Analisar a literatura sobre técnicas, ferramentas e metodologias de ensino de negociação para apresentar, ao final, modelo de ensino de negociação que, mesmo tendo o método descrito em “Como chegar ao sim” ao centro, esteja em consonância com a realidade brasileira e com os avanços no estudo sobre negociação integrativa.

Ao traçar as origens dos conflitos no segundo capítulo, pretende-se identificar o modo como a cultura influencia a percepção e tratamento dos conflitos para, no terceiro capítulo, quando passar ao estudo das formas de negociação, ser possível entender o que se aplica a cada modelo cultural distinto.

No terceiro capítulo traça-se um panorama geral sobre negociação, tendo “Como chegar ao sim” ao centro. Discute-se os principais modelos de negociação discorrendo sobre seus principais aspectos e fazendo uma análise dos principais pontos de “Como chegar ao sim”, assim como críticas à obra. São analisadas as questões de assimetria de poder e diferenças culturais na mesa de negociação, pontos pouco discutidos em “Como chegar ao sim” e que foram mais bem elaborados pelos estudiosos do que se intitulou de “segunda

geração” de estudos sobre negociação, o que coloca “Como chegar ao sim” na primeira (Avruch, 2009).

Por fim, no quarto capítulo, a partir das DCNs/2018, passa-se a discutir o ambiente em que o ensino da negociação se insere. São descritas, então, as principais questões dispostas na literatura sobre ensino de negociação. Grande parte da literatura utilizada é estrangeira, em particular, conectada à tradição norte-americana de ensino de negociação, que remonta à década de 1980, principalmente, e que continua com grande produção crítica sobre técnicas, metodologias e formas de transferência de conhecimento. A partir do que foi descrito, passa-se a apresentar proposta de ensino de negociação que engloba aquilo que se entende como imprescindível para um ensino que seja ao mesmo tempo crítico e pragmático, respeitando o que foi construído e apresentando contribuição para o ensino da matéria nos cursos de direito brasileiros.

A hipótese inicial desta tese é que não seria possível adotar o método descrito em “Como chegar ao sim” como referência para o ensino de negociação integrativa nos cursos de Direito brasileiros em razão de diferenças culturais entre o país de origem da obra e o Brasil. Contudo, a resposta para a eventual inadequação do método norte-americano só viria após imersão na literatura que compõe a negociação integrativa no país de origem de “Como chegar ao sim”. Partiu-se, por meio de pesquisa de caráter exploratório, em busca de respostas sobre a importância da cultura na construção do modelo de negociação norte-americano, e estas respostas foram sendo encontradas, não exatamente como se imaginava no início da pesquisa.

Para elaboração da presente tese utilizou-se o método de abordagem indutivo (Marconi; Lakatos, 2003), eis que se partiu da observação de alguns fenômenos e fatos:

- a) o método de negociação descrito em “Como chegar ao sim” foi escrito na década de 1980, nos EUA e pretende-se universalmente aplicável;
- b) O método descrito em “Como chegar ao sim” desconsidera diferenças de poder, culturais e de gênero;
- c) Importantes instituições brasileiras o utilizam, aceitando a premissa disposta em “Como chegar ao sim” de que ele é universalmente aplicável;
- d) Não há estudos brasileiros que corroborem a efetividade da utilização do método descrito em “Como chegar ao sim” aqui, no Brasil;

e) Os cursos de Direito brasileiros devem incorporar o ensino de métodos consensuais de resolução de conflitos, nos termos das DCNs/2018;

f) A negociação integrativa é um método consensual de resolução de conflitos que pode ser ensinado no Brasil.

A partir da observação destes fatos, buscou-se a relação entre eles, a fim de apresentar, ao final, ideias gerais que tenham probabilidade de apresentarem-se como verdadeiras (Marconi; Lakatos, 2003) ou aplicáveis à realidade brasileira.

A técnica de pesquisa foi bibliográfica, fundamentalmente, eis que este trabalho foi elaborado a partir de revisão da literatura. Como o objeto central desta pesquisa foi a obra “Como chegar ao sim”, de Fisher, Ury e Patton (2018), grande parte da literatura utilizada é estrangeira. As principais revistas utilizadas para a pesquisa sobre negociação foram a *Harvard Negotiation Law Review*, *Negotiation Journal*, *The Negotiation Data Repository*, *Negotiation and Conflict Management Research*, e a série de livros de artigos *Rethinking Negotiation Teaching Series* composta por 4 volumes, diferentes revistas filiadas à *American Psychological Association (APA)*, assim como livros e artigos que foram mencionados nas revistas mencionadas.

Na pesquisa nacional, os principais locais pesquisados foram as páginas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertações (BDTD) e o catálogo de teses e dissertações da Capes. Ao pesquisar os trabalhos desenvolvidos no país sobre métodos adequados de tratamentos de conflitos, verificou-se que não há pesquisa concluída em nível de mestrado ou doutorado no Brasil que tenha por objeto e recorte o ensino de negociação integrativa a partir de “Como chegar ao sim” nos cursos de direito brasileiros, o que demonstra o ineditismo da pesquisa.

Tratando-se de tese baseada em revisão bibliográfica, não se tem a pretensão de comprovar a hipótese a partir de dados empíricos. A construção do trabalho se deu a partir da sistematização da literatura analisada, apoiando-se nos acertos e refutando os erros apontados por outros autores em relação ao que funciona e ao que não funciona, para se chegar, como resultado, a uma proposta ensino da negociação integrativa que possa funcionar adequadamente nos cursos de Direito brasileiros. Espera-se poder contribuir para o debate sobre a importância do ensino da negociação em cursos de direito brasileiros, e instigar aqueles que leem este trabalho a ver o conflito com outros olhos.

20 IMPACTO DA CULTURA NA EXISTÊNCIA E TRATAMENTO DOS CONFLITOS

Antes de tratar do objeto principal desta tese, é preciso que se explique o que justifica a existência do próprio trabalho, ou seja, como se chegou ao ensino da negociação integrativa nos cursos de Direito brasileiros. O caminho inicia com algumas perguntas: O que é o conflito? Por que ele existe? Como tratá-lo? Que papel a cultura desempenha na forma como os conflitos são encarados? A partir destas perguntas, inúmeras outras vão surgindo, como a questão dos mecanismos que levam ao aumento ou diminuição de sua intensidade, se ele é necessariamente negativo *etc.* Ao responder estas perguntas, percebe-se que a cultura tem papel central nas respostas encontradas.

Começa-se, então, buscando uma definição do que é conflito. O conflito é da essência do ser humano, e dizer o que é o conflito parece tarefa fácil, até que se tente fazê-lo. Imediatamente busca-se um conceito que é encontrado facilmente, assim como facilmente ele é contraposto por outro, sem que a ideia apareça no papel. O conflito pode ser estudado a partir do Direito, da psicologia, da sociologia ou, também, por aqueles que estudam negociação. O que não se nega é sua existência na sociedade e a necessidade de criar mecanismos para lidar com ele. Também não se nega sua relevância para o desenvolvimento da humanidade, que parece encontrar-se em estado permanente de busca de um equilíbrio e paz inalcançáveis.

Num segundo momento, neste capítulo, passa-se a analisar a forma como a cultura influencia as pessoas na abordagem e tratamento dos conflitos. Dentre as formas de tratamento de conflitos, analisa-se os modelos consensuais e como eles chegaram ao Brasil. Por fim, verifica-se as limitações dos modelos consensuais e como eles, também, são frutos da cultura. Este caminho se faz necessário para que se possa apresentar nos capítulos seguintes a negociação integrativa como uma das medidas possíveis de tratamento de conflitos aqui, no Brasil.

Sem que se entenda a origem dos conflitos e sua conexão com a cultura, não é possível dizer em que contexto e sob quais condições a negociação integrativa, “nascida” nos Estados Unidos da América (EUA), se encaixa na realidade brasileira.

2.1 O CONFLITO PARA O DIREITO

A definição do que é conflito não é uma tarefa típica daqueles que estudam o Direito, uma vez que sua origem é mais facilmente encontrada e melhor descrita na sociologia e, também, na psicologia (Gonçalves; Goulart, 2018). Para o Direito, o conflito tem o mesmo significado de “lide” e de “litígio”, que são aplicadas como sinônimos entre os juristas. Neste sentido, Carnelutti (1999) define litígio ou lide como o conflito intersubjetivo de interesse qualificado por uma pretensão resistida.

Warat (2018) entende que a decisão judicial leva em consideração os aspectos normativos, mas sem necessariamente abordar ou tratar corretamente o conflito, que pode ficar hibernando e retornar agravado em algum momento no futuro. A transformação de um conflito perpassa a reconstrução simbólica por um processo de interpretação transformadora.

Na cultura criou-se um sistema de regras de conduta do tipo “proibida” e “permitida” (Freud, 2010). O Direito se preocupa, basicamente, com as primeiras. No sistema estatal de resolução de conflitos o uso da força não é proibido, contudo, é monopólio do Estado. Por isso, resolver um conflito por meio do sistema jurídico é uma forma violenta e não pacífica de resolução de disputas:

O Direito é uma ordem de coerção e, como ordem de coerção, é - conforme o seu grau de evolução - uma ordem de segurança, quer dizer, uma ordem de paz. Mas, tal como podemos conceber a noção de segurança coletiva num sentido mais estrito e falar dela somente quando exista uma certa centralização do monopólio coercitivo por parte da comunidade, também podemos pressupor que uma pacificação da comunidade jurídica somente aparece num estágio mais elevado da evolução jurídica, a saber, naquele estágio evolutivo em que a autodefesa passa a ser proibida, pelo menos em princípio, e, por isso, nos encontramos em face de uma segurança coletiva em sentido estrito. De fato, a custo se poderá falar seriamente de pacificação, mesmo relativa, da comunidade, nos estádios primitivos da evolução jurídica. Enquanto não houver tribunais que determinem, de um modo objetivo, quando se está perante um uso proibido da força e, portanto, enquanto todo e qualquer indivíduo que se julgue lesado por outro nos seus direitos for autorizado a empregar a força como sanção, ou seja, como reação contra o ilícito de que foi vítima, ao mesmo tempo que o indivíduo contra quem este uso da força é dirigido também é autorizado a reagir contra este emprego da força com o uso da força, que ele pode justificar como sanção, isto é, como reação contra um ilícito de que está a ser vítima; enquanto a vingança de sangue constituir uma instituição jurídica, enquanto o duelo for juridicamente permitido e até juridicamente regulado, enquanto apenas a morte dos membros livres da comunidade, e não a morte dos escravos e dos estrangeiros, constituir ato ilícito; enquanto, nas relações entre os Estados, a guerra não for proibida pelo Direito internacional, não pode validamente afirmar-se que a situação jurídica represente necessariamente uma situação de paz, que assegurar a paz constitua uma função essencial do Direito (Kelsen, 1999, p. 27).

Pode-se dizer que o Direito gera paz social quando monopoliza a força (Entelman, 2005). Contudo, nem todos os conflitos surgem e se manifestam circunscritos ao âmbito abarcado pelo Direito. As relações sociais geram disputas em razão de pretensões que não se

enquadram como proibidas, e estas não são o objeto primeiro do Direito, o que provoca um afastamento daqueles que operam o Direito destas problemáticas, uma vez que este não apresenta respostas adequadas.

A ausência de tratamento de conflitos que envolvem regras não proibidas pelo Direito pode ocasionar diferentes consequências. O conflito pode tanto permanecer em estado latente e não manifesto, arrefecer ou, ainda, aumentar em intensidade. Segundo Entelman (2005), o mais comum é que conflitos não tratados tendam a escalar em intensidade, e não a diminuir. Oferece como exemplo a corrida armamentista durante a Guerra Fria (que envolveu Estados Unidos e a extinta União Soviética durante o período de 1947 a 1991), que terminou no momento em que a União Soviética acreditou que não tinha condições de superar última aposta dos Estados Unidos quando o seu então presidente Reagan anunciou o projeto de defesa antimíssil denominado “Guerra das Galáxias” (Entelman, 2005).

As definições jurídicas de conflito apresentam-se insuficientes para explicar este fenômeno em sua complexidade. Ao limitar os conflitos à lide e à violação de regras, deixa-se de lado a origem e o seu tratamento efetivo. É preciso, portanto, ir além e buscar resposta em outras áreas do conhecimento.

2.2 O CONFLITO PARA A PSICOLOGIA

Em Freud (2010) é possível encontrar a gênese dos conflitos. Com o desenvolvimento da consciência e da necessidade de disputar recursos, seja ele um brinquedo, o seio e a atenção da mãe, surgem os primeiros conflitos. Para Freud (2010, p. 46), os conflitos surgem, inicialmente, como uma tentativa de evitar o sofrimento:

[...] o bebê ainda não distingue o seu eu de um mundo exterior, fonte das sensações que lhe afluem. Ele aprende a fazê-lo gradativamente a partir de estímulos variados. Deve causar-lhe fortíssima impressão o fato de que muitas das fontes de estímulo em que mais tarde reconhecerá os órgãos de seu corpo possam lhe enviar sensações de maneira ininterrupta, enquanto outras fontes lhe sejam subtraídas de vez em quando – entre elas, a mais ansiada: o seio materno – apenas podendo ser trazidas de volta com a ajuda de gritos que pedem socorro. Assim, se opõe ao eu, pela primeira vez, um “objeto”, algo que se encontra “fora” e que somente mediante uma ação específica é forçado a aparecer. Um outro estímulo para que o eu se desprenda da massa de sensações, ou seja, para que reconheça um “fora”, um mundo externo, é dado pelas frequentes, variadas e inevitáveis sensações de dor e desprazer, que o princípio do prazer, senhor absoluto, ordena suprimir e evitar. Surge a tendência de segregar do eu tudo que possa se tornar fonte de semelhante desprazer, de lançá-lo para fora, de formar um eu de prazer, ao qual se contrapõe um exterior desconhecido, ameaçador.

Após a descoberta do outro destacado de si, a busca não é só mais pelo não sofrimento no mundo, mas incorpora também a busca pelo prazer, o qual, acredita o ser humano, lhe trará a felicidade (Freud, 2010).

Fazer parte de uma comunidade humana é uma condição inevitável para alcançar as metas acima descritas. A aspiração pela felicidade é uma meta de caráter egoístico, enquanto a meta de pertencimento a uma comunidade é uma meta altruísta. Assim, fazer parte de uma comunidade é aceitar restrições (Freud, 2010).

A consequência natural da ambivalência entre a felicidade “ilimitada” e o pertencimento à uma comunidade castradora é o surgimento de conflitos de inúmeras ordens. A luta interna com os impulsos humanos de agressão e de autoaniquilação são constantes humanas e quando estes impulsos emergem e se exteriorizam, chocando-se com o outro, surge o conflito (Freud, 2010).

O medo também ocupa espaço central na existência e persistência dos conflitos. Bauman (2012), em “Medo líquido”, aborda três classes de medos: aquele que ameaça a integridade física e as propriedades das pessoas; o medo relacionado à confiabilidade da ordem social e, ainda, o medo que coloca em xeque a posição da pessoa na sociedade (seu status social, seu emprego *etc*). Este último é característico das sociedades contemporâneas, que tem na fluidez das relações sua maior marca. E quanto a este medo, segundo o autor, não há muito o que se possa fazer.

O medo como fator de integração e de pacificação também aparece na obra de Freud. Para Freud (2013) o homem não age bem por ser de sua natureza, mas por medo do castigo. Em Totem e Tabu, Freud (2013) descreve a prática de diferentes tribos (que o autor adjetiva como selvagens) de oferecer oferendas e sacrifícios pela morte dos inimigos. Outros ainda levavam consigo as cabeças dos inimigos mortos em batalha e as veneravam, a fim de ganhar sua simpatia. Essas práticas não estariam enraizadas num respeito ao outro ser humano que morreu, mas sim, movidas pelo medo dos espíritos daqueles que foram mortos e também de sofrer qualquer tipo de represália por sua conduta. Dessa forma o medo, então, e não a benevolência, impulsionam o comportamento de restrição e de respeito ao outro.

O medo pode, evidentemente, servir como fator de evitação do outro e do conflito. Com medo, afasta-se do objeto do conflito a fim de evitá-lo. O medo aparece assim, ao lado do prazer, como fator decisivo no surgimento de conflitos. O medo do outro, do desconhecido, gera tanto a evitação quanto o confronto. Logo, dependendo das estratégias adaptativas adotadas, se evitará o diferente e conseqüentemente o conflito, ou este será confrontado e o conflito potencializado.

De forma sintética, pode-se dizer que o conflito, visto sob o olhar da psicologia, ocorre por que o ser humano reconhece no outro um obstáculo para os seus objetivos de prazer e felicidade e também por medo de perder as fontes de prazer e felicidade. O medo pode estar sustentado na realidade ou não, mas isso não é determinante para a existência do conflito. O que determina a existência do conflito é a percepção que se tem sobre a realidade.

2.3 O CONFLITO PARA A SOCIOLOGIA

De acordo com Birnbaum (1995), o conceito de conflito ocupa espaço central nas diferentes filosofias sociais e nas teorias sociológicas, pois remete a antinomias clássicas tais como integração e ruptura, consenso e dissenso e mudança e estabilidade, fazendo com que a oposição entre conflito e ordem esteja no cerne e na base do sistema social.

Para Freund (1995), o conflito consiste em um enfrentamento ou choque intencional entre duas pessoas ou grupo de pessoas que manifestam uma intenção hostil em relação a um direito que entendem ter, e que para mantê-lo ou restabelecê-lo tratam de romper a resistência do outro, podendo se valer de diferentes formas de violência, chegando, como forma mais drástica, ao aniquilamento físico daquele que se opõe.

Segundo Passos (2014), nas teorias dos conflitos são analisadas a existência de diferentes grupos na sociedade, com diferentes interesses, o que provoca a luta pela prevalência dos seus interesses gerando tensões que implicam em potenciais conflitos. As tensões entre os grupos favorecidos e os desfavorecidos na busca da compreensão sobre a forma como se estabelecem e em relação à perpetuação das relações de controle.

Para Birnbaum (1995) os fundadores da sociologia contemporânea estão de acordo em colocar a obra de Hobbes (*Leviatã*, com a primeira edição em 1651) como precursora dos fundamentos da ordem social. A luta de todos contra todos é própria da sociedade natural, só passível de estabilização a partir de um poder absoluto instituído por meio de um pacto social (*Leviatã*).

A ordem social implica, assim, num controle absoluto e controle social estrito, o que torna possível o desaparecimento dos conflitos, sendo a ordem a antítese absoluta de conflito.

As diferentes teorias evolucionistas apontam sempre para um ponto de chegada em comum: o fim dos conflitos, uma vez que este é sinal de uma sociedade anacrônica. Segundo Spencer (1884) em “*Man versus the state*” *apud* Birnbaum (1995), a existência do conflito estabelece um equilíbrio precário na sociedade. A insegurança da vida desgarrada de um grupo fora da sociedade e o medo que suscita, originam um controle religioso que se converte

em poder político, organizado sob uma forma militar. A integração social gerada por essa “estabilidade” favorece o desenvolvimento de uma sociedade industrial finalmente pacificada. Isso ocorre porque a construção do mercado não permitiria que se vivesse sob um regime militarizado de constantes disputas e conflitos. A partir dessa “paz social” os conflitos ganhariam contornos individuais, típicos de sociedades liberais e propulsores da evolução da sociedade.

Dahrendorf (1992) defende que conflito e consenso são indissociáveis, e que a sociedade não existe sem estes dois. Portanto, a origem do conflito está na estrutura social. Estando na estrutura, há conflitos que são manifestos e há outros que são latentes, vindo a se tornar aparentes ou cristalinos a partir de circunstâncias que os tragam à tona, formando grupos antagônicos que buscam prevalecer um em relação ao outro.

Para Marx (1977), o conflito é percebido a partir de uma perspectiva econômica, de luta de classes e de relações de exploração. Analisando as mudanças ocorridas no período da revolução industrial como aumento do número de fábricas, da produção em larga escala e consequente consumo massificado que daí adveio, mudança na forma do trabalho com precarização e desumanização dos trabalhadores, dentre outras consequências, entende-se que o conflito é inevitável na relação de interdependência existente entre os capitalistas e os trabalhadores em razão do natural desequilíbrio e de que esta relação tem suas bases assentadas na exploração de uma classe pela outra (Passos, 2014).

A origem do conflito remontaria, assim, ao início da história da humanidade, em que a harmonia reinava nas sociedades primitivas. Com o triunfo do capitalismo e o surgimento da propriedade privada, surgem os conflitos das classes trabalhadora e capitalista. Segundo a teoria evolucionista proposta por Marx (1977), com a expansão da sociedade comunista, os conflitos tendem a arrefecer e sumir, em razão do fim da propriedade privada, da opressão de uma classe sobre a outra e a extinção de toda e qualquer forma de poder político, o que denota que o conflito é visto como patológico na sociedade, não como parte natural de uma sociedade sadia.

Birnbaum (1995) entende que a teoria do conflito estabelecida em Marx é reducionista e incapaz de compreender a complexidade e diversidade do fenômeno, uma vez que o surgimento e a existência dos conflitos ficam adstritos a um período da história e determinado pelas estruturas sociais, ajudando muito pouco a entender a origem e a lógica dos conflitos em si.

Para Weber (1977) a luta é vista como uma relação social, pois a atividade é orientada pela intenção de fazer triunfar a sua vontade contra a resistência do outro ou outros. Essa luta

implica em concorrência quando é conduzida no sentido de procura por um poder próprio para dispor de oportunidades que outros também disputam (Freund, 2003).

Os elementos descritos por Weber (1977) que influenciam na concorrência são de diferentes ordens, tais como a força física, a capacidade intelectual e até o carisma. Entende que a luta entre os indivíduos que procuram impor suas vontades jamais terá fim, perdendo o caráter patológico e adquirindo uma dimensão de normalidade dentro do sistema social.

Para Simmel (2011), do ponto de vista sociológico, o conflito é uma das formas mais vivas de interações que não pode ser realizada por um indivíduo sozinho. Por esse motivo, é visto como uma forma de sociação (ou associação).

Os fatores de dissociação apontados por Simmel (2011) são o ódio, a inveja, o desejo e a necessidade, e são estes as causas do conflito. O objetivo do conflito é, portanto, resolver os dualismos divergentes alcançando algum tipo de unidade, mesmo que para isso seja necessário eliminar o outro. O conflito não é, portanto, patológico, e também não é, como em Marx (1977), uma oposição ou confronto entre estruturas, mas sim, entre indivíduos, o que não afeta a estrutura social, mas sim a constitui. É, portanto, normal e essencial para o funcionamento da sociedade e forma a trama das relações sociais.

Em Simmel (2011) o inimigo assume papel positivo e unificador para os aliados. O conflito é combustível para a mudança e o desenvolvimento, assim como para a unificação em torno de interesses em comum, mesmo que esses interesses não sejam inteiramente convergentes, bastando um inimigo com interesses diametralmente opostos como forma de demonstrar as aproximações existentes entre os semelhantes. O conflito tem, assim, a função social de estabelecer e manter a identidade e também as fronteiras entre sociedades e grupos (Coser, 1956).

O conflito tem ainda a função positiva de assegurar a ordem social, uma vez que as sociedades organizadas contam com instituições prontas para absorvê-los e tratá-los. A ideia central é que a inexistência de conflitos aparentes não implica na inexistência de divergências, mas sim sua repressão, o que implica, por sua vez, no aumento da pressão, com a possibilidade de saídas mais radicais e extremas e com o rompimento dos laços sociais e também institucionais (Coser, 1956).

Para certos autores como Birnbaum (1995) e Coser (1956), a clivagem, ou seja, a separação ou fragmentação dos grupos sociais por diferentes motivos, tais como ideologia, religião, cultura ou étnica, é responsável pelos conflitos de maior intensidade. Já o pertencimento a diferentes grupos pode gerar o aumento do número de conflitos, mas com menor intensidade.

Simmel (2011) observa que nas sociedades modernas os indivíduos podem ser membros de quantos grupos quiserem, tornando os atores multifacetados e livres para integrar, e conseqüentemente livres para abandonar, as associações da qual fazem parte.

Conflitos com menor intensidade podem ser tratados com diferentes mecanismos, e até mesmo com a evitação, o que não é o caso dos conflitos profundos. Essa característica de pertencimento a diferentes grupos e de enorme mobilidade é típica das sociedades liberais.

Cortina e Navarro (2015) apontam quatro mobilidades típicas do liberalismo: mobilidade geográfica; mobilidade social; mobilidade matrimonial e mobilidade política. As mobilidades apontadas permitem ao indivíduo que abandone os conflitos (casamento, vizinhanças, filiações partidárias). Entretanto, o abandono do conflito não implica no seu fim, mas em alteração de substância e intensidade. Essa perspectiva de diminuição dos conflitos também pressupõe que o indivíduo tenha capacidade de entender os conflitos adequadamente, o que nem sempre ocorre, exatamente por estar localizado e enraizado na associação.

A intenção de uma teoria sociológica do conflito é superar a natureza predominantemente arbitrária de eventos históricos inexplicáveis derivando-os de elementos sociais estruturantes, ou seja, para explicar esses eventos por meio de processos de prognose (Birnbaum, 1995).

O importante não é descrever um conflito entre trabalhadores e empregadores, por exemplo, mas sim produzir provas de que tais conflitos são baseados em certos arranjos sociais estruturais e, assim, estão fadados a se repetir sempre que esta estrutura se repita. Então, a função da sociologia, segundo Birnbaum (1995) é explicar a derivação dos conflitos a partir de estruturas sociais específicas e não o relegar a variáveis psicológicas, como agressividade, por exemplo.

2.4 O CONFLITO PARA OS TEÓRICOS DA NEGOCIAÇÃO

A negociação é um conteúdo de natureza multidisciplinar (Lewicki, 1997). Estudiosos da psicologia, do direito, da antropologia, sociologia e de outras áreas como negócios e marketing compõem este universo. Logo, as definições aqui apresentadas não estão limitadas a um campo específico do conhecimento.

Para Lewicki, Saunders e Barry (2014) o conflito é a consequência de relacionamentos independentes, resultado de necessidades divergentes ou, ainda, da percepções e noções equivocadas das partes sobre seus interesses. Por isso, o conflito se dá quando duas ou mais partes operam em busca do mesmo desfecho ou quando esperam resultados opostos.

Sargent, Picard e Jull (2011), descrevem uma abordagem que chamam de insight (visão), que pode ser definida como uma perspectiva interacionista, em que os indivíduos são vistos como parte do ambiente e por ele influenciados. A partir dessa perspectiva, o conflito surge dessa estrutura interativa e responsiva pela qual as pessoas dão sentido às suas experiências e buscam alcançar aquilo que tem importância para si. Diferente de outras abordagens, aqui, esses “objetos” de querer não se limitam a interesses, necessidades ou valores, mas incluem, também, as expectativas (baseadas nos valores pessoais) sobre o comportamento dos outros, como as pessoas deveriam agir e os padrões de cooperação que são considerados necessários. O conflito surge, assim, de uma experiência subjetiva sobre aquilo que se entende que possa colocar em risco aquilo que é mais caro ao indivíduo, causando uma reação de defesa ao que lhe é apresentado como um ataque.

Para Deutsch (2004), existem cinco tipos básicos de questões sobre as quais se estabelece o conflito: controle sobre recursos, preferências e incômodos, valores, crenças e a natureza do relacionamento entre as partes.

Sob um prisma econômico, os recursos são limitados, enquanto as vontades humanas são infinitas (conceito de escassez econômica); logo, recursos como espaço, poder, dinheiro *etc* podem ser vistos como impartilháveis, nascendo o conflito para definir quem exercerá o controle sobre estes. Não importa, efetivamente, se os recursos são ou não limitados, mas a simples percepção de que os são é capaz de gerar o conflito (Fisher; Ury; Patton, 2018).

Quando Deutsch (2004) menciona preferências e incômodos, refere-se ao fato de que os conflitos surgem em razão do choque entre os gostos e a sensibilidade (ou sensatez de um outro). Entende que o tratamento usualmente dado a este tipo de conflito é a segregação ou a fuga.

Quanto ao conflito sobre valores, este ocorre, em regra, pela tentativa de imposição de um valor como universal, ou seja, pela normatização e imposição à outra parte de valores estranhos à sua moral⁵ (Deutsch, 2004).

Já o conflito originado por crenças distintas se dá sobre fatos, informações e conhecimento, ou seja, sobre a realidade objetiva e como os participantes a percebem. A diferença de crenças só levará ao conflito quando os participantes precisarem tomar uma decisão que afete a ambos, baseada nesta diferença (Deutsch, 2004).

⁵ Moral é entendida aqui como o conjunto de princípios, preceitos, comandos, proibições e normas de conduta que refletem determinada forma de vida elaborada pelo ser humano a partir daquilo que herda de um grupo e que entende como forma correta de viver a vida (Cortina; Martinez, 2015).

Por fim, a natureza do relacionamento entre as partes pode gerar conflito quando os papéis (dominante e dominador, por exemplo), estão em disputa. Este tipo de conflito pode ser de difícil reconhecimento pelas partes, permanecendo latente, gerando outros conflitos de diferente natureza (Deutsch, 2004).

Deutsch (2004) esclarece também que há, por vezes, uma confusão entre conflito e competição, mas que é preciso diferenciá-los. O conflito existe na incompatibilidade de atividades simultâneas, ou seja, quando duas partes executam ações que interferem ou bloqueiam uma a outra, tornando-a menos provável de ocorrer ou diminuindo sua efetividade.

Toda competição gera conflito sobre um objeto a ser conquistado. Por outro lado, nem todo conflito reflete, necessariamente, uma competição. Diferentemente da competição, o conflito pode ocorrer mesmo nos casos em que não há incompatibilidade de objetivos. Os objetivos podem ser concordantes e o conflito existir em razão de percepção diferente dos participantes sobre o modo como alcançá-los ou sobre o que efetivamente está sendo disputado. Isso ocorre por que o conflito não é determinado exclusivamente por fatores objetivos ou externos aos participantes. A realidade não é negada, mas “o processo psicológico de percepção e avaliação também é real, e está envolvido na transformação de condições objetivas em um conflito experimentado” (Deutsch, 2004, p. 36).

Outro ponto a se observar refere-se aos conflitos aparentes e sob aquilo que está abaixo da superfície, que também pode ser lido como sinônimo da diferença entre posições e interesses. Fisher, Ury e Patton (2018) defendem que a resolução do conflito passa, obrigatoriamente, pela identificação e satisfação de interesses, não de posições. Entendem que o conflito e conseqüentemente a possibilidade de resolução deste não está na realidade objetiva, mas no modo como cada participante percebe a situação. O medo e a insegurança são fatores que precisam ser levados em consideração quando existe um conflito. A necessidade de segurança ou sob outra perspectiva a diminuição do sentimento de medo, podem ser administrados a partir da verificação das necessidades humanas básicas. Fisher, Ury e Patton (2018) elencam a segurança, o bem-estar econômico, o sentimento de pertencimento, o reconhecimento perante seus pares e controle sobre a própria vida, como os principais interesses humanos.

Max-Neef (1998) elenca nove necessidades humanas fundamentais que, segundo este, independem da cultura ou da origem da pessoa. São elas: subsistência, proteção, afeto, compreensão, participação, recreação (diversão, lazer, ociosidade), criação, identidade e liberdade. Tais necessidades não devem ser vistas de forma hierarquizada, como disposto na

pirâmide de Maslow⁶, mas sim, de forma sistêmica, com inter-relação e interdependência entre elas.

Coleman *et al.* (2012) descreve cinco modelos de resolução de conflitos diádicos (que envolvem duas partes) que se destacam na literatura: teoria de interdependência social, teoria da motivação social, teoria da preocupação dual, teoria da dependência de poder e teoria dos jogos⁷. De acordo com Coleman *et al.* (2012), estes cinco modelos auxiliaram os teóricos do conflito a entender como diferentes níveis de interdependência, poder e importância podem moldar as orientações motivacionais e direcionar os conflitos para uma saída construtiva ou destrutiva. Todos os modelos apresentam suas limitações. A teoria dos jogos, por exemplo, apesar de trazer elementos mais racionais em dinâmicas competitivas, não consegue abarcar de forma completa a grande maioria dos conflitos que envolvem motivações diversas, comportamentos “irracionais” que operam tanto de forma consciente quanto automática (Coleman *et al.*, 2012). A que se apresenta mais completa, segundo Coleman *et al.* (2012), é a da interdependência social.

A teoria da interdependência social tem como premissa a interdependência como essência da dinâmica em grupos. Deutsch, na década de 1940, formulou a teoria de interdependência social ao observar que a interdependência pode ser positiva (cooperação), negativa (competição), ou não existente (esforços individualistas) (Johnson; Johnson, 2007).

Segundo a teoria desenvolvida por Deutsch (1949), em situações cooperativas há uma correlação positiva entre as obtenções de resultados dos participantes ligados. Já em uma situação competitiva, há uma correlação negativa entre as obtenções de resultados. O modelo criado pelo pesquisador abarca situações puras e simétricas, estabelecendo os valores de 0 a +1 nos fenômenos cooperativos, e de 0 a -1 nos fenômenos competitivos.

Ressalva Deutsch (1949) que poucas situações reais se encaixam nestes parâmetros, uma vez que a realidade costuma envolver complexos e diferentes objetivos e sub-objetivos, e quando as ocasiões de cooperação e competição não estão absolutamente segregadas, provavelmente as forças de cada ligação (cooperativa ou competitiva) é que irão determinar a direção do processo resultante.

⁶ “De acordo com a abordagem de Maslow (1954), as necessidades humanas são classificadas em cinco categorias principais: fisiológicas, segurança, afiliação (pertencimento), estima e autorrealização. Conforme se indicou anteriormente, admite-se que tais necessidades surgem sequencialmente, desenvolvendo-se desde o nascimento até a idade adulta. Assim, as mais básicas, o alicerce da pirâmide hierárquica (por exemplo, necessidades fisiológicas), possuem maior prevalência no início do desenvolvimento que aquelas mais elevadas na hierarquia (por exemplo, autorrealização). Estima-se que quanto maior o grau de satisfação das necessidades, melhor a saúde mental do indivíduo” (Cavalcanti *et al.*, 2019, p. 3).

⁷ Tradução de “social interdependence theory; social motivation theory; dual-concern theory; power dependence theory; and game theory”.

A fim de verificar os efeitos da cooperação e competição, Deutsch (1949) conduziu experimento junto aos estudantes de graduação do *Massachusetts Institute of Technology* (M.I.T.) que estavam inscritos em curso que este lecionava. Os alunos foram divididos em 10 grupos de 05 componentes. Na primeira semana os membros deveriam resolver um problema intelectual complexo no menor tempo possível. Depois, deveriam atuar como consultores em relações humanas e apresentar uma resposta escrita a uma carta que pedia conselhos sobre problema social ou pessoal.

Depois da primeira semana os grupos foram divididos em pares com base no seu desempenho na tarefa da semana anterior. Para metade dos grupos foi dito que seriam avaliados competitivamente individualmente. Para a outra metade, foi dito que eles seriam avaliados cooperativamente, ou seja, todos os componentes do grupo ganhariam a mesma nota, a depender de quão bem eles se saíram em comparação com os outros grupos (Deutsch, 1949).

Os grupos foram observados por três pesquisadores assistentes que mediavam e categorizavam diferentes aspectos das discussões. Como resultado, teve-se que os grupos cooperativos, quando comparados com os competitivos, alcançaram comunicação intermembros mais efetiva (mais ideias verbalizadas e os membros aceitavam e ouviam melhor as ideias uns dos outros); mais solidariedade e menos obstrução; maior e melhor divisão de trabalho; mais produtividade e maior sentimento de confiança dos membros em suas próprias ideias que eram validadas pelos demais (Deutsch, 1949). Coleman *et al.* (2012) aponta limitações aos estudos de Deutsch (1949) sobre interdependência. A mais importante destas limitações refere-se à assunção de que as partes em conflito têm o mesmo grau de poder e níveis altos de interdependência.

Em pesquisas posteriores sobre interdependência de objetivos, em situações de assimetria de poder, os resultados encontrados não foram homogêneos. Alguns resultados confirmaram os achados de Deutsch (1949), demonstrando que a cooperação quando comparada à competição induziu os participantes a criarem mais expectativas de assistência mútua, maior uso da persuasão em detrimento da coerção e mais confiança e atitudes amigáveis (Tjosvold, 1981). Por outro lado, outras pesquisas produziram evidências contraditórias. Sob condições de assimetria de poder, as partes com alto poder tendem a ser dominadoras, mesmo com objetivos comuns, e a agir coercitivamente para atingir seus objetivos (Dwyer; Walker, 1981).

Em cada sociedade ou grupo de pessoas existirá um meio para lidar com o conflito. Estas formas não são estáticas, moldando-se de acordo com as necessidades, influenciadas por

fatores externos, por hábitos ancestrais mesclados com técnicas e tecnologias emergentes; ou seja, por esse mix de características que formam a cultura. Compreender a realidade é essencial, mas entender que a percepção da realidade influencia nos resultados, também o é. Da mesma forma, saber que o poder pode mudar de lado auxiliará na inventividade, mas é preciso entender que em certas situações há assimetria de poder e esta influenciará nos resultados.

Mesmo contando com incontáveis aspectos negativos e destrutivos, o conflito nem sempre é visto como algo ruim ou que deva ser evitado, e certamente não é visto como algo a ser suprimido, pelo que se observou anteriormente.

Deutsch (2004) aponta diferentes aspectos positivos da existência do conflito. O conflito evita estagnações, possibilita o conhecimento da existência de problemas e de suas possíveis soluções, além de ter a função demarcatória de grupos e da criação de uma identidade pessoal e coletiva, uma vez que o conflito externo posiciona a pessoa de um lado da disputa, gerando coesão interna.

Coser (1956) também visualiza o conflito existente em sociedades abertas⁸ como algo benéfico, propulsor de mudanças e ajuste (ou reajuste) de normas de convivência ou conduta à realidade mutante, o que não se observa em sociedades rígidas. O que se observa na supressão do conflito com a não discussão de temáticas controversas não é a resolução do problema, mas o aumento da pressão existente com o risco de colapso.

A evolução das relações e a mudança de paradigma da hierarquia tradicional, vertical, para relacionamentos horizontalizados, típico de sociedade democráticas, gera um aumento no número de conflitos e a percepção de que estas são mais caóticas e turbulentas do que sociedades mais autoritárias. Por este mesmo motivo, não se pode ter como objetivo a eliminação do conflito, uma vez que este é propulsor de mudanças e indicador de uma sociedade sadia e em evolução (Fisher; Ury; Patton, 2018).

Para o que se propõe nesta tese, reconhece-se o valor de diferentes formulações sobre o que origina o conflito. Verificou-se que alguns aspectos são comuns a diferentes teóricos, como a importância que a percepção da realidade tem na formação e persistência dos conflitos (Deutsch, 2004; Baumann, 2012; Freud, 2013; Lewicki; Saunders; Barry, 2014; Fisher; Ury; Patton, 2018).

Entende-se que o conflito se instaura quando há uma incompatibilidade real ou sentida entre o indivíduo e seu objeto de desejo. O objeto de desejo pode ser definido como interesse,

⁸ Sociedade aberta, neste contexto, imagina-se que se trata de sociedades democráticas, no mesmo sentido dado por Popper em "A sociedade aberta e seus inimigos". (POPPER, 1987)

como o fazem Fisher, Ury e Patton (2018), mas não está limitado a isso. Esta incompatibilidade pode ser latente (medo) ou presente (percepção de que o outro ou algo vai retirar ou impedir a concretização de meus desejos).

De forma sucinta, considerando que o objetivo desta tese é tratar de negociação integrativa, interessam aqui os conflitos que extrapolam o universo interno do indivíduo e alcançam o outro. Portanto, o conflito a ser tratado é aquele em que há, pelo menos, dois indivíduos envolvidos e em que pelo menos um destes tem a percepção de que há uma incompatibilidade de interesses.

2.5 A ESCALADA E DESESCALADA DO CONFLITO

O conflito não é estático. Por esse motivo, não se fala mais (ou pelo menos, não exclusivamente), dentre aqueles que estudam os ADRs, em resolução do conflito, mas sim, em tratamento, abordagem ou qualquer outro termo que não signifique definitividade da solução encontrada. As denominações podem ser novas para alguns, que podem associá-las à uma ideia de liquidez das relações (Bauman, 2012), mas não se trata disso.

Entelman (2005) entende que os conflitos ocorrem em ciclos de maior ou menor intensidade, e que mesmo quando são resolvidos, sua intensidade não chega ao nível zero. A escalada do conflito ocorre quando há um aumento da intensidade da conduta conflitiva de algum dos atores envolvidos, e a desescalada quando a intensidade diminui.

Para Lax e Sebenius (1986), é mais provável que os conflitos aumentem em intensidade quando os disputantes atribuem suas concessões à sua própria fraqueza. Entendem, também, que a escalada é menos provável quando as concessões podem ser atribuídas a algo impessoal como uma margem pequena de orçamento para negociar, um procedimento formal externo ou uma norma amplamente aceita.

Segundo Entelman (2005), a tendência de qualquer conflito é escalar, ou, em outras palavras, é mais fácil a um conflito não tratado que ele escale do que arrefeça. Isso pode ocorrer por diferentes motivos, como o surgimento de novos objetivos das partes no decorrer da relação, integração entre pessoas pertencentes a um dos lados da relação conflituosa em torno de um inimigo comum, dentre outros. O aumento de intensidade das ações conflitivas por um dos lados da relação também tende a provocar na outra parte mudanças que fomentam o escalonamento, como reação, de forma interdependente.

Para que ocorra a desescalada do conflito, o pressuposto básico é que exista um bom nível de comunicação, sob pena de que a parte que inicie o processo seja encarada como

frágil, o que poderia encorajar a parte contrária a dobrar a aposta, com aumento da intensidade e pressão a fim de extinguir o conflito, ou, nas palavras de Fisher, Ury e Patton (2018, p. 25) “o jogo duro domina o afável”. Este é um dos riscos de barganhas posicionais com baixo nível de comunicação:

O perigo de uma negociação ruir em virtude de uma barganha posicional fica bem ilustrado pelo fracasso do Presidente John F. Kennedy, em 1961, nas conferências para o banimento de testes nucleares. Caso fosse bem-sucedido, esse acordo poderia ter amenizado, em boa medida, a corrida armamentista, que aconteceu entre as superpotências nas três décadas seguintes. A questão crítica, então discutida, foi a seguinte: Quantas inspeções anuais in loco deveriam os Estados Unidos e a União Soviética permitir que se fizessem em seus próprios territórios para a investigação de eventos sísmicos suspeitos? A União Soviética finalmente concordou com três inspeções. Os Estados Unidos insistiam em não menos que dez. E, nesse ponto, as conversas — sobre posições — fracassaram, apesar do fato de ninguém saber se uma “inspeção” consistia em uma pessoa visitando a instalação durante um dia ou em cem pessoas revirando indiscriminadamente as instalações durante um mês. As partes haviam manifestado pouco interesse em criar um procedimento de inspeção que conciliasse o interesse dos Estados Unidos de fazer a verificação e o desejo de ambos os países de haver um mínimo de intrusão. (Fisher; Ury; Patton, 2018, p. 22).

A (quase) ausência de comunicação neste cenário é compreensível, uma vez que ambas as partes entendiam que ceder informações poderia ser visto como sinal de fraqueza naquele contexto. Por esse motivo, conflitos destrutivos tendem a crescer em tamanho, não desescalar (Entelman, 2005).

Segundo Deutsch (2004), isso ocorre porque os participantes têm a percepção de si mesmos como tendo importantes interesses que se opõem ou, ainda, mesmo quando os interesses não são absolutamente opostos, os participantes têm visões opostas de como alcançar estes interesses, ou seja, cada parte entendendo que o caminho proposto por si lhe será mais favorável e de que o caminho proposto pela outra parte lhe será desastroso; também ocorre o que o autor descreve como “processo de compromisso”.

Segundo esse processo, assim como as pessoas tendem a agir de acordo com suas crenças, o inverso também é verdadeiro: as pessoas buscam adequar suas crenças à ação realizada, em razão da necessidade de auto-consistência (dissonância cognitiva) a partir de uma racionalização *ex post facto*. Esta necessidade de manter-se coerente pode levar ao envolvimento e intensificação do conflito (Deutsch, 2004).

Bendersky e Curhan (2009), analisando os efeitos da dissonância cognitiva em negociações, encontraram dados que sugerem que a dissonância induzida pela escolha entre duas boas ofertas para apresentar a outra parte é diminuída ou aliviada pela desvalorização da oferta não selecionada, enquanto a dissonância induzida pela escolha entre duas ofertas pouco atraentes é aliviada quando a oferta escolhida é inflada.

Uma das possíveis explicações para isso está na diferença de poder entre as partes. Quando uma parte tem duas más opções, tende a ressaltar os aspectos positivos da escolha feita, a fim de justificar internamente sua posição (Bendersky; Curhan, 2009). Os pesquisadores também apresentam uma ressalva à ideia de que deve se usar critérios objetivos e padrões de justiça em uma negociação, como disposto em “Como chegar ao sim” (Fisher; Ury; Patton, 2018). Se, por um lado, o uso de critérios objetivos pode aumentar a atratividade da oferta para a outra parte, também aumenta para quem propõe, potencializando o nível de comprometimento com um resultado único e diminuindo a flexibilidade do proponente para alternativas (Bendersky; Curhan, 2009).

Como alternativa para afastar as partes destas posições, sugere-se a troca de negociadores após as primeiras propostas. Para fins de ensino, serve para demonstrar que, mesmo para utilizar princípios básicos de negociação, é preciso atenção e autoanálise constantes, com revisão daquilo que é tido como óbvio ou automático numa negociação. Também demonstra o quão difícil é buscar atender a interesses e não posições (Fisher; Ury; Patton, 2018) quando as pessoas são tão facilmente influenciáveis por seu próprio ego.

Em cenário referente ao período da Guerra Fria, Entelman (2005) descreve situação de desescalamento do conflito em razão de uma atitude do então presidente Kennedy, dos Estados Unidos. Em 10 junho de 1962 o presidente Kennedy fez uma declaração com tom conciliatório, que proporcionou o contexto para que se realizassem importantes ações de ambas as partes; anunciou o cessamento unilateral de todos os testes nucleares na atmosfera e que estes só seriam retomados se outros países o fizessem, em fala claramente direcionada para a União Soviética. Apenas cinco dias depois, em 15 de junho de 1962, o então primeiro ministro soviético Khrushchev se pronunciou anunciando interrupção da produção de bombardieiros.

Outras medidas unilaterais de desescalamento não diretamente relacionadas às primeiras começaram a ser tomadas, como a aprovação de uma venda de trigo pelo presidente Kennedy à União Soviética no valor de R\$ 250 milhões de dólares em outubro daquele mesmo ano. Sem levar a questão para uma mesa de negociação direta e também sem demonstrar fraqueza, os Estados Unidos conseguiram importantes avanços no desescalamento de um conflito que poderia, a qualquer momento, irromper em uma Terceira Guerra Mundial. Porém, como a história mostrou, este passo não foi suficiente para que o conflito fosse extinto, perdurando até a dissolução da União Soviética em 1991. Talvez, se os países tivessem adotados medidas mais diretas de enfrentamento do conflito, este poderia ter sido resolvido antes (Entelman, 2005).

Deutsch (2004) propõe, como forma de diminuição da escalada do conflito, a mudança de foco dos participantes, fazendo-os diminuir a oposição que estes percebem entre os seus interesses ou reduzindo a percepção de oposição entre suas crenças de como irão alcançar seus interesses comuns. Cita algumas técnicas que podem ser utilizadas para essa aproximação, tais como a comunicação controlada, reversão de papéis e exercícios de encontros de grupos. Estas técnicas visam, basicamente, levar as partes a ver o quanto elas têm em comum e colocar suas diferenças sob um contexto diferente.

Glasl (1999) entende que o conflito perpassa nove etapas de escalonamento, que são o endurecimento, debate, ações no lugar das palavras, imagens e coalizões, “perder a cara”, estratégias de ameaça, ataques destrutivos limitados, desunião e juntos para o abismo. As três primeiras (endurecimento, debate e ações no lugar das palavras) encontram-se no âmbito do início do conflito, em que há uma divergência que pode ser de ideias, passa-se à discussão e depois às ações independentes em que não se enxerga mais o outro. Na quarta e quinta etapas (coalizões e “perder a cara”), busca-se o apoio de terceiros para sua causa ou ponto de vista. Tenta-se desmascarar ou desmoralizar o outro lado, imputando-lhe a culpa do conflito.

Na sexta, sétima e oitava etapas ocorrem as hostilidades mais abertas e destrutivas. Primeiro, intimida-se, tentando dissuadir o outro lado e vencê-lo. Depois, passa-se ao ataque, com o objetivo de destruição (Glass, 1999).

Por fim, na nona etapa, as partes estão decididas a não ceder e preferem perder, desde que o outro lado perca também (Glass, 1999).

Estas nove etapas podem ser divididas em três partes, com prescrições diferentes de tratamento. Nas três primeiras, as próprias partes podem tentar, por processos de diálogo e negociação, interromper a escalada. Na quarta, quinta e sexta etapas há a necessidade de um terceiro neutro para facilitar o diálogo. Nas últimas, faz-se necessária a intervenção de autoridade externa para cessar as agressões (Glass, 1999).

Esta divisão em etapas tem fins didáticos, não implicando numa sequência obrigatória lógica (Gomes, 2013), pois os conflitos reais são instáveis e influenciados por outros fatores incontroláveis, assim como as pessoas envolvidas. Ao que se apresenta, em todas as etapas descritas por Glass (1999) a negociação é cabível. Nas três primeiras as perdas podem ser controladas, com a apara de arestas e desenvolvimento do relacionamento. Nas seguintes, algum nível de prejuízo parece inevitável, mas ainda assim é possível buscar, na negociação, a desescalada e algum tipo de saída.

Foram apresentadas diferentes concepções e construções teóricas sobre o que origina o conflito, por que ele existe, os fatores que levam ao seu escalonamento e também ao seu

arrefecimento. Passa-se a abordar, agora, o impacto que a cultura tem na concepção e também na forma de abordagem e tratamento dos conflitos. Somente com este entendimento é possível compreender como se chegou aos modelos de tratamento de conflitos utilizados atualmente.

2.6 AS DIFERENTES CULTURAS E OS MÉTODOS DE TRATAMENTO DE CONFLITOS

Cultura pode ser definida como o conjunto de instrumentos, de códigos constituintes da sociedade, tais como arte, crenças e os costumes que auxiliam o ser humano a lidar com os problemas concretos com que se defronta (Malinowski, 2009).

Para Boas (1938), a cultura é o resultado de inúmeros fatores inter-relacionados, e o que diferencia a cultura humana da vida animal é o poder de raciocínio e o uso da linguagem. Sua transmissão se dá de diferentes formas, por isso culturas não são imutáveis e nem atemporais; culturas emergem das práticas sociais em determinado contexto histórico, econômico e de relações de poder.

A definição do que é cultura passa pela observação do comportamento humano em um determinado local e tempo. A cultura enquanto objeto de análise surge na antropologia, que é o estudo das sociedades humanas, das culturas e da humanidade como um todo. Os primeiros estudos sobre cultura surgem a partir do olhar para o outro, para aquele que é diferente de si. O observador se entende como padrão de normalidade enquanto o observado passa pelo escrutínio da análise:

Além disso, apenas a distância em relação a nossa sociedade (mas uma distância que faz com que nos tornemos extremamente próximos daquilo que é longínquo) nos permite fazer esta descoberta: aquilo que tomávamos por natural em nós mesmos é, de fato, cultural; aquilo que era evidente é infinitamente problemático. Disso decorre a necessidade, na formação antropológica, daquilo que se pode chamar de "estranhamento" (*depaysement*), a perplexidade provocada pelo encontro das culturas que são para nós as mais distantes, e cujo encontro vai levar a uma modificação do olhar que se tinha sobre si mesmo. De fato, presos a uma única cultura, somos não apenas cegos à dos outros, mas míopes quando se trata da nossa. A experiência da alteridade e a elaboração dessa experiência leva-nos a ver aquilo que nem teríamos conseguido imaginar, dada a nossa dificuldade em fixar nossa atenção no que nos é habitual, familiar, cotidiano, e que consideramos "evidente". Aos poucos, notamos que o menor dos nossos comportamentos (gestos, mímicas, posturas, reações afetivas) não tem realmente nada de "natural". Começamos, então, a nos surpreender com aquilo que diz respeito a nós mesmos, a nos espiar. O conhecimento (antropológico) da nossa cultura passa inevitavelmente pelo conhecimento de outras culturas; e devemos especialmente reconhecer que somos uma cultura possível entre tantas outras, mas não a única (Laplantine, 2003, p. 14).

A partir da percepção do comportamento do outro é possível questionar o seu próprio agir não como algo natural, mas como localizado no tempo e espaço e influenciado por diferentes fatores, em especial, pelo comportamento daqueles que nos cercam.

De acordo com Hall (1976), apesar de existirem muitas diferenças entre as teorias antropológicas, há três características que os antropólogos concordam existir na cultura: A cultura não é inata, mas aprendida; os diferentes aspectos da cultura são inter-relacionados e, a cultura é a média dos indivíduos que a compõe. Ao tocar em qualquer aspecto da cultura, todo o resto é influenciado. Ela é compartilhada e de fato define os limites de diferentes grupos. A cultura define a personalidade, como as pessoas se expressam e, no que aqui importa, como elas resolvem os seus problemas e conflitos.

Um mesmo sujeito pode ser localizado em culturas diferentes a depender da ótica e da lupa que é sobre ele colocada. Essas diferentes culturas estão relacionadas às suas afiliações étnicas, nacionais, religiosas, ocupacionais, dentre outras.

Avruch (2004) descreve aquilo que denomina de “cultura organizacional” e dá como exemplo a eventual facilidade que dois americanos, um militar e um civil, teriam para se comunicar sobre determinados assuntos, por compartilharem a mesma língua e o mesmo “berço” cultural. Por outro lado, o mesmo militar americano provavelmente teria mais facilidade de comunicação sobre aspectos de “cultura militar” com um militar paquistanês do que com um civil americano.

Tal perspectiva pode ser extrapolada para inúmeros campos, podendo-se citar a existência de uma cultura negocial que aproximaria os negociadores, apesar de suas diferenças culturais em outros aspectos, como nacionalidade e idioma nativo.

Uma suposição que precisa ser abandonada é de que a cultura é perfeitamente ou completamente compartilhada por todos os componentes de um grupo ou comunidade. As variações dentro de um mesmo grupo precisam ser levadas em consideração a fim de evitar a estereotipagem (Avruch, 2004; Fisher; Ury; Patton, 2018).

A estereotipagem é um dos quatro erros de percepção descritos por Lewick, Sanders e Barry (2014), sendo os outros três são o efeito halo, a percepção seletiva e a projeção.

A estereotipagem é a atribuição de características a alguém em razão de seu pertencimento a um contexto social ou demográfico específico (Lewick; Sanders; Barry, 2014).

O efeito halo é semelhante ao estereótipo e se caracteriza pela generalização sobre uma variedade de atributos com base em apenas uma característica do indivíduo, como “pessoas sorridentes são mais honestas” (Lewick; Sanders; Barry, 2014).

Na percepção seletiva, são isoladas algumas informações que suportam uma convicção de alguém e todas as outras atitudes ou características são descartadas: fulano parece honesto, logo, nada do que ele faça de errado será considerado na avaliação que dele se tem (Lewick; Sanders; Barry, 2014).

Já a projeção é a imaginação de que o outro lado se comporta e tem as mesmas expectativas que as suas (Lewick; Sanders; Barry, 2014), ou o comportamento em que o sujeito retira de si e localiza no outro (pessoa ou coisa) determinada qualidade, desejo ou afeto que não consegue admitir ter (Freud, 1911).

Todas essas falsas percepções constroem o que se entende por realidade e afetam as escolhas que uma pessoa tomará e como ela se relacionará com outra. Para se pensar em estratégias de tratamento de conflitos estas percepções que se tem do outro são relevantes, mas não podem ser a única fonte de informação, pois podem levar a resultados falsos.

Kahane (2004) entende que trabalhos como os de Fisher, Ury e Patton na obra “Como chegar ao sim” que sugerem a “universalidade” do método de negociação ali descrito e sua adaptação à diferentes culturas por meio da busca dos interesses das partes é, na verdade, a imposição de uma visão de mundo ocidental, liberal e individualista.

A redução dos conflitos à divergência de interesses pode ser carregada de uma posição cultural que vê os indivíduos como maximizadores de utilidades para si mesmos ou para o grupo do qual fazem parte (Kahane, 2004).

Ao entender o conflito desta forma, favorece-se uma perspectiva cultural dominante, especialmente quando existente um terceiro “imparcial” que também é inserido ou aceita como verdadeira esta postura em relação ao conflito. Dessa forma, as perspectivas das partes marginais à essa cultura são sistematicamente ignoradas ou distorcidas para enquadrar-se ao padrão dominante. Isso leva a distorções e desequilíbrio nas soluções encontradas, favorecendo, em regra, as partes que estão inseridas na cultura de interesses (Kahane, 2004).

Bond (2013) percebeu essa vantagem ao acompanhar a competição de mediação da ICC (*The ICC international comercial mediation competition*). A competição existe desde 2006 e, no seu primeiro ano, apenas times dos Estados Unidos e da Europa Ocidental participaram. Em 2011 havia representantes de todos os continentes, com 26 países representados (13 dos EUA, 5 da Índia, assim como um representante de países como Austrália, Israel, Brasil, Rússia, Singapura, África do Sul dentre outros).

Embora se trate nominalmente de uma competição de mediação, o que se avalia são as habilidades de negociação dos alunos envolvidos, uma vez que os estudantes não atuam como mediadores, e sim como partes e seus conselheiros legais. O mediador, naquele processo, é

um profissional que permanece em segundo plano, enquanto as partes se utilizam de técnicas negociais para tentar realizar um acordo que atenda seus interesses e os da outra parte.

Os métodos de julgamento e pontuação são derivados claramente do modelo norte-americano de negociação baseada em princípios ou baseada em interesses que podem ser diretamente conectadas ao livro “Como chegar ao sim” (Bond, 2013).

Bond (2013) relata que a grande maioria dos participantes envolvidos, alunos e profissionais, patrocinam suas próprias inscrições e despesas em geral, o que demonstra o interesse pessoal dos envolvidos em realizar o intercâmbio internacional. Esse dado também revela que o acesso ainda é restrito àqueles que tem condições financeiras para participar, excluindo estudantes sem condições financeiras. Relata ser possível perceber a existência de uma “cultura da negociação” que se sobrepõe às eventuais diferenças culturais. Entretanto, o fato de que os países “anglo-saxões” são mais bem-sucedidos deixa claro que há um modelo prevalente ao qual os outros países aderem, o que coloca os aderentes imediatamente em desvantagem.

Com o objetivo de verificar diferenças nos estilos de negociação em razão de fatores culturais, econômicos, geográficos e de gênero, Salacuse (1998) realizou pesquisa com 310 voluntários de diferentes nacionalidades, gêneros e ocupações para qualificar seus estilos a respeito de dez fatores envolvidos no processo de negociação.

Estes fatores vão desde preferência por contratos escritos ou não escritos, estilos de negociação integrativa (ganha-ganha) ou distributiva (perde-ganha), dentre outros. Responderam à pesquisa pessoas de 12 países e de 08 ocupações diferentes (Salacuse, 1998).

A hipótese de que pessoas com culturas e ocupações similares tendem a apresentar respostas semelhantes foi, aparentemente, confirmada (Salacuse, 1998). Uma das perguntas efetuadas pelo pesquisador refere-se ao objetivo a ser atingido com a negociação: assinar um contrato ou estabelecer uma relação com a outra parte. A literatura indicava que americanos seriam mais propensos a ter como meta o acordo escrito, enquanto os japoneses, chineses e outros asiáticos teriam como meta a criação de uma relação entre as duas partes (Pye, 1982).

Entretanto, os resultados não comprovaram essa hipótese. Também não foram encontradas diferenças substanciais entre homens e mulheres (Salacuse, 1998). O que talvez possa explicar esse resultado é a existência de uma cultura comercial que é tão ou mais importante que as questões de nacionalidade e de gênero.

Assim, quando confrontados com situações de diferenças culturais em uma mesa de negociação, os negociadores de diferentes culturas podem buscar confiar o andamento da

negociação aos elementos de cultura profissional a fim de sobrepujar o hiato cultural existente entre eles (Salacuse, 1998).

Salacuse (1998) alerta, todavia, que os resultados devem ser lidos com ressalvas. Em primeiro lugar, porque as respostas dadas refletem o modo como os respondentes veem a si mesmos, não refletindo, necessariamente, como eles efetivamente se comportam em uma negociação. Em segundo lugar, porque o estilo de negociação pode ser influenciado por inúmeros fatores além da cultura, como a personalidade, experiência em negócios, burocracia e a natureza do objeto de negociação. Em terceiro lugar, porque a pesquisa foi conduzida em língua inglesa, o que denota que os participantes (em especial dos países não falantes) não representam exatamente a população em geral, mas sim, um recorte mais instruído. Em quarto lugar, porque os termos não foram definidos, o que certamente gerou variação na interpretação. Por último, porque o tamanho do grupo foi pequeno, o que impede o extrapolamento das conclusões: foram apenas 12 brasileiros respondentes, por exemplo, não sendo possível dizer que estes representam o Brasil em suas diferentes peculiaridades.

2.6.1 Os três modelos culturais de tratamento de conflitos

Leung e Cohen (2011) entendem que as culturas são organizadas por diferentes lógicas e, portanto, criam grupos de comportamento de acordo com uma certa construção, a qual os autores se referem como “síndromes”. Síndromes são entendidas como a constelação de crenças, valores, comportamentos e práticas compartilhadas organizadas em torno de um tema central.

Estas síndromes correspondem a três modelos culturais relacionados ao modo de interação social denominados como honra, face (rostro) e dignidade. De acordo com o modelo, honra é a influência central do comportamento das culturas muçulmana, árabe, do sul do mediterrâneo e também da América do Sul (Lopez-Zafra; Rodríguez-Espartal; Ramos-Alvarez, 2020). Face ou “rostro” é fundamental para compreender o comportamento de culturas asiáticas (chinesa e japonesa, por exemplo). Por fim, dignidade é o ponto central das culturas do norte da Europa e da América do Norte (Leung; Cohen, 2011).

O conflito em uma cultura baseada na honra envolve a percepção de perda da honra de um grupo (família, clã), uma vez que os indivíduos são sempre parte deste grupo maior, e não tratados de forma isolada. Assim, em qualquer conflito, não se discute apenas a substância, mas a manutenção (ou recuperação) da honra do grupo do qual fazem parte os envolvidos diretamente (Leung; Cohen, 2011). Segundo Norheim e Bjørkøy (2017), no Leste, a tradição

da cultura da honra está intacta, enquanto no Oeste ela tem menos impacto na sociedade, sendo vista como folclórica ou anacrônica.

Culturas de honra tendem a surgir em ambientes “sem lei”, em que o Estado é fraco e não tem força para garantir os contratos, proteger os indivíduos em suas necessidades básicas de subsistência (e sobrevivência) e também para punir os culpados (Leung; Cohen, 2011). Por esse motivo, é preciso confiar nos indivíduos, e essa confiança não advém exclusivamente de um valor intrínseco, como na cultura da dignidade, mas sim, de uma construção social em que importa tanto como o indivíduo se enxerga quanto como ele é percebido ou conhecido entre seus membros. Dessa forma, para manter sua honra intacta, além de cumprir sua parte dos acordos, um indivíduo não pode permitir ser enganado ou afrontado, do contrário, perderá sua honra também.

Segundo Leung e Cohen (2011) o que pessoas da cultura da dignidade não conseguem compreender é que a reciprocidade, numa cultura de honra, deve existir tanto para quem age bem quanto para quem age mal contra o indivíduo. Ao não aceitar o menor tipo de desrespeito, o indivíduo está sinalizando ao grupo que não tolerará ser enganado ou desrespeitado em nenhum aspecto de sua vida.

Por sua vez, o conceito de cultura baseada na face é, na origem, chinês, e o termo é a tradução literal de *lien* e *mien-tzu* (Hu, 1944). *Mien-tzu* refere-se à reputação alcançada pelo sucesso e ostentação, semelhante ao conceito ocidental de ser bem-sucedido (Hu, 1944). *Lien* representa a confiança da sociedade na integridade da pessoa, na sua moral e na sua conduta correta, servindo como parâmetro para o funcionamento adequado dentro da comunidade (Hu, 1944).

Ho (1976) salienta, entretanto, que há pouca cientificidade e unanimidade nestas distinções. Define a face, resumidamente, como o imediato respeito que as pessoas esperam receber em cada encontro social.

O sucesso ou fracasso, para pessoas de uma cultura de face, deve ser visto pelos olhos do outro para contar; na cultura da face, o valor do indivíduo é o igual ao seu valor social (Kim; Cohen, 2010). Quando perdida, o indivíduo perde a capacidade de influenciar os outros e de ser respeitado (Goffman, 1955).

A cultura da face existe dentro de uma estrutura hierárquica, em que as pessoas podem ter mais ou menos respeitabilidade – mas todos a tem, em alguma medida – é marca também de uma cultura coletivista (Hofstede, 2023), em que não se pretende apenas manter sua face, mas a dos outros indivíduos com quem se relaciona. Não é, portanto, uma cultura de soma

zero, como pode ser uma cultura da honra, em que é possível tirar a honra do outro e manter a sua intacta ou, ainda, aumentada (Leung; Cohen, 2011).

Assim, a fim de evitar que seu par perca a face, formalidades são observadas e os conflitos evitados ao máximo. Quando ocorrem, também não é visto com bons olhos o indivíduo que tenta resgatar sua “honra” diretamente. A face é recuperada por meio do sistema, seja por um superior ou pela perda de face que a conduta inadequada irá gerar ao agressor. A vergonha é a punição em um sistema de face (Leung; Cohen, 2011).

Por fim, há a cultura baseada na dignidade. Segundo Hicks (2011), dignidade pode ser definida como um estado interno de paz que advém do reconhecimento e aceitação do valor e da vulnerabilidade de todas as coisas vivas. Hicks (2011) cria um modelo de dignidade que tem como único imperativo a demonstração de cuidado e atenção que cada ser vivo merece.

Para Dworkin (2014), para se ter dignidade é preciso ter respeito por si mesmo e autenticidade. Respeito por si mesmo é reconhecer que a sua vida tem importância objetiva. Para isso, ela deve ser o valor da própria humanidade, e esse valor objetivo da vida deve ser encontrado na vida de outras pessoas (tratar de forma moral os outros).

A autenticidade, no sentido dado por Dworkin (2014) exige responsabilidade pessoal, ou seja, que o indivíduo “assine embaixo” dos valores que estruturam sua vida, após profunda reflexão. Deve-se julgar por si mesmo qual é o modo correto de viver e resistir a toda coerção que vise usurpar essa autoridade, assumindo, assim, responsabilidade pela própria vida.

De forma semelhante às definições descritas acima, a dignidade enquanto síndrome cultural pode ser compreendida como a ideia de que todo indivíduo possui um valor intrínseco igual ao de qualquer outra pessoa, e este valor independe da percepção que os outros tem do indivíduo. Da mesma forma que o valor não pode ser atribuído pelos outros, não pode, também, ser retirado: é inalienável (Kim; Cohen, 2010).

A dignidade como síndrome garante ao indivíduo autonomia para definir-se a si mesmo, tornando-o livre de amarras de natureza familiar, coletivas *etc.* Também o torna invulnerável às afrontas, tornando-o rígido o suficiente para comportar-se corretamente em situações que demandem força ou determinação (Ijzerman; Cohen, 2011). As três síndromes culturais dividem o mundo da seguinte forma:

Quadro 2 – Divisão do mundo de acordo com as síndromes culturais predominantes

Síndrome cultural	Cultura da honra	Cultura da face (cara)	Cultura da dignidade (interesse)
Região	Árabes, Sul do Mediterrâneo, América do Sul	Ásia	Norte da Europa e América do Norte
Exemplos de países pertencentes à síndrome cultural	Brasil	China	Estados Unidos da América

Elaborado pelo autor (2023)

O maior problema nesta divisão em três grandes grupos, segundo Pely e Shomini (2019), é que a dignidade é atribuída como valor particular de um grupo específico, logo, excluindo sua importância dos outros dois. Se a dignidade é vista como um marco central das culturas norte-europeias e norte-americanas, obviamente não o é em relação às outras.

Pely e Shomini (2019) propõem a revisão deste modelo, pois a dignidade é uma preocupação universal presente nos três tipos de cultura descritos e não uma característica exclusiva de uma única cultura. Propõem, assim, a substituição da caracterização da “cultura da dignidade” para “cultura de interesse”. Entendem que essa nova denominação descreveria de forma mais adequada a forma de resolução de conflitos e de negociação associadas à cultura norte-europeia e norte-americana.

O interesse enquanto síndrome cultural parece melhor caracterizar as abordagens de negociação e resolução de conflitos que vemos principalmente em culturas individualistas e industrializadas – ou seja, na Europa Ocidental, América do Norte e lugares culturalmente semelhantes, como Austrália e Nova Zelândia (Pely; Shomini, 2019).

Pely e Shomini (2019) definem como culturas baseada em interesses aquelas em que os conflitos são vistos como passíveis de solução, que resultados “ganha-ganha” podem ser descobertos, e que o pensamento metódico, racional, empírico e criativo são atributos úteis para a resolução de conflitos. Citam os princípios da obra “Como chegar ao sim” de Fisher, Ury e Patton (2018) como sendo especialmente adequados para negociadores de culturas como a da Europa Ocidental e norte-americana, mostrando-se menos aplicáveis às negociações dentro das culturas de face e de honra, como é o caso do Brasil.

Portanto, sendo o Brasil pertencente à uma cultura em que a honra determina as relações sociais, o modelo de negociação descrito em “Como chegar ao sim” pode apresentar resultados menos efetivos. Esperar que alguém de uma cultura de honra abandone posições e

foque em interesses, deixe suas emoções de lado e se valha exclusivamente de critérios objetivos, estabeleça um relacionamento com estranhos e outras recomendações descritas em “Como chegar ao sim” (Fisher; Ury; Patton, 2018) pode ser mais difícil e soar como atentatória à honra do indivíduo, causar desconforto e provocar o efeito contrário, afastando o indivíduo da mesa de negociação (Salem, 1993).

Segundo Hall (1976), ocidentais usam apenas uma pequena fração de suas capacidades mentais, ignorando diferentes formas de pensar e ler o mundo. No Ocidente, valoriza-se apenas uma acima de todas as outras formas: a lógica, um sistema linear que está conosco desde Sócrates. Para o homem ocidental, seu sistema de lógica é sinônimo de verdade e esse é o único caminho para a realidade. Contudo, essa percepção de mundo está ligada à incapacidade de compreender o “outro” como diferente, apenas, e não como errado. Essa incapacidade de estranhamento em relação a si mesmo (Laplantine, 2003) descrita na antropologia, é o que deve ter feito os autores de “Como chegar ao sim” supor que suas ideias eram universalmente aplicáveis.

A divisão do mundo em apenas três grandes grupos culturais, de acordo com sua localização geográfica, facilita a compreensão de modelos, mas é incapaz de apreender a realidade em toda sua complexidade.

A fim de demonstrar que a definição da inserção em um determinado tipo de cultura se dá não por fatores (exclusivamente) geográficos, mas de desenvolvimento econômico, Pely e Shomini (2019) examinam Singapura, país que está situado geograficamente em uma cultura de face, mas que, por inúmeros fatores, parece pertencer a outra síndrome cultural, a de interesses.

De acordo com dados coletados pelos pesquisadores, Singapura tem população de três quartos de chineses; religiões diversas, prevalecendo o budismo; a filosofia confuciana também prevalece (Pely; Shomini, 2019). Em termos econômicos, Singapura é altamente desenvolvida, rica, com o terceiro maior PIB per capita do mundo⁹; apresenta uma administração pública eficiente e uma população orientada para os negócios, reflexo de mais de cem anos como colônia britânica e entreposto comercial.

A independência e adoção do capitalismo é atribuída à Lee Kuan Yew, primeiro-ministro de Singapura de 1959 a 1990¹⁰. Os singapurianos são oriundos de uma cultura de face, mas conduzem seus negócios de forma orientada aos interesses. Assim, ao negociar, os

⁹ Dados dos pesquisadores Baseado no Relatório de Desenvolvimento Humano do Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas de 2009 e o CIA World Factbook 2009.

¹⁰ Dados obtidos na página oficial do Governo de Singapura. Disponível em: <https://www.pmo.gov.sg/Past-Prime-Ministers/Mr-LEE-Kuan-Yew> Acesso em 10 de agosto de 2022.

singapurianos tendem a orientar-se de acordo com interesses, mas preservando, de forma simbólica, a face.

Podolski (2006) orienta executivos que vão negociar em Singapura a manter a harmonia, não erguer a voz ou demonstrar frustração sob pena de perder o auto-respeito e o respeito dos outros. Recomenda, ainda, que situações delicadas sejam evitadas e não confrontadas. Tais recomendações são típicas de respeito à cultura de face, o que não significa que tais atitudes serão suficientes para que o acordo seja entabulado.

A análise de uma cultura oriental, situada geograficamente em contexto de face, mas com características organizacionais típicas de países ocidentais, parece fornecer prognóstico do que a globalização trouxe e ainda vai gerar em termos de sincretismo cultural e dos possíveis efeitos no cenário do estudo sobre negociação.

2.6.2 As seis dimensões culturais de Hofstede

Geert Hofstede (1928-2020) foi um pesquisador da área da psicologia que desenvolveu diversas pesquisas relacionadas à cultura (Hofstede, 2023). Após concluir um doutorado em comportamento organizacional, começou a trabalhar na IBM Internacional, nos anos 1960. Com amplo acesso aos colaboradores da empresa, aplicou 116 mil questionários, em 50 países, contendo 150 questões sobre trabalho, padrões e valores. A partir dos dados levantados, publicou o livro *Culture's consequences*, que está na sua segunda edição (Hofstede, 2001).

Hofstede (2023) identificou seis dimensões que caracterizam as culturas nacionais e são, na visão do autor, relevantes para a compreensão da forma de relacionamento de pessoas de diferentes culturas. São elas: individualismo, distância do poder, masculinidade, evitação de incertezas, orientação para o longo prazo e indulgência.

Individualismo se contrapõe ao coletivismo, e está relacionado ao grau de interdependência que uma pessoa tem com as outras com quem se relaciona. Em uma sociedade individualista, seus membros se enxergam como independentes das outras, desconectadas de algo maior que elas. Pessoas com características individualistas tomam decisões e fazem escolhas de forma independente (Gouveia *et al.*, 2003).

Pessoas que fazem parte de sociedades coletivistas se veem como parte de um todo, ou como na metáfora utilizada por Hofstede (2023), o indivíduo na sociedade individualista se vê como um átomo voando em um gás, enquanto o indivíduo parte de uma sociedade coletivista se percebe como um átomo fixado em um cristal.

A distância do poder está relacionada ao modo como as sociedades encaram a hierarquia dentro de suas diferentes organizações (família, trabalho, relações pessoais). A distribuição de poder e conseqüentemente de riqueza é vista como mais ou menos aceitável, a depender da sociedade. A desigualdade, portanto, é também menos ou mais bem aceita, a depender de como seus indivíduos encaram as relações de poder. Quanto maior a distância de poder, mais aceitável é a desigualdade e a rigidez das relações hierárquicas (Hofstede, 2023).

Segundo Gaviraghi, Lazzari e Milan (2016), quando sujeitos de culturas diferentes em relação ao aspecto da distância de poder negociam, o processo de negociação pode ser mais difícil, pois negociadores de culturas com maior distância de poder costumam ser mais competitivos, adotando o estilo ganha-perde. Exigem concessões, mas não estão dispostos a retribuí-las e costumam utilizar abordagens agressivas para a resolução de conflitos.

A masculinidade é a medida usada para dizer o quanto o uso da força é endossado pela sociedade (Hofstede; McCrae, 2004). Neste tipo de sociedade, a vitória, o sucesso e a clara divisão entre homens e mulheres é importante.

Numa sociedade feminina, os gêneros estão mais próximos emocionalmente, a competição não é endossada de forma tão aberta e há empatia por aqueles que são oprimidos (Hofstede; McCrae, 2004). Não se trata de indivíduos, mas dos papéis emocionais esperados de cada gênero.

A evitação da incerteza refere-se a como a sociedade tolera a incerteza e a ambigüidade nas relações. Não se trata de evitar riscos ou de seguir regras, mas do grau de desconfiança diante do desconhecido e de fatores incontroláveis, assim como a necessidade de ter hábitos e rituais fixos que garantam algum grau de certeza e “verdade” (Hofstede; McCrae, 2004).

A orientação para o longo prazo está relacionada ao modo como as pessoas lidam com as mudanças no mundo. Numa cultura orientada para o longo prazo, a percepção das pessoas é que o mundo está em constante mudança, e que é necessário adaptar-se e preparar-se para estas alterações. Por isso, a poupança e o investimento para alcançar resultados mediatos é mais comum (Hofstede; McCrae, 2004).

Já nas sociedades com culturas orientadas para o curto prazo, o mundo é essencialmente o mesmo, quase que inalterado, e o passado fornece orientações de como devemos nos comportar no presente e de como será o futuro. Essa perspectiva é moral, na medida em que os hábitos dos antepassados servem como paradigma e orientação para as ações presentes (Hofstede, 2023).

Por fim, a indulgência se relaciona ao modo como a sociedade encara as “coisas boas da vida”. Numa cultura indulgente, as pessoas entendem que buscar a felicidade, seguir impulsos e buscar a liberdade é algo bom (Soschinski *et al.*, 2020). Em uma cultura restritiva ou contida, a percepção das pessoas é de que a vida é algo a ser levado a sério, que as coisas são difíceis e o dever deve vir em primeiro lugar, sempre.

A partir das classificações acima descritas, Hofstede (2023) criou modelo chamado de “6-D Model” em que se propõe dimensionar como um país se enquadra em uma escala que vai de 0 a 100, sendo 0 nenhuma adesão e 100, adesão total à respectiva dimensão. O Brasil foi um dos países analisados pelo modelo.

No aspecto de distância do poder, a pontuação brasileira foi de 69, o que significa que a sociedade brasileira, em geral, acredita que a hierarquia deve ser respeitada e que as desigualdades sociais são aceitáveis (Hofstede, 2023). Isso implica em respeito aos mais velhos (filhos devem cuidar dos pais), aceitação de privilégios e benefícios maiores àqueles que detém o poder, assim como assunção de responsabilidade pelo chefe ou líder. Os símbolos sociais de status são relevantes a fim de demonstrar a quem se deve respeito.

Gaviraghi, Lazzari e Milan (2016) atribuem essa característica ao passado escravocrata do país, em que havia um senhor de engenho, responsável pela administração das terras, família e escravos, sendo absoluto em suas decisões. Isso explicaria a indiferença às classes mais baixas, a forte hierarquia e a existência de símbolos de autoridade.

No aspecto de individualismo, a pontuação do Brasil foi de 38, o que implica em dizer que os brasileiros valorizam os grupos próximos, como família extensa, incluindo tios, tias, primos, avós *etc*, que protegem uns aos outros em troca de lealdade (Hofstede, 2023). Isso favorece a troca de favores e tem impacto nas relações sociais como um todo, como no mercado de trabalho, em que as indicações e conexões podem ser mais relevantes que as competências individuais.

Em sociedades coletivistas como a brasileira, é esperado dos membros mais velhos, por exemplo, que auxiliem os familiares mais novos a inserir-se no mercado de trabalho, seja de forma direta ou indiretamente, por meio de indicações. Esta postura influencia, também, no modo como as pessoas conduzem negociações; há menos objetividade e as reuniões costumam começar com conversas gerais a fim de criar um relacionamento e conhecer a outra parte (Hofstede; McCrae, 2004).

Na dimensão de masculinidade, o Brasil pontuou 49, o que indica um grande equilíbrio dos aspectos femininos com os masculinos. Assim, pode-se dizer que a sociedade brasileira busca um equilíbrio entre o tentar obter sucesso, bens materiais e ser o melhor

(masculinidade) com o gostar do que se faz, preocupar-se com qualidade de vida e outros valores tidos como femininos (Hofstede, 2023).

Com 76 pontos na dimensão de evitação de incertezas, o brasileiro, assim como os demais povos latino-americanos, demonstra necessidade de regras e sistemas jurídicos elaborados, com grande apego à burocracia como forma de garantia das relações. Essa percepção vai ao encontro da enorme litigiosidade e proliferação de normas que se percebe no país (Hofstede, 2023).

Sobre a dimensão de orientação a longo prazo, o Brasil também obteve uma pontuação intermediária (44 pontos), o que denota equilíbrio entre tradição e inovação, entre medo do futuro e esperança e programação em relação ao mesmo (Hofstede, 2023). Tais características, por antagônicas, podem indicar uma divisão na percepção da realidade, com parte da população tendo uma visão ao longo prazo e parte a curto prazo. Também podem indicar posturas paradoxais, como medo e esperança em relação às mudanças, num mesmo indivíduo.

Por fim, na dimensão indulgência, o Brasil marca 59 pontos, o que o coloca como tendo uma população indulgente, o que a caracteriza como sendo mais voltada à realização de seus impulsos e desejos. Possuem, assim, uma postura positiva frente à vida, tendendo ao otimismo e valorizando o lazer no dia-a-dia (Hofstede, 2023).

Estas dimensões descritas por Hofstede (2023), em especial a análise feita da sociedade brasileira, ajudam a criar um perfil médio do brasileiro e de como este se comporta em suas relações sociais, inclusive na forma como aborda e trata os conflitos. Sendo a sociedade brasileira tendente a ter uma cultura hierárquica, coletivista, com equilíbrio entre os aspectos femininos e masculinos, com aversão ao risco e orientação ao longo prazo, pode-se traçar estratégias de tratamento de conflitos que estejam em consonância com estes fatores.

Para fins de comparação, os Estados Unidos da América, país de origem dos autores de “Como chegar ao sim”, marca 40 pontos em distância de poder, 91 em individualismo, 62 em masculinidade, 46 em evitação de incertezas, 26 em orientação ao longo prazo e 68 em indulgência. Em “Hofstede Insights”, site em que é possível realizar a comparação entre países, percebe-se graficamente a distância e as diferenças entre o Brasil e Estados Unidos:

Figura 1 – Comparativo entre Brasil e Estados Unidos nas 6 dimensões de Hofstede (2023)



Extraído de Hofstede Insights (2023)

Analisando item por item, tem-se que no item “respeito à hierarquia” o Brasil tem uma pontuação alta e EUA mais baixa; no quesito “individualismo” há a maior distância, com os EUA atingindo 91 pontos e o Brasil 38. Abaixo, quadro comparativo com os dados dos dois países:

Quadro 3 – comparativo entre Brasil e Estados Unidos

Dimensões culturais de Hofstede	Brasil	Estados Unidos da América
Respeito à hierarquia	Alto (69)	Baixo (40)
Individualismo	Baixo (38)	Alto (91)
Masculinidade	Equilibrado (49)	Alto (62)
Evitação de incertezas	Alto (76)	Equilibrado, tendência para baixo (46)
Orientação ao longo prazo	Equilibrado, tendência para baixo (44)	Baixo (26)
Indulgência	Alto (59)	Alto (68)

Elaborado pelo autor (2023)

A comparação aumenta ainda mais a dúvida sobre a efetividade do modelo de negociação norte-americano entre brasileiros. Há, contudo, uma saída menos drástica do que o simples abandono do método descrito em “Como chegar ao sim”, que é a conscientização

daqueles que o utilizam sobre seus limites e sobre as necessárias flexibilizações ao lidar com negociadores de diferentes espectros e contextos culturais.

2.6.3 Contexto e agenda: como a cultura influencia a comunicação e a percepção da passagem do tempo

Realizar a leitura de artigos em língua estrangeira e de pesquisadores de diferentes países é uma atividade corriqueira para quem realiza pesquisas ou está inserido no meio acadêmico. Mas, mesmo tendo conhecimento avançado da outra língua, há nuances linguísticas e significados que só são aprendidos e compreendidos após a imersão do leitor naquele “universo”, ou seja, quando se entende o contexto.

Para entender o que alguém fala, o que pensa e o que pretende, em alguns tipos de culturas mais do que em outras, é preciso entender o contexto. Hall (1976) percebeu que existe uma diferença na forma como a comunicação ocorre entre pessoas de culturas diferentes. Criou, então, uma distinção, de culturas de baixo contexto (BC) e culturas de alto contexto (AC).

Uma comunicação de alto contexto é aquela em que muito pouco se encontra na parte explícita da mensagem. É preciso entender quem é a pessoa que está falando, qual a situação em que ela se encontra na hierarquia social e naquele momento específico, seus movimentos e expressões corporais *etc* (Hall, 1976). Para elucidar, usa o exemplo de gêmeos que cresceram juntos: a comunicação é muito mais econômica, sem necessidade de explicações para tudo que (não) é dito.

Já a comunicação de baixo contexto ocorre de forma explícita e a mensagem é clara. As partes não perquirem sobre o contexto em que a informação é dada e confiam no que é dito (Hall, 1976).

Hall (1976) explica que em países de alto contexto, os chefes são os responsáveis direto pelos seus subordinados, assumindo responsabilidade pelos erros destes. O Japão é considerado um país de cultura de alto contexto (Mahdavi; Fatehi-Rad; Graham, 2020), em que os líderes respondem pelos erros dos subordinados (Adair *et al.*, 2004).

Já a Alemanha é considerada um país com cultura de baixo contexto (Hall, 1976; Mahdavi; Fatehi-Rad; Graham, 2020). Uma característica da comunicação neste tipo de cultura é a literalidade e, conseqüentemente, ausência de visão sistêmica e do impacto das ações. Cada pessoa em uma dada estrutura responde por seus atos e não perquire sobre os atos alheios, nem sobre as conseqüências.

Arendt (1999) analisa o comportamento de Eichmann, um dos responsáveis por organizar o envio de pessoas, particularmente judeus, para campos de concentração, durante a Segunda Guerra Mundial.

Ao descrever as falas de Eichmann em seu julgamento, Arendt (1999) o percebe como um burocrata que recebia ordens e ordenava ações sem se preocupar com o resultado ou o impacto de suas atitudes: não significa que ele não soubesse o que acontecia, ele simplesmente não se via como responsável, uma vez que estava obedecendo ordens.

Arendt (1999) relata, também, que diversos membros do governo que não faziam parte do partido nazista, mas que foram, sem maiores dificuldades, participativos nas questões burocráticas da “solução final” para os judeus.¹¹

As diferenças entre culturas de alto contexto ou de baixo contexto podem ser percebidas, também, na forma como o Judiciário se comporta nas oitivas de testemunhas. Hall (1976) compara as cortes norte-americanas e francesas, e diz que nas primeiras (norte-americanas), perguntas sobre contexto, em regra, não são relevantes. Já os franceses buscam entender o ser humano que está ali sendo julgado, levando-se em consideração fatos, boatos e fofocas.

Paradoxalmente, segundo Hall (1976), nos EUA o júri não analisa com baixo contexto, mas levando em consideração o contexto (alto contexto). Já na França, a decisão é centralizada no juiz, característica típica de uma cultura de baixo contexto.

Os países latino-americanos, dentre eles o Brasil, em regra, são vistos como tendo culturas de alto contexto (Mahdavi; Fatehi-Rad; Graham, 2020). Contudo, em estudo comparativo com outros 4 países, negociadores brasileiros tiveram uma comunicação classificada como de baixo contexto (Adair *et al.*, 2004). Os dados podem revelar não a cultura do povo como um todo, mas a cultura comercial brasileira, em que as normas de comunicação de baixo contexto norte-americanas estão se tornando prevalentes. Esse resultado indica uma tendência, principalmente para os profissionais que trabalham na educação para resolução de conflitos, daquilo que pode vir a ser ensinado, assim como sua efetividade.

¹¹ “O objetivo da conferência era coordenar todos os esforços na implementação da Solução Final. A discussão voltou-se primeiro para as “complicadas questões legais”, como o tratamento a ser dispensado aos que eram meio ou um quarto judeus: eles deviam ser mortos ou apenas esterilizados? Em seguida, houve uma discussão franca sobre os “vários tipos de solução possível para o problema”, o que queria dizer os vários métodos de matar, e aqui também houve mais que “alegre concordância entre os participantes”; a Solução Final foi recebida com extraordinário entusiasmo” por todos os presentes, particularmente pelo dr. Wilhelm Stuckart, subsecretário do Ministério do Interior, conhecido por ser bastante reticente e hesitante diante das medidas radicais do partido, e que se revelou, segundo o testemunho do dr. Hans Gobke em Nuremberg, um firme partidário da lei”. (Arendt, 1999)

Em relação a percepção de passagem do tempo e o modo como as atividades são organizadas, há diferenças culturais relevantes. Basicamente, a visão de como o tempo “funciona” não é a mesma em diferentes culturas. A percepção do que é o tempo, de como ele se move e de como ele influencia nas relações é, também, cultural (Hall, 1976). Perceber a passagem do tempo não é algo inato, mas construído pela cultura. O modo como percebemos o tempo e sua influência na vida das pessoas demonstra uma certa visão de mundo (Usunier, 1989).

Hall (1976) debruçou-se sobre as diferentes percepções da passagem do tempo em diferentes culturas. Hall definiu os *white americans* (acredita-se que estejam incluídos os estadunidenses e canadenses) como sendo monocrônicos. Pessoas monocrônicas, de acordo com a definição, realizam uma tarefa de cada vez, de forma planejada.

Pessoas de culturas policrônicas, por sua vez, caracterizam-se por realizar diferentes tarefas ao mesmo tempo, sem necessidade de obedecer a uma agenda rígida. O foco está no envolvimento das pessoas e a conclusão de transações, em vez da adesão a cronogramas predefinidos. Os latino-americanos, segundo Hall (1976), encontram-se neste segundo grupo.

A fim de exemplificar os efeitos práticos dessa visão de tempo, Hall (1976) menciona que nos mercados do Mediterrâneo (cultura de tempo policrônico), não existe uma ordem de quem será servido primeiro, e os clientes clamam por atenção do atendente. Isso, para os norte-americanos e norte-europeus (cultura de tempo monocrônico) é extremamente confuso e caótico.

Noutro exemplo, Hall (1976) menciona os espaços físicos da burocracia estatal em países do mediterrâneo: um gabinete de um oficial pode ter uma grande área de recepção, à frente de sua sala particular; os agentes públicos circulam por ali, fazendo diferentes reuniões em público, ao mesmo tempo, ao invés de tratar um assunto de cada vez de forma particular. Além disso, as agendas podem mudar subitamente; nada parece firme ou sólido, especialmente planos para o futuro.

O tempo monocrônico é arbitrário, aprendido (Hall, 1976). Sobra pouco espaço para a espontaneidade. A vida social, de trabalho e até a vida sexual são determinadas pela agenda. Ao agendar, compartimentaliza-se, inclusive as relações pessoais. Pessoas e relações são colocadas em agendas, o que garante foco e conclusão, mas nega contexto.

O tempo monocrônico é, também, linear e segmentado, como uma estrada que se estende para a frente, para o futuro, e para trás, para o passado. O tempo monocrônico é tangível: fala-se em tempo salvo, perdido, acelerado, desacelerado, acabando *etc.* Para Hall (1976), essas expressões metafóricas devem ser levadas a sério, pois expressam a forma como

o tempo é concebido como uma determinante inconsciente de como tudo é constituído e como a vida é ordenada.

Em relação à organização social, sistemas policrônicos tendem a ser centralizados na figura de uma pessoa que toma as decisões, enquanto as outras orbitam ao seu redor (Dias, 2012). Todas as pessoas devem ter noção do todo, entender que suas funções fazem parte de um sistema, mas dependem de um líder que seja apto, do contrário, a organização estagna.

Em países com visão de tempo policrônico, a burocracia parece não funcionar como deveria. Requer-se conhecer alguém ou ter um “amigo” que faça as coisas acontecerem (Hall, 1976). Essa característica também é encontrada na classificação de Hofstede (2023) para países que têm características coletivistas, em que fazer parte é essencial para alcançar resultados.

Usunier (1989) realizou estudo comparativo entre Brasil e França sobre as percepções culturais do tempo. Para tanto, elaborou um questionário com 17 perguntas com base numa escala de Likert, com sete pontos, em que os respondentes deveriam graduar o nível de concordância ou discordância com cada afirmação. As perguntas formuladas envolviam três aspectos centrais que eram a dimensão do “tempo econômico”, dimensão de “monocronismo/policronismo” e “projeções temporais”. O questionário foi aplicado à 100 pessoas em cada país, sendo 50 do Norte e 50 do Sul. No Brasil, foram aplicados nas cidades de Porto Alegre (sul) e João Pessoa (norte). Foram elaboradas 07 perguntas relacionadas à dimensão “monocronismo/policronismo”:

Quadro 4 – Perguntas relacionadas à dimensão monocronismo e policronismo

2. Em negócios, é preciso marcar uma hora quando se quer encontrar uma pessoa de uma outra empresa;
4. As coisas devem ser feitas em um momento oportuno, não necessariamente numa hora precisa.
5. Para se trabalhar à vontade, é indispensável uma agenda.
10. Se estamos numa fila, isto significa que o produto ou o serviço que se quer é de boa qualidade.
7. É melhor fazer várias coisas ao mesmo tempo do que uma de cada vez.
11. É necessário dividir a jornada de trabalho, para reservar à cada tarefa um tempo determinado.
17. Os “almoços de negócios” são necessários nas relações comerciais.

Elaborado pelo autor a partir de artigo de Usunier (1989).

A pontuação da escala vai de -3 a +3, sendo -3 discordância total e +3 concordância total. Os resultados foram separados por região e na última tabela há o intervalo de

significância. A média brasileira, para as questões da dimensão policronismo/monocronismo, foi de:

Tabela 1 – Resultados médios das percepções do tempo Norte/Sul do Brasil em relação aos diferentes itens do questionário; nível de significância estatística dos diferentes resultados médios

Questão	Dimensão da percepção do tempo	Resultado médio Brasil Sul	Resultado médio Brasil norte	Intervalo de significância
2	monocronismo	2,18	2,07	N.S
4	policronismo	1,65	1,04	0,1024
5	monocronismo	0,78	0,74	N.S
7	policronismo	-1,53	-1,78	N.S
10	policronismo	-1,24	-1,24	N.S
11	monocronismo	1,78	1,0	0,05
17	policronismo	0,76	1,0	N.S

Elaborado por nós a partir de artigo de Usunier (1989).

Tais resultados demonstram que, mesmo o Brasil sendo enquadrado como um país de cultura policrônica, os respondentes não se percebem dessa forma.

A questão 2, por exemplo, aponta uma enorme concordância com a afirmação de que se deve marcar uma hora, quando se trata de negócios (2,18 e 2,07).

Na afirmativa 7, que aborda a realização de diversas tarefas ao mesmo tempo, a pontuação dos brasileiros (-1,53 e -1,78) também aponta para uma tendência monocrônica, ao contrário da expectativa inicial do pesquisador (Usunier, 1989).

Usunier (1989) não ignora o fato de que as respostas não condizem, necessariamente, com o comportamento, mas sim com a compreensão do que é uma conduta correta. Menciona diálogo que teve com um dos professores brasileiros que o auxiliaram, em que este menciona a existência de provérbios brasileiros como “é melhor fazer uma coisa, mas bem feita, que várias ao mesmo tempo” e “não deixe para amanhã aquilo que pode fazer hoje”; estas são, então, perspectivas normativas de um agir correto, não de uma conduta efetiva.

A questão 4, que é menos direta na forma de apontar o policronismo (*As coisas devem ser feitas em um momento oportuno, não necessariamente numa hora precisa*), por exemplo, encontra uma adesão maior à essa perspectiva, tendo uma pontuação de 1,65 (Sul) e 1,04 (Norte), sendo uma das poucas questões que encontrou intervalo de significância relevante (0,1024).

Sobre o modo de abordagem dos conflitos, negociadores provenientes de culturas policrônicas tendem a ser mais flexíveis, são capazes de falar sobre diferentes assuntos

enquanto negociam diversos pontos e são, por esse motivo, mais distraídos. Já negociadores de culturas monocrônicas tendem a observar uma agenda rígida, resolvendo um ponto de cada vez, de forma sequencial (Gaviraghi; Lazzari; Milan, 2016).

Como se deve imaginar, estas diferenças de forma de agir, se não concertadas adequadamente, podem impedir o avanço do relacionamento entre as partes, impossibilitando a resolução do conflito ou, pelo menos, dificultando o alcance dos melhores resultados.

Em que pese a literatura descrever a cultura latino-americana (logo, a brasileira) como tendente ao policronismo, os ritos processuais descritos na legislação brasileira vão no sentido oposto.

Há uma tentativa de organização e de sujeição do tempo à agenda pré-estabelecida, o que se coaduna com as ideias descritas em “Como chegar ao sim”. No art. 334¹² do CPC brasileiro, em que se descreve a realização de audiência de conciliação e de mediação, há a previsão do intervalo mínimo de tempo entre uma audiência e outra (20 minutos). No art. 357¹³, §9, CPC, também há previsão de intervalo de uma hora entre as audiências.

As aflições, angústias, desconcertos e conflitos das mais diversas ordens devem se adequar à pauta. Parece haver uma “vontade” das instituições brasileiras no sentido de adotar uma postura mais “monocrônica” e típica de culturas de baixo contexto, o que ajuda a explicar a adoção de “Como chegar ao sim” pelo Judiciário e outras entidades. Porém, como descrito pela literatura (Hostede, 2023; Gaviraghi; Lazzari; Milan, 2016; Holanda, 1995) apesar das sociedades latino-americanas em geral exigirem sistemas burocráticos complexos e muitas vezes ininteligíveis, regras e contratos por escrito dentre outros ritos típicos de sistemas monocrônicos, isso não significa dizer que irá segui-los. Logo, há uma tentativa de regramento, mas sua desobediência é aceitável socialmente, e o Poder Judiciário não foge a tal regra.

Pode-se dizer que a cultura molda e é moldada pelo indivíduo. É perene, mas não imutável, influenciando e sendo influenciada por outras culturas. A discussão de diferentes teorias sobre modelos culturais de interação social, dimensões culturais, contexto e sua influência na comunicação e percepção de passagem do tempo foram necessárias para que se entendesse que, ao falar de modos de tratamento de conflitos, leva-se em consideração que

¹² “Art. 334. Se a petição inicial preencher os requisitos essenciais e não for o caso de improcedência liminar do pedido, o juiz designará audiência de conciliação ou de mediação com antecedência mínima de 30 (trinta) dias, devendo ser citado o réu com pelo menos 20 (vinte) dias de antecedência. [...] § 12. A pauta das audiências de conciliação ou de mediação será organizada de modo a respeitar o intervalo mínimo de 20 (vinte) minutos entre o início de uma e o início da seguinte”. (BRASIL, 2015).

¹³ “Art. 357. Não ocorrendo nenhuma das hipóteses deste Capítulo, deverá o juiz, em decisão de saneamento e de organização do processo: [...] § 9º As pautas deverão ser preparadas com intervalo mínimo de 1 (uma) hora entre as audiências”. (BRASIL, 2015)

estes foram criados em determinado contexto, sob determinada cultura e não são, necessariamente, universalmente aplicáveis. No sentido contrário, também é possível concluir que o Brasil esteja caminhando no sentido de abraçar características culturais diferentes, o que recoloca “Como chegar ao sim” como possibilidade para o tratamento de conflitos.

2.6.4 O sistema multiportas de acesso à justiça e os métodos consensuais de tratamento de conflitos no Brasil

Antes da existência de qualquer forma de Estado, os conflitos precisavam ser resolvidos de alguma forma, seja por meio de uso da força ou pela composição entre as partes. Se imagina que a autotutela tenha sido a primeira forma de solucionar conflitos, apesar de inexistirem dados que corroborem essa presunção (Stersi, 2006). Assim, imagina-se que após o uso da autotutela e da força, recorria-se à negociação direta ou à intervenção de terceiros como árbitros ou mediadores (independente da nomenclatura que se utilizava para denominá-los).

Com o aumento da complexidade das relações entre pessoas e, principalmente, desenvolvimento dos Estados-nação (fim do séc. XVIII e início do séc. XIX), as formas autocompositivas foram relegadas a segundo plano, tidas como formas subdesenvolvidas de tratamento de conflitos, cabendo ao Estado o papel de dar a última palavra (Nader; Grande, 2002).

O sistema processual foi sendo construído com fundamento no ideal liberal do séc XVIII: o homem é livre, autônomo e pensa racionalmente, podendo escolher o que vai fazer. Contudo, esse ideal não corresponde à realidade; o homem é fruto de um contexto político, econômico e social e por um elemento que informa e é informado pelos anteriores: sua cultura (Rodrigues, 1994).

Com o desenvolvimento das sociedades, foram se desenvolvendo as formas de solução de conflitos, até chegarmos ao modelo atual (incluindo o brasileiro) em que o uso da força e a competência jurisdicional são exclusivas do Estado. Este modelo, em que a forma preferida para solução de conflitos é associada à judicialização e às decisões adjudicadas é o que se denomina “cultura da sentença” ou “cultura do litígio” (Gonçalves; Goulart, 2018), termo popularizado por Watanabe (2005). Em oposição à cultura da sentença, fala-se em cultura da paz ou da pacificação, termos que se tornaram verdadeiros mantras entre os estudiosos dos métodos consensuais de resolução de conflitos.

A Unesco (1999) define cultura de paz como um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados no respeito à vida, no fim da violência por meio do diálogo e da cooperação. Trata-se de um modo de levar a vida que rejeita a violência e previne conflitos atacando suas causas profundas.

No sentido oposto à cultura da paz ou da consensualidade estaria a cultura do litígio ou “cultura da sentença”. Sob essa perspectiva, as partes atribuem ao Estado, na figura do juiz, o poder de dirimir os conflitos e encontrar a verdade por meio de decisões adjudicadas.

Segundo Watanabe (2005), existiria um certo “preconceito” contra os meios consensuais no meio jurídico, pois, no sentir dos juízes, o seu poder ficaria comprometido se pessoas não pertencentes ao Poder Judiciário pudessem solucionar os conflitos de interesses. Haveria, ainda, a falsa percepção de que a função de conciliar é atividade menos nobre, sendo a função típica do juiz, sentenciar.

Outro fator que reduziria o entusiasmo dos juízes pela conciliação estaria na ideia de que seu merecimento será aferido pelos superiores a partir das boas sentenças por eles proferidas, não sendo levada em consideração para as promoções as conciliações e outras atividades de diligência dos processos. Todos estes fatores, associados à mentalidade forjada nas academias e fortalecida pela prática forense fizeram surgir aquilo que Watanabe (2005) denomina de “cultura da sentença”. Logo, trata-se de um fenômeno multifatorial e que se situa também na compreensão sociológica do papel do Estado em uma dada sociedade.

Carizzi (2019) aponta outra personagem, além do juiz, como um dos responsáveis pela existência de uma cultura da sentença ou do litígio. Segundo a pesquisadora, o advogado é um dos principais atores no processo e o primeiro a “ler” determinada situação como judicializável. Além disso, é ele que detém capacidade postulatória para dar o primeiro passo no processo.

Quando o advogado recebe um problema a ser resolvido, é ele o capacitado para dizer ao cliente qual a melhor medida ou “porta” (pensando-se no sistema multiportas) deve ser batida. Se este tem o olhar fixado num único ponto, não há como se esperar que aponte alternativas ou indique outros métodos de tratamento de conflitos. Para explicar o que é o sistema multiportas ou Tribunal Multiportas, é preciso falar do momento em que essa e outras ideias foram concebidas ou renovadas.

A “redescoberta” dos métodos alternativos ao Judiciário ocorreu, como fenômeno mundial, a partir da década de 1970 nos EUA, naquilo que Cappelletti e Garth (1988) identificaram como parte da terceira onda do movimento de Acesso à Justiça.

A negociação, a conciliação, a mediação e a arbitragem fazem parte daquilo que se convencionou chamar de sistema multiportas de resolução de conflitos, métodos alternativos de resolução (ou solução) de disputas, métodos adequados de estabilização de conflitos, dentre outros.

As diferentes nomenclaturas utilizadas derivam da expressão norte-americana *alternative dispute resolution (ADR)* que pode ser traduzida como “resolução alternativa de disputas”. Costuma-se atribuir sua origem simbólica ao simpósio jurídico ocorrido em 1976 com a temática “*The Causes of Popular Dissatisfaction with the Administration of Justice*” (traduzido como “As causas da insatisfação popular com a administração da justiça”):

Observou-se, naquele evento, que a despeito de todos os aperfeiçoamentos introduzidos no sistema judiciário e inobstante as inúmeras alterações e inovações no âmbito do processo civil, nos setenta anos transcorridos desde o discurso de R. Pound, persistia o baixíssimo índice de aprovação popular em relação ao funcionamento do poder judiciário e ao serviço por ele prestado. Diante de tal percepção, defendeu-se, no referido simpósio, que talvez pouco adiantasse reformar o processo civil tradicional (Facchini Neto, 2011).

Wallace (1982) esclarece que a conferência ganhou este nome em referência a artigo apresentado por Roscoe Pound, no mesmo local, em 1906, com o mesmo título utilizado para nomear o evento. Por isso, a conferência de 1976 ficou conhecida como “The Pound conference”.

Wallace (1982) ressalta que a conferência não tinha como propósito ser um espaço para a disseminação de ideias novas, uma vez que a grande maioria dos artigos apresentados não eram inéditos, mas sim a síntese de críticas e sugestões que já haviam sido publicadas em revistas jurídicas de grande alcance. Isso não significa dizer que o evento não teve impacto significativo. Dentre os aspectos relevantes, destaca-se o olhar perspectivo para o futuro lançado na conferência, com a identificação de problemas crescentes e potenciais e a criação de soluções que fomentariam a administração da justiça e teriam impacto significativo no Judiciário norte-americano.

A ideia do que hoje é comumente chamado de sistema multiportas também surge a partir de artigo apresentado por Frank Sander na Pound Conference de 1976. O nome do artigo apresentado por Sander é “Varieties of dispute processing” (Sander, 1979) e não traz a expressão “Tribunal multiportas” pela qual ficou conhecida e foi difundida. Segundo o próprio autor (Sander, 2012), após a palestra proferida na Pound Conference, a ABA (American Bar Association – Ordem dos Advogados dos Estados Unidos) publicou um artigo sobre a palestra e usou como ilustração uma grande quantidade de portas que representavam o

que foi chamado de Tribunal Multiportas. O nome original dado por Sander foi “centro abrangente de justiça”, que não teve a mesma aceitação que aquele dado pela ABA.

O Tribunal Multiportas, de acordo com Sander (2012), tem sua origem na ideia de examinar as diferentes formas de resolução de conflitos, como a negociação, a mediação, a arbitragem dentre outras. A partir da observação desses diferentes processos, Sander (2012) buscou criar uma “taxonomia” aplicável aos conflitos, dizendo quais portas seriam adequadas a quais conflitos. Apesar da ideia ser simples, sua execução não é, por que definir que caso vai para qual porta não é uma tarefa fácil.

Sander (2012) não exclui os tribunais judiciais de seu sistema, mas entende que eles podem funcionar separadamente. A ideia de fundir o Tribunal Multiportas ao sistema Judiciário, ou em outras palavras, tornar a via judicial apenas uma das portas do sistema maior, é um processo mais natural, eis que o Tribunal (Judiciário) é o local onde os casos estão.

O fato de sua ideia ter “dado certo” e se difundido nos EUA foi, segundo Sander (2012), algo como o “ponto certo”, ou um alinhamento de fatores que favoreceram essa disseminação. Poderia-se também chamar de *timing*. Aponta, dentre outros fatores, a eleição de Jimmy Carter para a presidência dos EUA, que nomeou Griffin Bell como Procurador-Geral da República (PGR). Bell teria ficado intrigado com o artigo de Sander à época de sua publicação, e ao assumir o cargo no governo Carter, criou uma divisão especial no Departamento de Justiça com o nome “Divisão de Melhoramentos na Administração da Justiça”. Outros fatores foram o apoio dado pela ABA, a criação de leis estaduais e federais, como a que vigora em vários estados e estabelece o dever ético dos advogados de avaliar e informar os clientes sobre as diferentes formas de resolução de conflitos aplicáveis.

Ressalta Sander (2012), e este é um ponto que será melhor abordado no decorrer desta tese, que de nada adiantaria obrigar os advogados a apresentar alternativas ao sistema Judiciário sem que eles fossem treinados para isso.

Logo, em conjunto com medidas governamentais, institucionais e legais, o ensino teve papel fundamental na difusão e efetividade do Tribunal Multiportas nos EUA. Em 1976, ano da *Pound Conference*, poucas faculdades de Direito tinham cursos sobre negociação e praticamente nenhuma tinha cursos de mediação. De acordo com Sander (2012), atualmente todas as faculdades de Direito têm pelo menos um curso sobre ADR, algumas contando com quatro e até cinco cursos. Foram criados ainda centros de pesquisa como o PON (*Project on Negotiation*) em Harvard, que será descrito mais à frente, e outras faculdades adotaram centros de pesquisa e prática semelhantes.

Este movimento de resolução alternativa de disputas é parcialmente descrito por Cappelletti e Garth na “terceira onda” de acesso à justiça, naquilo que os autores denominam ser um “novo enfoque do acesso à justiça” (Cappelletti; Garth, 1988).

Analisadas a primeira onda (acesso à representação judicial) e a segunda onda (representação de interesses difusos), na terceira onda passa-se a questionar, dentre outros pontos, a capacidade do sistema estatal para processar e prevenir disputas em uma sociedade que se tornava cada vez mais complexa e caracterizada por demandas em massa (Cappelletti; Garth, 1988).

Uma das soluções apontadas por Cappelletti e Garth (1988) é a criação de alternativas ao Poder Judiciário, com procedimentos mais simples e julgadores mais informais.

Dentre estes procedimentos, a criação de juízos arbitrais, os incentivos econômicos, a conciliação e a mediação, citando exemplos bem-sucedidos como o sistema de mediação de Michigan:

É interessante analisar rapidamente, agora, um sistema relativamente novo, o sistema de mediação de Michigan (1971), o qual, embora limitado a casos de indenização por danos, corrige os dois principais defeitos do procedimento britânico. Primeiramente, o sistema de Michigan apena o réu, tanto quanto o autor, por recusar uma proposta razoável de acordo. Em segundo lugar, o sistema de Michigan proporciona uma determinação imparcial, através de especialistas, de um acordo razoável. Isso propicia a ambas as partes uma estimativa objetiva do valor da causa, remediando, dessa forma, até certo ponto, a falta de experiência do autor. O sistema de Michigan demonstra que o princípio de pagar pelo julgamento pode auxiliar a dignificar o acesso à justiça. Sua utilidade em outras questões além das indenizações por danos, no entanto, é, até agora, duvidosa (Cappelletti; Garth, 1988).

No Brasil, esse movimento tem início na década de 1980, influenciado pela abertura política (fim do período ditatorial que perdurou de 1964 a 1985) e pela promulgação da Constituição de 1988.

Cunha e Oliveira (2016) também apontam a década de 1980 como data do surgimento do campo de estudos sobre acesso à justiça no Brasil (por isso a ausência do Brasil no Projeto de Florença, de 1984).

O surgimento desse campo é influenciado em grande medida pelo estudo de Souza Santos (1977) na favela do Jacarezinho, no Rio de Janeiro. Naquele estudo foram documentadas as dificuldades de acesso enfrentadas pelos moradores daquele local e como estas dificuldades gestaram uma pluralidade normativa (informal) que convivia com o direito formal. Este trabalho deu origem à tese intitulada originalmente de “*The law of the oppressed: The construction and reproduction of legality in Pasargada Law*”. Foi utilizado o nome fictício de “Pasárgada”, em referência ao poema de Manuel Bandeira, a fim de evitar qualquer

perseguição aos líderes comunitários brasileiros, já que a obra foi escrita e publicada ainda no período em que vigorava a ditadura militar no Brasil (Sousa Santos, 1977).

Também no aspecto normativo, surgem as primeiras medidas que buscam criar alternativas ao modelo processual vigente. Rodrigues (1994) analisa a legislação brasileira pós 1980 que busca ampliar e garantir o acesso à Justiça:

A lei que dispõe sobre a criação e o funcionamento dos juizados especiais de pequenas causas (JEPC) foi aprovada em 7 de novembro de 1984 e levou o número 7.244. Para que se possa entender os motivos de seu surgimento, bem como a forma de funcionamento prevista para os JEPC na lei editada, é necessário buscar a sua origem na experiência concreta nacional. No Brasil ela foi iniciada no Rio Grande do Sul, no ano de 1982, por iniciativa do Tribunal de Justiça daquele estado, contando com o apoio da sua associação de magistrados (AJURIS) e se deu através da criação dos conselhos de conciliação e arbitramento. A experiência foi seguida posteriormente pelo Estado de São Paulo, através da implantação dos juizados informais de conciliação. A elas seguiram-se movimentos semelhantes em outros estados da Federação. Foram esses experimentos o ponto de partida dos juizados de pequenas causas criados pela Lei nº 7.244/84 (Rodrigues, 1994).

Magalhães Pinto (2008) afirma que o estado do Rio Grande do Sul foi novamente pioneiro, ao editar a primeira lei receptiva da Lei Federal 7.244/1984, a Lei Estadual nº 8.124 de 1986, que criava o Sistema Estadual de Juizados de Pequenas Causas.

Em 1995, em razão da previsão constitucional (art. 98, I, CRFB/1988), foi aprovada a Lei 9.099/1995, que revogava expressamente a Lei 7.244/1984.

Este movimento legislativo tinha como objetivo facilitar o acesso ao Judiciário àqueles desprovidos de condições financeiras, assim como tornar mais célere e simplificada a resolução de conflitos de menor complexidade.

Economides (1999) questiona o dogma da falta de acesso à justiça estar ligada quase de forma única à pobreza. Descreve estudo de Carlin e Howard, que nos anos 1960, identificaram quatro estágios pelos quais o cidadão têm de passar antes de ajuizar uma ação no sistema Judiciário. O primeiro estágio é reconhecer que está diante de um problema jurídico; o segundo, a vontade de tomar uma medida legal; o terceiro a procura de um advogado e, em quarto lugar, sua contratação efetiva. Nenhum destes passos está ligado, necessariamente, à falta de recursos financeiros.

De acordo com o relatório ICJ Brasil de 2021 (Ramos *et al.*, 2021), O Poder Judiciário é considerado lento, caro e difícil de utilizar, o que leva a um afastamento da população de sua utilização, quando evitável, e isso independe da condição financeira do entrevistado, segundo os pesquisadores. O principal aspecto que influencia na desconfiança da capacidade do Judiciário de resolver um problema está na morosidade. Segundo dados coletados na pesquisa, 83 % dos entrevistados responderam que o Judiciário resolve os casos de forma

lenta ou muito lenta; 73 % dos entrevistados declaram que é difícil ou muito difícil utilizar a Justiça e 77 % apontaram o custo para acesso à Justiça como um empecilho.

Economides (1999) questiona, também, o quanto a “terceira onda” de acesso à justiça busca a promoção da justiça ou se busca, em verdade, o “acesso à paz”; isso por que muitas das medidas dispostas na terceira onda propõem o afastamento das partes do Judiciário, com foco na consensualidade; pondera ainda que a “cultura da paz” não pode transmutar-se em cultura da aceitação, ou seja, na perda de direitos justamente por aqueles que mais necessitam deles.

Propõe, então, a existência de uma quarta onda de acesso à justiça (Economides, 1999), em que se discute a formação dos operadores do Direito, e quanto estes são preparados para agir de forma ética na busca por justiça. Para alcançar este objetivo, entende que as disciplinas de direitos humanos precisam ganhar status superior nos currículos dos cursos de Direito, criando nos futuros profissionais um senso ético de responsabilidade social pela busca da justiça, e não apenas por meios de se manter e “lucrar” com sua formação.

Esta quarta onda de acesso à justiça coaduna-se com as disposições das DCNs/2018, que dispõem que os direitos humanos devem ser tratados de forma transversal nos PPCs (art. 2º, § 4º); também está em consonância com a proposta do presente trabalho, que objetiva discutir a formação dos operadores do Direito.

Para Spengler e Copelli (2014) o contrato social descrito por Hobbes (2003) em “O Leviatã” falhou em evitar ou extinguir os conflitos da sociedade. Essa falha, segundo os autores, pode ser percebida pelos espaços em que o Estado não consegue atuar ou “adentrar”. Com a ausência ou fraca presença do Estado, os cidadãos precisam estabelecer suas próprias regras de resolução de conflitos, à margem do Direito estabelecido. A crise do Judiciário é, portanto, a crise do Estado Leviatã que não consegue retirar o homem de seu estado natural de luta constante. Sem perceber a fluidez das relações sociais, o Estado Juiz continua oferecendo as mesmas soluções que já não se adequam aos conflitos, “fomentando a ideia de que o processo judicial é o único meio para dizer o direito, mesmo longe de uma jurisdição quantitativa e qualitativamente adequada” (Spengler; Copelli, 2014, p. 245).

Como possível “solução” a essa crise do Estado em responder aos diferentes conflitos existentes, Spengler e Copelli (2014) propõem a mediação como forma de apontar diferentes caminhos para aceitação da diversidade, reestabelecimento do diálogo e devolver a autonomia perdida com o Estado Hobbesiano. Não propõem o “fim” do Estado Juiz ou Estado Leviatã, mas sim a utilização de um instrumento que se mostra mais adequado e que é capaz de fazer a ponte entre o Direito e a realidade.

Não se aprofundam, entretanto, na distinção entre mediação judicial e extrajudicial, e de que modo a utilização da mediação possa ocasionar uma mudança cultural, como propõem em determinado momento de seu artigo. Tal questionamento é relevante, pois quando da realização do artigo mencionado, ainda inexistia legislação sobre mediação no Brasil e previsão no CPC sobre sua obrigatoriedade.

Percebe-se que a previsão legal, seja ela por meio da lei específica de mediação, Lei 13.140/2015 ou pelo novo CPC, não é capaz, isoladamente, de promover uma mudança cultural. O CPC/2015 e a Lei de Mediação do mesmo ano parecem ter incluído mais uma etapa dentro de um processo que já se encontra em crise.

Em que pese existirem resultados positivos advindos das novas legislações sobre mediação, estas passaram a compor a mesma engrenagem que ora se critica. Por esse motivo, é fácil compreender a resistência de diversos setores que atuam no Judiciário em utilizar estes métodos, uma vez que se parecem, em muitos momentos, com mais uma etapa processual, do que efetivamente uma alternativa à jurisdição estatal.

Para Braga Neto (2013), a sociedade brasileira está acomodada ao litígio e ao pressuposto de que a justiça só se alcança a partir da decisão de um terceiro, o juiz. O autor fala em mudança de paradigma de acesso à justiça trazido pela mediação, diferenciando o acesso à justiça do acesso ao Judiciário.

A mudança de cultura requer uma mudança de foco do conflito, de uma perspectiva em que se avaliava fatos passados a fim de encontrar uma solução que se encaixe num conjunto normativo pré-elaborado (legislação), para um modelo em que o foco está nas pessoas e em soluções aceitáveis e voltadas para o futuro e para a relação das partes pós-acordo.

Grinover (2013) destaca a função de pacificação social das vias alternativas ao Judiciário, visto que a sentença, de regra, se limita a determinar autoritariamente a regra para o caso concreto, o que costuma não ser bem aceito pelo vencido e, muitas das vezes, pelo dito vencedor, pois se limita a solucionar apenas a parte do litígio que chega ao conhecimento do juízo, não alcançando a lide no seu aspecto sociológico.

Há, ainda, o aspecto político das vias autocompositivas. A passagem do poder de decisão das mãos do juiz-estado para o cidadão é um fenômeno de descentralização que empodera os litigantes e devolve a estes o controle sobre suas vidas, ampliando a participação democrática em um dos três poderes em que pouco se fala em de democracia participativa, qual seja, o Judiciário.

Watanabe (2013) via, no início dos anos 2000, a formação acadêmica dos operadores de Direito no Brasil como grande obstáculo para uma mais intensa utilização dos meios adequados de tratamento de conflitos, pois esta estava voltada fundamentalmente para a solução contenciosa dos conflitos de interesses. Passados 20 anos, é preciso reanalisar a situação do ensino jurídico a fim de verificar se a situação continua a mesma ou se há avanços no ensino dos métodos adequados.

Rodrigues (2021) percebe uma mudança no cenário. Segundo o pesquisador, a partir do momento em que os métodos consensuais foram encampados pelo CNJ em 2010, com a Resolução nº 125 e com as legislações que a seguiram (O CPC e a Lei de Mediação, ambos de 2015), estes têm sido objeto de grande produção acadêmica. Entretanto, é preciso também analisar as críticas que a literatura apresenta à “cultura da paz”, especialmente em países que passaram por um processo de colonização e que recepcionaram os modelos de consensualidade criados em outros países, como é o caso do Brasil em relação ao método de negociação principiológica descrito em “Como chegar ao sim”.

2.7 CRÍTICAS AOS MÉTODOS CONSENSUAIS E À CULTURA DA PACIFICAÇÃO

Historicamente, nas sociedades americanas colonizadas, durante o apogeu do colonialismo europeu, os colonizados eram lembrados constantemente que o *rule of law*¹⁴ era o sinal mais importante de uma sociedade civilizada (Nader; Grande, 2002). Da mesma forma, a presença de tribunais sinalizava um avanço civilizatório e demonstrava a complexidade que aquela sociedade alcançava.

Essa percepção sobre os tribunais mudou de figura na segunda metade do século XX, em que se consideravam “bárbaros” aqueles que se valiam dos tribunais para resolverem seus conflitos em detrimento de formas mais harmônicas de solução de conflitos como as ADRs (Nader; Grande, 2002). Com esse discurso, as ADRs ganharam o mundo e, com pouca ou nenhuma crítica, passaram a ser recepcionadas em diferentes países, dentre eles, o Brasil.

Chanock (1985), em estudo sobre os métodos de resolução de conflitos no continente africano, percebeu que aquilo que era chamado de “direito consuetudinário”, tinha, na verdade, uma origem europeia. Missionários europeus em missões de caráter “civilizatório” ensinaram aos “selvagens” sobre os métodos consensuais e sobre regras de uma boa “vida cristã”, como a proibição da poligamia, oferecer a outra face *etc*, ajudando a estabelecer cortes

¹⁴ Pode ser traduzido e espelhado na expressão “Estado de Direito”.

locais que aplicavam uma mistura de direito procedimental inglês com regras de comportamento extraídos da bíblia.

Com essa ideologia, o colonialismo político e o cristianismo ocidental espalharam o modelo legal de harmonia de forma semelhante ao que ocorreu com o movimento ADR moderno, uma vez que ambos enfatizaram o compromisso e o consenso como forma de tomada de decisão e a paz prevalecendo sobre a justiça (Nader, 2002). Em países em que há um poder dominante (colonizadores) que pretende manter essa posição sobre outro povo (colonizados), estes modelos se encaixam perfeitamente (Chanock, 1985).

Cohen (2006) relata que a exportação das ADRs recebe muitas críticas, citando, como exemplo, as direcionadas à mediação. Os críticos se insurgem contra sua suposta capacidade de resolver disputas e que isso, por si só, não é justificativa suficiente para sua adoção, quando o que se deve buscar, especialmente em países de terceiro mundo, é a justiça social.

A ironia reside, segundo Cohen (2006), no fato de que os críticos à mediação mantêm uma definição estável do que ela é, sem possibilidade de adaptação à realidade de outras culturas. Pressupõem os críticos, também, que os modos privados, consensuais e informais de resolução de disputas necessariamente colocam em desvantagem grupos marginalizados, e que a solução adequada para a justiça social se encontra irremediavelmente na proteção pela jurisdição estatal.

Outra crítica aos métodos é que a pacificação costuma ser desejada por aqueles que estão no poder ou em situação de privilégio. Na década de 1960, nos Estados Unidos, efervesciam questionamentos sobre direitos sociais (Haddad, 2019). Muitos dos sujeitos que estavam à margem da sociedade e da estrutura estatal de proteção começaram a questionar o *status quo* prevalente.

Surgiram assim os movimentos pelos direitos civis de negros, consumidores, direitos ambientais, feministas dentre outros. Segundo Nader (2018) duas seriam as respostas possíveis a esta situação: a primeira, o aprimoramento do sistema legal para incluir aqueles excluídos. A segunda, entender que o problema era o conflito e que este precisava ser substituído por uma ideologia de harmonia. O caminho escolhido foi o segundo.

A culpabilização do cidadão que reivindicava, muitas vezes pela primeira vez, seus direitos, pela crise no sistema foi, e tem sido, a mesma estratégia adotada no Brasil. Essa “solução” empurrava as demandas ditas menores ou *garbage cases* (Nader, 1993) para longe do Judiciário ou, como no caso brasileiro, ganharam, dentro do Judiciário, um espaço de menor importância, com a criação dos juizados especiais nas décadas de 1980 e 1990.

Haddad (2019) tece críticas à importação das ADRs pelo Brasil por ser este um país marcado por desigualdades sociais, racismo estrutural e estruturas patriarcais, e que estes instrumentos não parecem levar em consideração estes aspectos.

Para Nader e Grande (2002, p. 590), as tentativas de diálogo com os “revolucionários da ADR” permaneceram sem resposta, ignorados ou tratados por relatórios não acadêmicos e, na visão destas, é preciso que este diálogo ocorra entre estudiosos sérios e dispostos a examinar as evidências a favor ou contra as afirmações de sucesso das ADRs.

Grillo (1991) ressalta a natureza ideológica das ADRs em casos familiares e os perigos do processo para as mulheres. As preocupações da pesquisadora giravam em torno das noções de obrigatoriedade das mediações, reduzindo a liberdade de escolha das partes sobre os procedimentos mais adequados para o caso concreto, removendo, ainda, a proteção que a lei oferece à parte que é mais vulnerável.

Chama a atenção, para o fato de que as mediações são, em regra, sigilosas, o que permite a perpetuação de situações de abuso (psicológico, econômico) e da manutenção das dinâmicas sociais de poder entre homens e mulheres (Grillo, 1991).

A estimativa de sucesso também impacta na escolha da forma de abordagem do conflito. Deutsch (2004) aponta que aqueles que se enxergam como tendo superioridade de poder serão propensos a escolher um processo competitivo desregulamentado. Já aqueles que se veem com superioridade “legal” serão propensos a favorecer relações regulamentadas por instituições legais. Por fim, aqueles que pensam estabelecer uma relação de longo prazo seriam mais propensos a privilegiar um processo cooperativo. Confirmando a hipótese de Deutsch (2004), em estudo de casos de disputas fluviais (rio Ganges, Jordânia, Colorado, Danubio), Nader (2011) encontrou preferência das nações menos poderosas por decisões adjudicadas pela ICJ (*International Court of Justice*), enquanto os países mais poderosos tendiam a preferir a negociação.

Para Nader e Shugart (1980), é preciso pensar em termos de cadeia (ou escala) de medidas a serem tomadas para o tratamento de conflitos, cadeia essa que inicia na negociação, passa para a mediação, depois arbitragem e chega, ao final, à adjudicação (judicial). Nessa cadeia, os menos poderosos ganham à medida que sobem nela: ou seja, disputar sem a força da lei só funcionará se as partes tiverem consciência que poderão, em última instância, recorrer a uma lei justa, pois não é possível divorciar lei e poder (Nader; Grande, 2002). A lei seria, assim, a única ferramenta de equilíbrio em situações de assimetria.

Além das questões de assimetria de poder, o desconhecimento dos métodos consensuais de resolução de conflitos pelos próprios operadores do Direito parece ser o primeiro obstáculo para que estes possam se tornar populares e amplamente utilizados.

Em estudo sobre mensuração do acesso à justiça, Albiston e Sandefur (2013) chegaram à conclusão que a maioria das pessoas que enfrentam algum tipo de problema ou conflito não recorre a advogados ou ao sistema formal de reparação e isso independe do nível da renda, ao contrário do que o senso comum indicaria.

Alguns dos motivos encontrados para essa ausência de reivindicação de direitos são a estigmatização dos requerentes e a dificuldade de compreender um conflito como um problema legal, passível de solução jurídica. Essa dificuldade de compreender um conflito se deve, dentre outros fatores, ao desconhecimento de direitos e deveres e da linguagem jurídica, muitas vezes de difícil compreensão para os não iniciados no meio jurídico.

Uma das principais mudanças a respeito dos métodos adequados de tratamento de conflitos é como o próprio meio jurídico os percebe. Enquanto estes forem vistos como meros meios para “desafogar” o Judiciário, sua importância será menor, uma vez que o foco ainda permanecerá na via judicial como forma a ser prestigiada.

Faz-se necessário disseminar a ideia de que os métodos “alternativos” são a forma adequada para as partes efetivamente resolverem seus conflitos, mudando o foco da crise do Judiciário para a “crise” do cidadão. Dentre as opções apresentadas para o tratamento de conflitos, uma que ainda foi pouco estudada e detém pouco prestígio no âmbito acadêmico do Direito, mas que se apresenta como de primeira importância, é a negociação, em especial a negociação integrativa. Passa-se a explorá-la em suas diferentes acepções e usos, buscando verificar sua adequação à realidade brasileira.

3 NEGOCIAÇÃO INTEGRATIVA A PARTIR DE “COMO CHEGAR AO SIM”: ACERTOS, CRÍTICAS E ADAPTAÇÕES

O artigo 166 do Código de Processo Civil Brasileiro (CPC), que traz em seu *caput* os princípios que informam a conciliação e a mediação, dispõe, em seu parágrafo terceiro, que se admite a aplicação de técnicas negociais com o objetivo de facilitar a autocomposição. Trata-se de uma referência legislativa que, como a que dispõe que a arbitragem é permitida (art. 3º, § 1º do CPC), não “precisava” constar no corpo do texto, uma vez que se trata de uma sugestão (no primeiro caso) e de uma prática consolidada, no segundo. Entretanto, a referência está lá e não deve ser ignorada. Isso por que tanto a conciliação quanto a mediação

são formas autocompositivas que dependem da participação ativa das partes e da concordância destas para a composição; e para se alcançar este resultado, é preciso negociar. Intuitivamente as partes irão buscar formas de melhorar a comunicação para alcançar o acordo, mas o conhecimento de técnicas sem dúvidas facilitaria este processo.

O termo “negociação” está entre aqueles conceitos que parece prescindir de definição, tal é o seu uso no cotidiano das pessoas. Wanderlei (1998, p. 21) busca definir negociação, estabelecendo se tratar de um processo que visa “alcançar objetivos por meio de um acordo nas situações que existem interesses comuns, complementares e opostos, isto é, conflitos, divergências e antagonismos de interesses, ideias e posições”.

Negociações também podem ser definidas como situações em que ambas as partes cooperam para construir um acordo enquanto simultaneamente competem sobre os termos desse acordo (Schelling, 1981).

Neste capítulo serão abordados diferentes estilos de negociação, mas a atenção estará voltada, principalmente, ao modelo de negociação integrativa descrito em “Como chegar ao sim”. Serão abordados os principais aspectos da obra e também as críticas que ela sofreu nos últimos 40 anos, desde sua primeira edição. O objetivo desta análise é compreender o quanto dela ainda é aplicável e o quanto dela foi “trazido” para o século XXI por outros autores.

3.1 ATRIBUTOS, CRITÉRIOS, VARIÁVEIS E OS PROBLEMAS COM OS MODELOS DE NEGOCIAÇÃO

Lewicki, Saunders e Barry (2014) entendem que a negociação apresenta alguns atributos universais em sua essência, independentemente da complexidade do problema ou das partes que estão envolvidas. Elencam seis características que entendem comuns a todo processo de negociação: envolvem duas ou mais partes (pessoas, grupos ou organizações); existe um conflito de vontades e necessidades; há voluntariedade na negociação, uma vez que as partes entendem que alcançarão resultados melhores se negociarem; presume-se a transação, ou seja, se entrega algo em troca de outra coisa; os envolvidos preferem a negociação do que a luta, desistência, ausência de comunicação ou que o caso seja levado a uma esfera adjudicatória; e, por fim, é preciso ter em mente que o sucesso de uma negociação envolve a gestão de valores tangíveis tais como preço, dinheiro, bens materiais e também valores intangíveis, que são as motivações psicológicas, tais como vencer, parecer competente (frente a um cliente, por exemplo), manter a reputação *etc.*

Weiss (2018) estabelece sete critérios ou elementos que o negociador deve observar no momento da definição do que seria uma negociação bem-sucedida. Segundo o autor, a meta a ser alcançada envolve: satisfazer os principais interesses de todos; ser a melhor de diversas opções; obedecer a critérios justos e legítimos; ser melhor que as alternativas; ser feita de compromissos claros e viáveis; resultar de uma comunicação eficaz e, por fim, ajudar a criar o tipo de relacionamento que você deseja.

Martinelli (2010) aponta como variáveis básicas de uma negociação o poder, o tempo e a informação. Em que pese existirem associações negativas com a palavra poder, como sinônimo de uso da força, autoridade ou controle sobre outro, em uma negociação é o poder que permite ir de um lugar a outro, alcançar objetivos e mudar a realidade.

A origem do poder, pode ser tanto pessoal quanto circunstancial. Poder pessoal pode ser traduzido como poder moral, poder de atitude, capacidades persuasivas individuais *etc* (Martinelli, 2010). Já poderes circunstanciais referem-se ao contexto em que determinada negociação ocorre, como situações fáticas pretéritas, impacto de fatores políticos, econômicos, sociais e culturais *etc*.

Quanto ao tempo, este afeta as partes envolvidas de diferentes formas, impactando no resultado final. Para Martinelli (2010), as concessões feitas em uma negociação ocorrem o mais próximo possível dos prazos fatais individualmente estabelecidos por cada parte. Dessa forma, acordos realizados próximos a prazos fatais tendem a ser menos favoráveis àqueles que não dispõem mais do recurso tempo; situações críticas de tempo também levam a rompimentos no processo de negociação ou podem afetar o relacionamento entre as partes a curto, médio ou longo prazo.

Por fim, a informação está conectada ao planejamento da negociação; a obtenção de informação visa entender quais são as necessidades, temores e interesses da outra parte envolvida, além de identificar o seu BATNA (*Best Alternative to a Negotiated Agreement*, em tradução livre, “melhor alternativa a um acordo negociado”) e enfraquecê-lo ou torná-lo inadequado frente às possibilidades criadas antecipadamente.

Watkins (1999) critica os modelos dos processos de negociação por serem simplistas, estéreis ou estáticos. Os modelos são simplistas por que excluem as complexidades e nuances existentes na vida real, tratando as interações como isoladas, envolvendo apenas alguns negociadores e poucas questões. São estéreis porque abstraem os aspectos emocionais que interferem no processo, ignorando o fato de que as negociações quase sempre envolvem fontes potenciais de escalonamento dos conflitos; e são estáticos por que não conseguem

caracterizar a dinâmica do processo que costuma evoluir e dar passos para trás, depender de fatores externos, mudar de acordo com questões que não foram esclarecidas *etc.*

A complexidade deve ser abraçada e analisada (Watkins, 1999). Watkins elabora, então, dez proposições que estabelecem as dimensões chave da complexidade nas negociações, a partir de suas pesquisas e experiências práticas:

- I. As negociações raramente têm que ser ganha-perde, mas também não são susceptíveis de ser sempre ganha-ganha. Negociadores habilidosos adaptam suas táticas ao tipo de negociação, buscando tanto criar valor quanto reivindicar valor criando acordos criativos que superam as diferenças.
- II. Incerteza e ambiguidade são fatos da vida na negociação. Negociadores habilidosos buscam aprender e moldar as percepções por meio de ações tomadas dentro e fora da mesa de negociações.
- III. A maioria das negociações envolve fontes existentes ou potenciais de conflito que poderiam envenenar os esforços para alcançar acordos mutuamente benéficos. Negociadores habilidosos muitas vezes são chamados para mediar e a intervenção de terceiros é comum.
4. As interações entre os negociadores são fundamentalmente caóticas, mas existe ordem no caos. Negociadores habilidosos encontram oportunidades no “nevoeiro” da negociação.
- V. Embora as negociações que ocorrem em diversos contextos possam parecer muito diferentes, eles geralmente têm estruturas subjacentes semelhantes. A estrutura molda a estratégia, mas negociadores habilidosos trabalham para moldar a estrutura.
- VI. A maioria das negociações está ligada a outras negociações, passadas, presentes e futuras. Negociadores habilidosos promovem seus interesses forjando e neutralizando ligações.
- VII. As negociações são fragmentadas no tempo, e o movimento ocorre em “surto”. Negociadores habilidosos canalizam o fluxo do processo e do trabalho para construir o *momentum* em direções promissoras.
- VIII. As negociações mais importantes ocorrem entre representantes de grupos. Assim como os líderes muitas vezes são chamados a negociar, também os negociadores são chamados a liderar.
- IX. As organizações geralmente são representadas por muitos negociadores, cada um conduzindo muitas negociações ao mesmo tempo. O sucesso na configuração dos processos de aprendizagem organizacional contribui para o aumento da eficácia, tanto individual quanto coletiva.
- X. Habilidades de negociação podem ser aprendidas e podem ser ensinadas. Negociadores especializados possuem habilidades em reconhecimento de padrões, simulação mental, gerenciamento de processos e reflexão em ação, e essas habilidades podem ser desenvolvidas por meio de uma experiência cuidadosamente estruturada. (Watkins, 1999, p. 248). Tradução do autor.

As proposições de Watkins estão de acordo com diferentes abordagens e reflexões de outros pesquisadores (Menkel-Meadow, 2009; Fisher, Ury, Patton, 2018). A capacidade inventiva, a flexibilidade, a capacidade de lidar com situações intensas e a necessidade de avaliar o conflito como escalonável e desescalonável (Entelman, 2005) estão presentes em “Como chegar ao sim” e em outras obras, e remetem à ideia de que o negociador precisa ter formação em diferentes áreas e estar aberto para o novo, sempre.

Pollan e Levine *apud* Martinelli (2010) elaboram conceito que está de acordo com a décima proposição de Watkins de que as habilidades de negociação podem ser aprendidas.

Segundo os autores, um negociador efetivo é uma pessoa proativa que não aceita a realidade como lhe é apresentada, perguntando-se, sempre, por que as coisas não poderiam ser mais bem feitas (de acordo com sua percepção de “bem feitas”). Tratam a negociação como uma habilidade passível de apreensão e não uma condição inata, como muitas pessoas tendem a percebê-la.

Segundo os pesquisadores (Pollan; Levine *apud* Martinelli, 2010), existem poucos negociadores “efetivos” em razão de três fatores: as pessoas não sabem negociar porque ninguém as ensinou; as pessoas não acreditam que seja possível aprender a negociar; e a mais forte, em razão do medo do fracasso. Um negociador efetivo é, de certa forma, um incompreendido, uma vez que aqueles que não sabem negociar entendem que esta pode ser uma maneira duvidosa de fazer negócios, pois, como não sabem fazê-lo, deve existir algo de errado com quem sabe.

Aceitar a complexidade do processo de negociação e a inexistência de respostas fáceis e prontas para questões difíceis, parece ser o primeiro passo para se aprofundar nesta temática que transita entre a arte (Raiffa, 2003; Druckman, 2009) e a técnica.

3.2 NEGOCIAÇÃO DISTRIBUTIVA E NEGOCIAÇÃO INTEGRATIVA

Toda pessoa colocada numa posição de negociador – e todas as pessoas são colocadas nesta posição em diversos momentos de suas vidas – enfrenta um dilema: cooperar ou competir; ou seja, buscar criar valor apenas para si mesmo ou criar valores para ambos os lados da negociação. O “dilema do negociador” é descrito na literatura (Lax; Sebenius, 1986; Kaufmann, 1987; Urlacher, 2014) como a necessidade de escolha entre uma postura competitiva (reivindicando valor) ou colaborativa (criando valor).

É possível ao negociador adotar postura competitiva (chamada de perde-ganha ou distributiva) ou postura colaborativa (ganha-ganha ou integrativa). Na primeira, chamada de competitiva (Wanderley, 1998), adversarial ou posicional, se pressupõe que o sucesso de uma negociação significa a vitória de um lado e a derrota do outro. Neste modo de negociação questões pessoais se misturam ao objeto do acordo, as partes iniciam a negociação com posições extremadas e presas à uma posição, buscando induzir a outra parte em erro ou deferindo pequenas concessões apenas para que a negociação não cesse (CNJ, 2016). Na segunda, chamada de colaborativa (Wanderley, 1998) ou baseada em princípios (Fisher; Ury; Patton, 2018), o objetivo não é derrotar o outro lado, mas, verificando os reais interesses das partes, tentar alcançá-los de forma objetiva, pelos seus méritos.

Para Watkins (2004), negociação distributiva é definida como aquela em que as partes competem pela distribuição de uma soma fixa de valor, o qual é reivindicado; na integrativa, as partes cooperam entre si para obter o máximo possível de benefícios, implicando não apenas a reivindicação de valor, mas também sua criação.

Para Raiffa (2003), na barganha distributiva apenas um ponto está sendo negociado, enquanto os outros estão sendo negligenciados. Na negociação integrativa, por outro lado, os negociadores precisam entender o modo de pensar e a lógica das ações do outro para então determinar os fatores que os motivam.

A origem desta distinção entre negociação distributiva e integrativa remonta à obra “A Behavioral Theory of Labor Negotiations – An analysis of a social interaction system” de Walton e McKersie, publicada pela primeira vez em 1965, em que os autores descrevem quatro tipos de sistemas que entendem demonstrar os comportamentos mais comuns em negociações de relações de trabalho. Estes sistemas são chamados de “barganha distributiva”, “barganha integrativa”, “estruturação atitudinal” e “barganha intraorganizacional” (Walton, McKersie, 1991).

Para o que aqui interessa, a “barganha distributiva” compreende os comportamentos competitivos que visam influenciar a divisão de recursos que são vistos como limitados; a segunda, chamada de “barganha integrativa”, representa o comportamento voltado à resolução de problemas por meio de identificação e atendimento dos interesses comuns das partes (Walton; McKersie, 1991). Segundo Sebenius (2015), apesar de estabelecerem esta distinção e a tornarem famosa, os autores reconhecem Mary Parker Follet como a precursora das teorias integrativas, citando a ilustração da janela da livraria:

Um homem que trabalhava perto de Follett em uma biblioteca queria que uma janela específica ficasse aberta, e Follett não queria. Eles perceberam que ambos poderiam ficar satisfeitos se uma janela em uma sala adjacente fosse aberta, fornecendo a ventilação que o homem procurava sem expor Follett diretamente a um vento frio, que é o que ela esperava evitar. (Sebenius, 2015, p. 346) tradução do autor.

A mesma anedota é descrita por Fisher, Ury e Patton (2018) em “Como chegar ao sim”, com algumas diferenças sobre quem eram os personagens, quando aqueles iniciam a explicação da diferença entre interesses e posições, segundo passo de seu método.

Lax e Sebenius (1986 e 2006) propuseram a revisão dos termos “barganha integrativa” e “barganha distributiva”. No lugar de barganha integrativa, entenderam os autores que “criação de valor” atingiria um público maior e faria mais sentido, sendo consistente com outras áreas do conhecimento como economia, estratégia de negócios e marketing. Optaram, para o lugar de “barganha distributiva”, por “reivindicar valor”; esta expressão também é,

segundo os autores, facilmente compreendida pelas outras áreas do conhecimento citadas (Sebenius, 2015).

Independente do termo utilizado, parece haver uma cisão entre os teóricos da negociação a respeito das formas competitivas (distributiva) e integrativas (cooperativa) de abordagem dos conflitos. Defensores das formas competitivas afirmam a superioridade de resultados e maior proximidade com a realidade. Os defensores das teorias integrativas também acreditam na superioridade de seu modo de resolução em termos de resultado, embora aceitem que as teorias competitivas descrevem a realidade com mais precisão (Murray, 1986).

Há, também, falta de uniformidade entre teóricos e práticos da negociação sobre o que seria uma teoria, uma estratégia ou um estilo de negociação. Os três termos são usados de forma intercambiável, sem que haja maior preocupação com a precisão.

Segundo Murray (1986), a maioria dos negociadores, em especial os advogados, apresentam dois padrões de comportamentos distintos que se identificam por algumas características. O autor elabora um quadro comparativo, o qual foi traduzido e segue abaixo:

Quadro 5 – Comparativo de padrões de comportamento de advogados

Competitivo	Solucionador de problemas
O negociador:	O negociador:
Tenta maximizar os ganhos de recursos tangíveis para o próprio cliente, dentro dos limites da disputa colocada.	Tenta maximizar retornos para o próprio cliente incluindo quais ganhos conjuntos disponíveis.
Faz exigências altas na abertura e é lento para conceder.	Centra-se nos interesses comuns das partes.
Usa ameaças, confrontação e argumentação.	Tenta entender o mérito da outra parte de forma objetiva.
Manipula as pessoas e o processo	Usa técnicas de debate sem confronto.
Não está aberto à persuasão quanto ao conteúdo	Está aberto à persuasão quanto ao conteúdo.
É orientado por objetivos competitivos e de quantidade.	É orientado para objetivos qualitativos: um acordo justo, sábio, duradouro, negociado de forma eficiente.

Quadro elaborado por John S. Murray (1986, p. 180) e traduzido pelo autor.

Ao comparar os riscos das posturas competitivas ou solucionadora de problemas, Murray (1986) chega à conclusão de que a fim de “consertar” ou diminuir sua incidência, o negociador orientado à competição tenderá a uma mudança para postura solucionadora de problemas; já o contrário não ocorre, uma vez que a forma de diminuir os riscos na postura

solucionadora de problemas encontra-se no acirramento dessa postura, o que demonstra não haver uma simetria ou equivalência entre as teorias.

Murray (1986) entende que os estereótipos dos negociadores são facilmente identificáveis: o negociador competitivo é zeloso, forte, esperto, detalhista, articulado, não emotivo, exigente, agressivo e inacessível, comparando-o a um “Rambo”, em referência ao personagem do filme homônimo. Já o negociador solucionador de problemas também é meticuloso e articulado, porém cooperativo, firme em princípios, preocupado com os interesses do outro lado e comprometido com a justiça e a eficiência (Murray, 1986).

White (1980), em defesa da perspectiva competitiva da negociação, entende que a responsabilidade de um negociador é alcançar os melhores resultados para seus representados, e a forma de atingir esse objetivo é conseguindo enganar o seu oponente sobre a posição de alguém e o verdadeiro ponto de equilíbrio, sem deixar ser enganado pelo outro negociador.

Berger, Kern e Thompson (2003) encontraram dados que confirmaram que em negociações, se um dos lados conhecer estratégias e adotar postura integrativa, mesmo que o outro lado não as adote, os resultados serão mais positivos do que se for adotada postura distributiva, confirmando a hipótese de Fisher, Ury e Patton (2018).

Shapiro e Rognes (1996) realizaram estudo em que avaliavam os efeitos de uma postura dominante (competitiva) em uma negociação integrativa. Realizaram exercícios de negociação com 248 estudantes de graduação em negócios (126 norte-americanos e 122 noruegueses); 38 por cento eram mulheres e a média de idade era de 32 anos, com 8 anos de experiência.

Antes de realizar os jogos simulados, foi realizada avaliação de perfil utilizando o “Rahim organizational conflict inventory-II”¹⁵, questionário com 28 itens que mede os estilos de lidar com conflitos de cada pessoa (Shapiro; Rognes, 1996). O modelo é projetado para medir cinco dimensões independentes para lidar com conflitos interpessoais: integrativo, obrigatório, dominador, evitador e comprometido.

Iniciadas as simulações, os negociadores deveriam chegar a um acordo em vários termos que comporiam um contrato de negócios (Shapiro; Rognes, 1996). Contudo, as agendas, ou seja, os resultados que cada parte negociadora deve priorizar, eram diferentes, forçando os negociadores a realizar concessões em questões de baixa prioridade em troca de concessões de alta prioridade.

Como primeiro resultado, perceberam que altos índices de capacidade dominante aparentemente reduziam os resultados integrativos dos negociadores noruegueses (Shapiro; Rognes, 1996). Já em relação aos americanos, o contrário foi observado. Os efeitos da orientação dominante em negociações diádicas (que envolve apenas duas partes) parece depender da cultura de origem de cada negociador. A explicação parece estar de acordo com os achados de Hofstede (2023) já mencionados neste trabalho, de que os americanos apresentam uma cultura com características mais masculinas, como dominância, individualidade, competitividade *etc* (Shapiro; Rognes, 1996). Para os americanos, adotar uma postura competitiva está de acordo com as expectativas normativas de uma negociação, enquanto para os noruegueses, não. Isso explica por que dentre os noruegueses a adoção de uma postura dominante não alcançou bons resultados integrativos.

Os resultados de Shapiro e Rognes (1996) estão em consonância com a abordagem de Rubin (1989) de “auto-interesse esclarecido”. De acordo com Rubin (1989), essa abordagem requer que os negociadores estejam motivados para conseguir o melhor acordo para si mesmos; que os negociadores pensem que a outra parte pense da mesma forma e; que os negociadores busquem preencher seus próprios interesses satisfazendo também os interesses da outra parte (algo como uma visão utilitarista ou pareto-eficiente¹⁶ da teoria de “Como chegar ao sim”).

A conclusão geral dos pesquisadores é que é simplista inferir que uma postura dominante sempre prejudicará a possibilidade de atingir resultados integrativos (Shapiro; Rognes, 1996). Isso dependerá da cultura, da quantidade de partes envolvidas e talvez de outros fatores ainda a serem descobertos e descritos.

Passa-se, agora, a analisar a obra que universalizou o conceito de negociação integrativa e que por isso merece maior atenção e detalhamento.

3.3 O PROJETO DE NEGOCIAÇÃO DE HARVARD E A OBRA “COMO CHEGAR AO SIM”

O método colaborativo ou baseado em princípios ganhou notoriedade a partir da obra de Roger Fisher e William Ury. No ano de 1981 foi lançado *Getting to Yes: negotiating Agreement Without Giving In*. Dentre as diversas obras que abordam a temática “negociação”,

¹⁶ Pareto eficiente ou ótimo de Pareto é um conceito utilizado na economia e desenvolvido por Vilfredo Pareto, que define um estado em que os recursos não podem ser alocados de forma diferente sem prejudicar um dos participantes.

o livro de Fisher, Ury e Patton¹⁷, traduzida para o português com o título “Como chegar ao sim: como negociar acordos sem fazer concessões” é, sem sombra de dúvidas, uma das mais aclamadas. Desenvolvida a partir da experiência dos autores lecionando em Harvard e em suas vivências como negociadores, a obra se tornou sucesso internacional, com mais de 15 milhões de exemplares vendidos no mundo¹⁸. O livro já foi traduzido para mais de 30 línguas diferentes e tem uma cópia sua arquivada na estação espacial internacional (Wheeler; Waters, 2006).

Quando a obra completou 25 anos de sua primeira edição, em 2006, a revista *Negotiation Journal* do *Program on Negotiation at Harvard Law School* publicou uma edição especial em sua homenagem. Wheeler e Waters (2006) entrevistaram os autores de “Como chegar ao sim” e, a partir dessa entrevista escreveram artigo sobre as origens do livro.

Em meados dos anos 1970, William Ury era um estudante de pós-graduação de antropologia e pretendia utilizar seu conhecimento teórico de forma prática. Contatou Roger Fisher, então professor de negociação no curso de Direito de Harvard e com diversas obras já publicadas sobre o assunto. Mais ou menos nesta época Bruce Patton conheceu Roger Fisher e por seu intermédio, William Ury. Durante algum tempo formularam cursos e foram desenvolvendo ideias, a partir da formação e background dos três, assim como de estudantes de seus cursos (Wheeler; Waters, 2006).

Um dos exemplos mais conhecidos da obra, da disputa de duas irmãs sobre uma laranja¹⁹, teria sido apresentado por um aluno que os introduziu a trabalhos anteriores de Mary Parker Follet. Outros autores como Dick Walton e Bob McKersie influenciaram nas noções que seriam desenvolvidas de negociação integrativa; Chris Argyris, John Dunlop, Jim Healy e Carl Rogers influenciaram nas ideias sobre o processo de negociação; Howard Raiffa e Tom Schelling, em suas análises sobre decisão e teoria dos jogos, forneceram as bases para que os autores desenvolvessem o conceito de BATNA (*best alternative to a negotiated agreement*) (Wheeler; Waters, 2006).

¹⁷ Patton foi acrescentado entre os autores a partir da revisão efetuada na segunda edição do livro em 1991.

¹⁸ Dados da edição de 2018 (Fisher; Ury; Patton, 2018).

¹⁹ “No entanto, é comum que negociações terminem como a proverbial história dos meninos que brigam por causa de uma laranja. Depois de finalmente chegar a um acordo e dividir a fruta meio a meio, o primeiro pegou a sua metade, comeu a fruta e jogou a casca fora, enquanto o outro jogou a fruta fora e usou a casca para fazer um doce. Com muita frequência negociadores “deixam dinheiro na mesa” — fracassam em chegar a um acordo quando isso teria sido possível, ou chegam efetivamente a um entendimento que poderia ter sido melhor para ambos. Boa parte das negociações chega ao final com meia laranja para cada lado, em vez da fruta para um e a casca para outro” (Fisher; Ury; Patton, 2018, p. 57).

Além destas influências diretas, muitas outras pessoas teriam influenciado nas ideias que aparecem na obra. Algumas destas influências apareceram em um “seminário de criação” (tradução livre de *Devising seminar*) que Fisher realizava. Neste evento, membros do corpo docente de diferentes áreas eram convidados a aplicar seus conhecimentos e técnicas para resolver um problema do mundo real. As ideias aventadas nestes eventos certamente contribuíram para a criação do método (Wheeler; Waters, 2006).

Também era comum que os autores de “Como chegar ao sim” se encontrassem com diplomatas, líderes trabalhistas, funcionários públicos e gerentes corporativos para auxiliar em negociações difíceis. Além disso, segundo Wheeler e Waters (2006), estas trocas criaram uma comunidade ampla de estudiosos do assunto, culminando, em 1979, com a criação do “Harvard Negotiation Project”²⁰, semente geminal do mais amplo “Programa de Negociação”, que surgiria em 1983. Estas foram as sementes da criação da obra que foi publicada pela primeira vez em 1981, reunindo e condensando inúmeras ideias desenvolvidas ao longo de anos de pesquisa e prática.

Menkel-Meadow (2006) menciona que Roger Fisher falava regularmente sobre a inspiração para “Como chegar ao sim”, desde seu trabalho no Departamento de Justiça (americano) em que discutia casos perante a Suprema Corte, assim como sua experiência perdendo amigos na II GGM, vendo o desperdício da guerra, morte e destruição desnecessárias; pensava Fisher que deveria haver uma maneira mais adequada de nações e pessoas viverem em paz umas com as outras.

No direito, campo de atuação de Roger Fisher, as ideias de competição, recursos escassos e objetivos divergentes eram comuns; já para William Ury, cuja disciplina era a antropologia, este modelo competitivo não era único, e o autor testemunhou e participou de outras formas de resolver conflitos a partir de outras visões culturais. Essa combinação de visões distintas sobre o mundo também contribuiria para a elaboração das ideias descritas em “Como chegar ao sim”.

Para Menkel-Meadow (2006), apesar de “Como chegar ao sim” não ter criado um campo *per se*, eis que bebeu de diversas fontes e de conceitos já existentes e nem teve a pretensão de esgotar a temática, a publicação de “Como chegar ao sim” anunciava o

²⁰ “Projeto de Negociação de Harvard - Como entidade predecessora do Program on Negotiation (PON), o Harvard Negotiation Project (HNP) foi fundado em 1979 e originalmente dirigido pelo professor Roger Fisher, co-autor de *Getting to Yes*. Incorporado ao PON quando o PON foi formado em 1983, o HNP opera desde 2008 sob a liderança do professor James K. Sebenius. A missão especial da HNP é a pesquisa focada na prática, o envolvimento em negociações e disputas contínuas de alto nível, bem como educação e treinamento. Seus membros e afiliados são ativos na criação e disseminação de ideias inovadoras para melhorar a negociação e resolução de conflitos”. (tradução livre). Disponível em: https://www.pon.harvard.edu/category/research_projects/harvard-negotiation-project/. Acesso em 02/02/2023.

nascimento de um revigorado campo interdisciplinar, comportamental e conceitual, cujos teóricos tinham como pretensão mudar o mundo e a forma como as pessoas negociavam. A autora ressalta a variedade de estudiosos de negociação insatisfeitos com o modo como as coisas eram feitas (cita os trabalhos contemporâneos à “Como chegar ao sim”, como as pesquisas de Stephen Godberg, Gary Lowenthal, Larry Susskin, Gail Bingham, além da convenção liderada pelo *Chief of Justice Warren Burger*, a *Pound Conference* de 1976, marco na discussão das ADRs no sistema judiciário americano), e que essa mudança advinha de uma mudança cultural imparável, com o questionamento do paradigma dominante.

Kuhn (2013) entendia que a ciência se desenvolvia a partir de paradigmas que perduravam por um certo tempo e que eram aceitos pela grande maioria dos pesquisadores de uma área do saber; logo, aquela “verdade” estabelecida que era aceita pela maioria denomina-se “ciência normal”. Porém, em determinado momento da história, por questões multifatoriais, os paradigmas passam a ser questionados por diferentes pesquisadores – muitas vezes, inclusive, com pesquisas ocorrendo em lugares distintos e sem nenhuma comunicação – o que provoca uma crise, rompendo com o *status quo* até então vigente; deste rompimento, ocorre uma revolução científica e um novo paradigma é estabelecido, até que novo momento de ruptura se apresente. Esta “ruptura” no campo dos estudos da negociação ocorreu com a chegada de “Como chegar ao sim”, indubitavelmente.

Menkel-Meadow (2006) nota fator decisivo para que ideias de negociação integrativa, principiológica, *problem-solving* ou geradora de valor, que são tipicamente otimistas, surjam naquele momento. Esse florescimento de teorias da negociação precede o colapso do muro de Berlim e o fim da guerra fria em quase uma década. Acreditava-se que era possível moldar o comportamento humano para o melhor, em contraposição às teorias comportamentais mais pessimistas que moldavam o mundo até então, tais como as teorias de Análise Econômica do Direito, que media o comportamento humano em “utilidades” e “custos de transação” e a ideia de escassez de recursos (Posner, 1973).

Também é possível conectar estas ideias com as novas metodologias de ensino das universidades americanas nos anos 1970-1980, tais como as clínicas jurídicas, o uso de simulações e estudos de caso em escolas de política e de negócios.

Além de inúmeros artigos, cursos, revistas e obras inspiradas ou derivadas indiretamente de “Como chegar ao sim”, na edição especial do *Negotiation Journal* de 2006 há uma “árvore genealógica” de obras escritas pelos autores de “Como chegar ao sim” que dão continuidade às pesquisas. Abaixo, imagem ilustrativa extraída:

Figura 2 – Árvore de obras escritas pelos autores de “Como chegar ao sim”

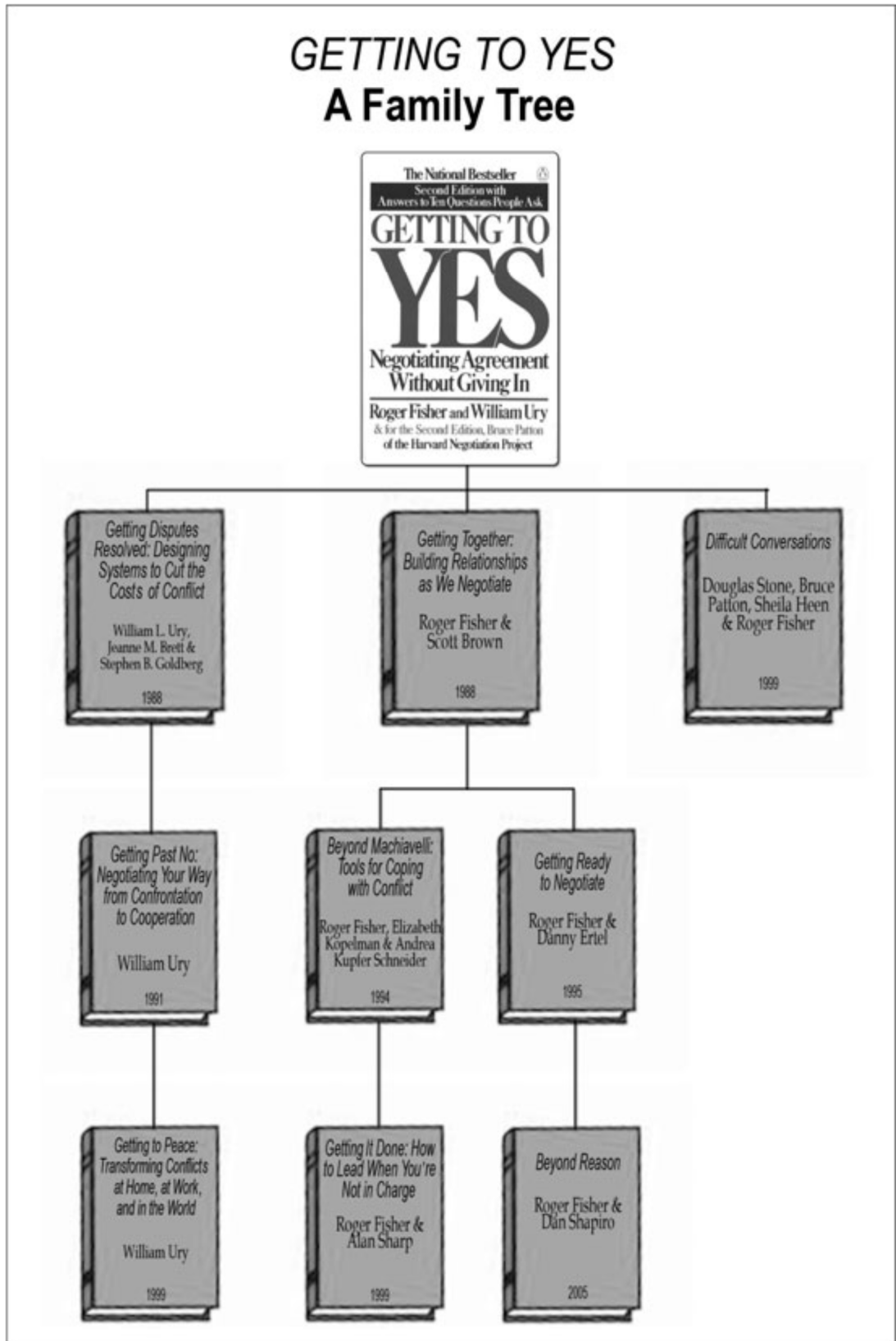


Ilustração de Kim Wright.

Fonte: Negotiation Journal, 2006, p. 483.

Da esquerda para direita, de cima para baixo, estão as obras “Getting disputes resolved: designing systems to cut the costs of conflict” (sem tradução) de William Ury, Jeanne Brett e Stephen Goldberg; a obra trata de estratégias e técnicas para resolução efetiva a partir de um sistema de gestão de disputas (metodologia *dispute system design*, DSD); “Getting Past no: negotiating your way from confrontation to cooperation” (Supere o não: como negociar com pessoas difíceis, trad. de Cristina Yamagami) de William Ury; dividido em cinco passos que buscam instruir o negociador quando a outra parte é intransigente; “Getting to Peace: transforming conflicts at home, at work, and in the world” (Chegando à paz: resolvendo conflitos em casa, no trabalho e no dia-a-dia) de William Ury. Nesta obra, Ury inicia explicando as origens do conflito a fim de responder se a paz é um objetivo possível ou apenas uma ilusão. Propõe, também, uma análise contextual do conflito a partir da perspectiva de terceiros: a comunidade em que as partes estão inseridas, os impactos do conflito para os outros e como essa percepção da existência de um mundo ao redor auxilia as partes a buscarem o consenso e a pacificação.

Na segunda coluna tem-se as obras de Roger Fisher, começando com “Getting together: building relationships as we negotiate” (sem tradução) de Roger Fisher e Scott Brown; buscando expandir os princípios e insights de “Como chegar ao sim”, os autores oferecem uma abordagem para a criação de relacionamentos que sejam capazes de se manter com as dificuldades que surgem. Para isso, propõe um passo a passo com seis etapas (racionalidade: equilíbrio entre emoção e razão; entendimento: aprender como os outros veem as coisas; comunicação: sempre consultar antes de decidir e sempre ouvir; confiabilidade: seja totalmente confiável, mas não totalmente confiante; persuasão, não coerção: negocie lado a lado; aceitação: lide com seriedade com aqueles com quem você discorda); “Beyond Machiavelli: Tools for coping with conflict” de Roger Fisher, Elizabeth Kopelman e Andrea Kupfer Schneider; nessa obra os autores parte da obra mais conhecida de Maquiavel, O príncipe, em que o escritor italiano coloca o seguinte questionamento: que conselho você daria a um príncipe? Partem do pressuposto que conflitos internacionais são, em verdade, resultado de ações individuais que escalonam e tomam proporções maiores. A obra estabelece, assim como em outras dos mesmos autores, uma lista de diretrizes a serem seguidas, tais como uma lista de verificação de etapas para analisar um conflito; conjunto de ferramentas para descobrir por que um conflito não resolvido *etc.* “Getting it done: How to lead when you are not in charge” (sem tradução) de Roger Fisher e Alan Sharp; Neste livro, os autores apontam estratégias para aquilo que chamam de “liderança lateral”, ou seja, para que, mesmo não ocupando posição de liderança (formal), a pessoa consiga influenciar os

outros e apontar os melhores caminhos. “Getting Ready to negotiate” de Roger Fisher e Danny Ertel; descrito como o livro para “ilustrar o processo de negociação apresentado em “Como chegar ao sim”, o livro conta com formulários, ferramentas e sete pontos chave para uma negociação bem sucedida. “Beyond Reason” (Além da razão, trad. Igor Farias) de Roger Fisher e Dan Shapiro; ilustrando cinco preocupações centrais que motivam as pessoas (valorização, afiliação, autonomia, status e papel social) os autores propõe instrumentalizar o negociador para que este possa avaliar adequadamente as suas necessidades e do outro negociador a fim de chegar a um acordo.

Por fim, na última coluna, tem-se “Difficult conversations” (Conversas difíceis, trad. Bruno Fiuzza) de Douglas Stone, Bruce Patton, Sheila Heen e Roger Fisher. Buscando auxiliar em conversas difíceis, o livro mostra um passo a passo de como lidar em situações difíceis, identificando estruturas subjacentes nas falas, gerenciando emoções e avaliando sua autoimagem.

Não se pretende esgotar toda a bibliografia produzida a partir de “Como chegar ao sim”, pelos autores e por outros pesquisadores da área. Isso por que o universo de “Como chegar ao sim” está em constante expansão e questionamento, e muitas outras obras foram escritas além destas descritas.

Passar-se-á a analisar brevemente a obra e seu método, para então discutir pontos pouco debatidos em “Como chegar ao sim” e que continuam abertos a diferentes respostas e interpretações.

3.3.1 O método descrito na obra “Como chegar ao sim”

O método descrito em “Como chegar ao sim” é construído sob quatro pilares fundamentais: Separar as pessoas do problema; concentrar-se nos interesses, não nas posições; criar opções com possibilidade de ganhos mútuos e insistir na utilização de critérios objetivos (Fisher; Ury; Patton, 2018). Trata-se de obra que utiliza linguagem clara, simples e direta, o que pode induzir o leitor a pensar que se trata de livro de autoajuda ou mero senso comum. Contudo, após a leitura dos exemplos utilizados pelos autores de casos que foram solucionados com o método²¹, passa-se a levá-lo a sério, a fim de compreender o alcance e efetividade da metodologia.

²¹ Os autores abordam desde questões triviais como o ajuste de um aluguel, quanto questões complexas que envolvem política internacional, como o sequestro de diplomatas americanos no Irã na década de 1980 (Fisher; Ury; Patton, 2018).

O primeiro passo do método, separar as pessoas do problema, refere-se à necessidade de distinguir as emoções dos méritos objetivos do problema. Num primeiro momento, tem-se a impressão que o fator emocional deve ser deixado de lado; contudo, não se trata de desconsiderar o aspecto humano, mas sim identificar quando a dificuldade do acordo está em fatores subjetivos – a percepção que se tem do problema, os sentimentos negativos que a outra parte tem e os ruídos na comunicação – e contorná-los para que o foco esteja no local correto, qual seja, o mérito do problema (Fisher; Ury; Patton, 2018). A raiva, por exemplo, pode servir como um alerta de que algo está errado; reprimi-la fará com que não se lide com suas causas, e as causas podem apontar para solução do conflito (Rosenberg, 2019).

Esta primeira etapa é “dividida” em três aspectos centrais: percepção, emoção e comunicação. Para cada etapa e aspecto os autores apresentam diferentes estratégias para lidar com a situação, como, por exemplo, para mudar o foco é importante não deduzir as intenções do outro a partir dos seus próprios medos, não atribuir culpados, buscar oportunidades de agir de maneira contraditória às percepções do outro *etc* (Fisher; Ury; Patton, 2018).

Quanto às emoções, os autores referem a necessidade de considerá-las, verbalizando as suas e deixando que o outro lado desabafe; entretanto, reconhecem em outras obras que o tema foi pouco aprofundado em “Como chegar ao sim” (Fisher; Shapiro, 2019).

Em “Como chegar ao sim com você mesmo”, Ury (2015) descreve o conceito de “ir para o camarote”. O camarote é explicado pelo autor como uma metáfora de um espaço racional e emocional em que a pessoa se coloca a uma distância de si mesma para se observar. A reação natural do ser humano, quando atacado, é atacar, recuar ou esquivar. Depois que a reação de luta ou de fuga é ativada, nosso sangue flui do cérebro para os membros e nossa capacidade de pensar com clareza é afetada, o que, conseqüentemente, afeta nossa capacidade de influenciar a outra pessoa de maneira construtiva em busca dos nossos interesses (Ury, 2015).

Ao “ir para o camarote”, nos afastamos de nós mesmos e observamos nossas reações, tais como raiva, medo, rubor, tensionamento dos músculos *etc* – uma dica de Ury (2015) é anotar enquanto esses sentimentos enquanto eles aparecem, suspendendo o julgamento destes – essa auto-observação em momentos de estresse elevado, como em uma discussão, pode evitar reações inadequadas.

Em relação às falhas de comunicação os autores de “Como chegar ao sim” apresentam um conjunto de estratégias para lidar com o problema, tais como escutar ativamente, falar sobre você, não sobre o outro, ser objetivo, mas flexível, estabelecer relação de trabalho,

enfrentar o problema, não as pessoas, colocando-se lado a lado e não frente a frente *etc* (Fisher; Ury; Patton, 2018).

Segundo Lewick, Sanders e Barry (2014), a linguagem em uma negociação opera em dois níveis, o lógico e o pragmático. No nível lógico encontram-se as ofertas e as propostas, e no nível pragmático que envolve variáveis de semântica, sintaxe e do estilo adotado pela pessoa. Assim, além daquilo que é dito de forma objetiva e clara, as informações adicionais, veladas ou mais profundas, também têm relevância. Por isso, a estratégia de Fisher Ury e Patton (2018) de estabelecer um relacionamento com as partes e conhecê-las se aplica a este cenário, pois pode ajudar a compreender como a parte se comunica, se ela faz uso de ironias, eufemismos e como se dá sua comunicação não verbal.

Segundo Birdwhistell (1970), apenas 35% do significado social de qualquer interação corresponde às palavras faladas, pois o homem é um ser multissensorial que, eventualmente, verbaliza. De acordo com Polito (2008), a comunicação ocorre não apenas pelo discurso falado, pois a transmissão da mensagem do orador para o ouvinte tem influência de 7 % das palavras, 38 % da voz e 55 % da expressão corporal.

A respeito da comunicação não verbal, Lewick, Sanders e Barry (2014) apontam três comportamentos assistentes que julgam importantes. O primeiro é o contato visual. O contato visual demonstra que se está escutando ativamente, mesmo que isso possa eventualmente atrapalhar na concentração – se isso ocorre, deve-se praticar para que não mais ocorra. No processo de persuasão o contato visual é essencial durante a verbalização da parte mais importante da mensagem.

O segundo aspecto é o ajuste da posição corporal, em posição ligeiramente voltada para frente e com o olhar atento ao interlocutor. Cruzar os braços, balançar os pés *etc*, podem indicar posturas que serão lidas como negativas, a depender do contexto e da cultura das partes envolvidas (Polito, 2008). A terceira maneira de indicar interesse no que a outra parte está dizendo se dá por sinais como acenos, gestos manuais e balançar a cabeça de forma positiva ou negativa.

A percepção do conflito – sua dimensão, diferenças de poder – e a percepção da realidade, como um todo, variam de pessoa para pessoa. Em “Como chegar ao sim” são descritas algumas formas de lidar com as diferenças de percepção, como não atribuir culpa, não deduzir as intenções da outra parte a partir de seus próprios medos, envolver a outra parte no resultado, especialmente quando ele for negativo *etc* (Fisher; Ury; Patton, 2018).

Tinsley, O’Connor e Sullivan (2002) encontraram dados que confirmam que pessoas vistas como negociadores que adotam postura distributivas, tem piores resultados do que

aqueles que são vistos como integradores. Isso ocorre porque ao tomar conhecimento da reputação distributiva da contraparte, mesmo aqueles negociadores que costumam adotar posturas integrativas, iniciam as negociações com postura de desconfiança e adotam, também, táticas distributivas, o que gera resultados piores para ambas as partes. Vê-se que a percepção é forjada tanto por elementos subjetivos quanto pela postura que se adotou no passado, influenciando nos níveis de confiança e, conseqüentemente, nos resultados finais da negociação.

É importante salientar que a separação da percepção, emoção e comunicação é artificial e tem fins meramente didáticos, para facilitar a compreensão do método. Tanto nos exemplos usados em “Como chegar ao sim” quanto na aplicação das ideias, essa separação inexistente, uma vez que um aspecto afeta o outro. A forma de comunicar é carregada de caracteres emocionais, e a percepção que se tem daquela mensagem é incontrolável pelo comunicador. O que se pode fazer é entender que “separar as pessoas dos problemas” não é possível, se se levar a expressão ao pé da letra; mas compreender como a percepção da realidade é variável, como a comunicação se dá em diferentes camadas e de diferentes formas e que a emoção tem papel central na decisão, estas sim são medidas essenciais para um negociador efetivo.

O segundo passo descrito em “Como chegar ao sim”, talvez seja o ponto mais importante do método: concentrar-se nos interesses e não nas posições. Segundo os autores de “Como chegar ao sim”, os negociadores devem superar as posições declaradas pelas pessoas e entender efetivamente quais são seus interesses subjacentes; entendem que os interesses mais poderosos são aqueles que dizem respeito às necessidades humanas mais básicas como segurança, bem-estar econômico, sentimento de pertencimento, reconhecimento e controle sobre a própria vida. A partir da identificação dos interesses é possível criar diferentes cenários para alcançá-los (Fisher; Ury; Patton, 2018).

Porém, antes de identificar os interesses do “outro”, é preciso identificar claramente quais são os seus. O principal conhecimento que um negociador precisa ter é, exatamente, o autoconhecimento. Entender onde se está localizado na cultura, qual o seu modo de encarar os conflitos, qual o seu papel social, o que os outros esperam e o que a própria pessoa espera de si. A análise para fora sem a autoanálise fornecerá dados relevantes, porém, incompletos. Ao conhecer a si mesmo é possível entender com que lentes o observador está “olhando” para a outra parte na mesa de negociação.

Em relação a esta auto-análise, Ury (2015) descreve situação em que atendeu o empresário brasileiro Abílio Diniz, que enfrentava dificuldades em uma disputa comercial

complexa. O conflito já havia escalonado e dado origem a duas arbitragens internacionais e a um processo judicial. Depois de estudar o caso e conversar longamente com o empresário, Ury percebeu que a grande dificuldade estava na postura de seu cliente, que não sabia definir exatamente o que queria. Por isso, nenhuma solução externa parecia resolver o problema, já que a própria parte não havia identificado corretamente seus interesses e o que buscava como “solução”.

Para a correta leitura e identificação de seus próprios interesses, o indivíduo pode se deparar com diferentes emoções. Para Fisher e Shapiro (2019), há cinco principais interesses que estimulam emoções positivas e negativas: apreço, associação, autonomia, status e função. No quadro abaixo, elaborada pelos autores, é possível identificar como cada um destes interesses ativa um tipo de emoção, quando considerado ou quando ignorado:

Quadro 6 – Interesses e emoções percebidas pelos indivíduos

Principais interesses	O interesse é ignorado quando...	O interesse é atendido quando...
Apreço	Seus pensamentos, sentimentos e ações são depreciados.	Seus pensamentos, sentimentos e ações são reconhecidos e valorizados.
Associação	Você é tratado como um adversário e afastado.	Você é tratado como um colega.
Autonomia	Sua liberdade para tomar decisões é cerceada.	As outras pessoas respeitam sua liberdade para decidir questões importantes.
Status	Sua posição relativa é considerada inferior.	Sua posição é conceituada e apreciada.
Função	Sua função atual e suas atividades não são gratificantes do ponto de vista pessoal.	Você se sente gratificado, pois define sua função e suas atividades.

Elaborado por Fisher e Shapiro (2019)

Fisher e Shapiro (2019) entendem que estar atento a estes interesses e atendê-los pode trazer à tona emoções positivas que irão auxiliar no processo de negociação. Percebe-se que os quatro pontos do método de “Como chegar ao sim” se comunicam e influenciam-se mutuamente, uma vez que as emoções influenciam nos interesses (ser respeitado, ser admirado, ter autonomia *etc*), e os interesses provocam emoções (bem-estar, segurança, admiração).

Para Lewick, Sanders e Barry (2014) a expressão chave para identificar os interesses é “por que”: por que as partes querem o que querem. Esclarecem que quando duas partes iniciam uma negociação, elas costumam revelar suas exigências (posições iniciais). Na negociação distributiva (ganha-perde) os negociadores oscilam entre posições a fim de chegar a um acordo o mais próximo possível do seu objetivo inicial.

Segundo Mery (2016), quem pergunta conduz a negociação; bons negociadores são aqueles que propõem questões e reorientam o rumo da negociação, o que possibilita não ser encurralado por situações que colocam o negociador contra a parede, permitindo desvendar o interesse oculto do interlocutor.

Provis (1996) critica a distinção entre interesses e posições e sua ampla aceitação na literatura. Lembra que “Como chegar ao sim” foi escrito num estilo de manual, e não de um tratado teórico. Por esse motivo, os autores buscaram apresentar uma linguagem simples e acessível, mas que carrega, também, um problema: pouca preocupação com a exatidão ou uniformidade, assim como pouca preocupação em validar conceitos a partir de perspectivas mais técnicas ou com revisão de pares. Por isso, a distinção entre posições e interesses não é clara e nem repousa em conceitos facilmente determináveis, sendo citada em diferentes partes da obra sem uma definição precisa.

Existe uma visão de que a distinção entre interesses e posições repousa sobre uma diferença (antiquada) entre motivação e cognição; presume-se que o comportamento humano sempre pode ser explicado racionalmente, mesmo quando se pensa em questões subjetivas como impulsos ou instintos (Provis, 1996). Portanto, o que os autores de “Como chegar ao sim” chamam de interesse seria, na verdade, a motivação, uma vez que os interesses objetivos podem não se adequar àquilo que está por trás das manifestações de vontade.

Para demonstrar a confusão entre “interesses” e “posições” em “Como chegar ao sim”, Provis (1996) menciona o caso citado na obra a respeito da negociação de Camp David, em 1978, envolvendo Israel e Egito, que deu origem aos acordos de pacificação entre os dois países. Os autores de “Como chegar ao sim” sugerem que a “posição” de Israel era manter uma parte do Sinai, enquanto seu interesse subjacente era em manter a sua segurança (Fisher; Ury; Patton, 2018). Em “Como chegar ao sim” sugere-se que os interesses foram reconciliados sem que houvesse conciliação sobre as posições, uma vez que o Egito manteve a soberania sobre o Sinai enquanto desmilitarizava grandes áreas. Para Provis (1996), essa abordagem simplifica demasiadamente a realidade. A “posição” de uma parte pode ser a forma como aquela parte entende que alcançará um interesse, e ao desconsiderá-la, a parte

analisada pode ter a percepção de que não está sendo levada a sério em suas reivindicações ou no modo como pretende alcançá-las.

Em outro ponto, Provis (1996) cita trecho de “Como chegar ao sim” em que os autores abordam as barganhas posicionais em relações de trabalho como sendo erros de ambas as partes, como se elas ignorassem os efeitos negativos daí advindos, tais como greves, locautes e outros; a avaliação é que se trata, novamente, de uma simplificação da realidade, pois as partes sabem os efeitos daí advindos, e posições podem significar unidade de valores e de ideologias, algo que não pode ser descartado ou ignorado (Provis, 1996).

Uma negociação na vida real exige que se utilize de uma variedade de conceitos psicológicos como humores, motivos, interesses, valores, posições, crenças entre outros, e a adoção e manutenção de uma posição pode ser necessária para manter a unidade de um grupo ou a integridade ética de um indivíduo (Provis, 1996).

E como aponta Deutsch (2004), por mais que se defenda que é improdutivo lidar apenas com o conflito manifesto, existem inúmeros exemplos de experiências de sucesso em que a resolução do conflito manifesto abriu caminho para as partes lidarem com os conflitos subjacentes.

O terceiro passo do método descrito em “Como chegar ao sim” é despir-se de preconceitos a fim de encontrar soluções que satisfaçam aos dois lados, verdadeiramente. Deve-se abandonar a ideia de um “bolo fixo” e da resposta única (posicional) e reconhecer que o acordo depende da solução do problema para ambas as partes envolvidas (Fisher; Ury; Patton, 2018).

Luecke (2010) sugere a técnica do *brainstorm*²² para a criação de alternativas com possibilidades de ganhos mútuos. Para realizá-la, sugere o autor, deve-se escolher um grupo de pessoas e, num quadro ou papel em branco, anotar as sugestões vindas dos participantes, sem julgá-las. Uma forma de estimular as pessoas tímidas a contribuir é pedir que as ideias sejam anotadas e repassadas ao líder da sessão. A técnica costuma ser mais efetiva quando as ideias são escritas em separado, em momento anterior, pois evita que pessoas influentes dominem a discussão ou que ocorra o comportamento de manada²³.

Zenaro (2014) sugere uma série de táticas de negociação como o *brainstorm*, já explicado; a tática “salame”, que consiste em obter, fatia por fatia, a concordância da outra

²² Em tradução livre “tempestade de ideias”.

²³ Scharfstein e Stein (1990, p. 466) explicam que “Nós entendemos que, sob certas circunstâncias, administradores simplesmente copiam as decisões de outros administradores, ignorando substantivas informações particulares. Apesar deste comportamento ser ineficiente sob um ponto de vista social, ele pode ser racional pela perspectiva dos administradores que estão preocupados com as suas reputações no mercado de trabalho”.

parte; a tática do “colchete”, que consiste em isolar os detalhes do panorama negocial e tratar um de cada vez, a fim de neutralizar a tática do “cobertor”, que consiste em apresentar todos os itens da pauta de uma só vez, dentro de um panorama ideal desejado pela parte proponente; a tática da “reversão”, que consiste em mudar de postura durante a negociação a fim de confundir a outra parte; bom sujeito, mau sujeito, em que dois negociadores do mesmo lado adotam posturas diferentes, embora discutível sua eficácia e ética.

Muitas das táticas citadas por Zenaro (2014) não são necessariamente colaborativas (tática de intimidação, debilitação, drible, explosão emocional *etc*), o que não impede sua utilização em situações em que a outra parte não está disposta a colaborar. Usar de uma tática controversa pode fazer com que a balança de poder se reequilibre e a negociação volte a ser conduzida de forma colaborativa.

Não se pretende esgotar as inúmeras técnicas, ferramentas ou fórmulas para se buscar benefícios de ganhos mútuos; tal tarefa é impossível de ser realizada, eis que a capacidade humana de inventar e reinventar parece ser ilimitada. O que se deve ter em mente é que a habilidade de inventar opções de ganhos mútuos é um dos mais úteis dons com que um negociador pode contar (Fisher; Ury; Patton, 2018), mas é também passível de aprendizado e, conseqüentemente, de ser ensinado.

Por fim, o quarto passo do método refere-se à utilização de critérios objetivos no momento de efetuar escolhas (Fisher; Ury; Patton; 2018). Utilizar preço de mercado, tabelas oficiais, a lei, jurisprudência *etc*, ou seja, parâmetros externos que independam da vontade dos envolvidos. Dentre as diferentes técnicas para se alcançar um critério objetivo quando este parece pouco claro (não há certeza sobre o preço de mercado, por exemplo), uma das mais singelas – e mais eficazes – é a da divisão de um bolo entre duas crianças. Os autores citam esta anedota (uma criança corta o bolo ao meio e a outra escolhe sua metade) para exemplificar como a medida pode se mostrar adequada para questões mais complexas:

Esse procedimento simples foi utilizado na negociação do Direito do Mar, uma das mais complexas já realizadas. Em determinado ponto, surgiu um impasse sobre como alocar os pontos de mineração no fundo do mar. Sob os termos do acordo esboçado, metade dos locais seria explorada por empresas privadas e a outra metade pela Enterprise, mineradora das Nações Unidas. Como as empresas privadas de mineração dos países ricos tinham a tecnologia e o conhecimento para escolher os melhores pontos de perfuração, os países mais pobres temiam que, menos informada, a Enterprise ficasse em desvantagem. A solução criada foi concordar que uma empresa privada que pretendesse minerar o fundo do mar apresentasse à Enterprise duas propostas de locais de mineração. A Enterprise escolheria um e concederia à empresa licença para trabalhar no outro. Como a empresa não saberia qual local receberia, se esforçaria para que os dois locais fossem tão promissores quanto possível. Com esse simples procedimento, a Enterprise se valeu da maior experiência da empresa privada e ambos os lados saíram ganhando. (Fisher; Ury; Patton, 2018, p. 77).

A indicação de critérios objetivos parece ser a mais intuitiva das quatro etapas do método de negociação exposto em “Como chegar ao sim”, o que não significa que seja a mais fácil de ser implementada.

Todo o método descrito em “Como chegar ao sim” é empírico, lógico, racional e de fácil compreensão. Isso não significa, entretanto, que esteja imune a críticas ou que esteja acabado. Menkel-Meadow (2006) relata que Fisher, em cada início de semestre de sua turma de negociação no curso de Direito em Harvard, rasgava uma cópia de “Como chegar ao sim” e dizia que estava aberto a novas ideias, novas formas de negociação, novas abordagens e a críticas ao que fora escrito ali. Passa-se, então, a analisar algumas destas críticas.

3.3.1.1 Críticas ao modelo descrito em “Como chegar ao sim”

White (1984) realizou crítica de “Como chegar ao sim” pouco tempo depois de seu lançamento. Segundo o pesquisador, o primeiro ponto é que se deve entender que o livro não é um trabalho acadêmico sobre negociação. Isso porque ele não tem rigor científico e também não é analítico, mas sim, anedótico e informativo. Sua ênfase na negociação integrativa, negando a existência de formas distributivas é, segundo White (1984), sua maior fraqueza. Isso por que há diversas negociações em que os ganhos de um lado serão às expensas do outro lado, inevitavelmente. Negar a realidade ou colocar a responsabilidade nas habilidades do negociador que, se for experiente, sempre encontrará maneiras de tornar a negociação integrativa, é ingênuo e irrealista.

A ideia de utilização de critérios objetivos é, também, ingênua, segundo White (1984). Segundo o pesquisador, ao descrever negociadores fixados em posições, os autores de “Como chegar ao sim” parecem descrever um sujeito que estabeleceu algo de forma aleatória, e não alguém que também racionalizou e chegou a um parâmetro adequado, o que não condiz com a realidade na maior parte dos casos. A ideia de encontrar critérios objetivos esbarra em diferenças de poder e do contexto em que as negociações ocorrem, fato que parece ser ignorado na obra. White (1984) cita como exemplo o estabelecimento de indenizações em acidentes, em que a suposta objetividade é uma falácia, dependente de contexto, perícia e do convencimento do júri (lembrando que este se refere ao sistema judiciário norte-americano). Portanto, a ideia de que é possível eliminar as disputas de “vontades” e de poder pela utilização de critérios objetivos é ingênua e provavelmente enganosa. Apontar os critérios objetivos é algo evidente para qualquer negociador, mas isso não significa que a outra parte cederá à racionalidade ou à autoridade de números.

Schoen (2021) também elabora detalhada crítica à “Como chegar ao sim”. Entende que a obra não se adapta a contextos culturais diferentes com a mesma efetividade. A primeira conclusão é que “Como chegar ao sim” foi escrito e seus “conselhos” são pertinentes a um tipo específico de comunicação que representa aquilo que Hall (1976) chama de cultura de baixo contexto.

Como exemplo, Schoen (2021, p. 11) cita algumas das orientações de “Como chegar ao sim” para identificar interesses, como “pergunte sobre suas preferências [...] pergunte porque e porque não [...] discute as percepções do outro [...]”. Assumem os autores de “Como chegar ao sim” que esse estilo de comunicação é universal e que, portanto, pode ser aplicado e em diferentes contextos culturais. Isso já se mostrou incorreto, pois em culturas de comunicação de alto contexto (Hall, 1976) esse tipo de comunicação pode, em certo contexto não funcionar ou até prejudicar a negociação.

Para o ensino do método descrito em “Como chegar ao sim”, a pesquisa de Schoen (2021) traz implicações significativas. Entende que ensinar o método sem levar em conta a perspectiva transcultural, não atende ao que há em pesquisas de ponta sobre as limitações de “Como chegar ao sim” na perspectiva entre culturas. A conclusão geral do autor é que não há suporte para dizer que o método possa ser aplicado universalmente.

Culturas individualistas (Hofstede, 2023) são as que mais se adequam ao estilo de comunicação e de negociação descritos em “Como chegar ao sim” (Schoen, 2021), mas para povos com culturas coletivistas, como é o caso do Brasil, esse tipo de comunicação é menos efetiva.

Quanto aos quatro pontos do método, Schoen (2021) concluiu que apenas o primeiro passo (separar as pessoas dos problemas) é aplicado de forma bem-sucedida em culturas individualistas, e que o princípio “inventar opções de ganhos mútuos” tem baixa aplicabilidade em culturas individualistas e maior aplicabilidade em culturas coletivistas (Hofstede, 2023). Esse achado causou surpresa à Schoen (2021), uma vez que a hipótese inicial era que todos os pontos do método teriam mais efetividade em pessoas de culturas mais individualistas, como é a dos autores.

Ao discutir esses dados com de outras pesquisas, é possível encontrar um sentido. A criação de ganhos mútuos, por exemplo, requer criatividade, visão ampla da relação e do conflito e capacidade de se colocar no lugar do outro. Todas estas características podem ser encontradas em pessoas provenientes de culturas coletivistas e de alto contexto (Gelfand; Christakopoulous, 1999).

A percepção equivocada de bolo fixo (*fixed pie error*), exemplo utilizado por Fisher, Ury e Patton (2018) para explicar como inventar opções de ganhos mútuos, foi testada por Gelfand e Christakopoulos (1999). Usando um experimento de duas semanas mediado por computador em dois países, Estados Unidos (individualista) e Grécia (coletivista), chegaram à conclusão que em culturas individualistas a visão de que o bolo é fixo foi mais presente do que em culturas coletivistas.

A ideia do bolo fixo está presente na maioria dos alunos iniciantes, que não costumam ter a capacidade de perceber que poderiam ceder em alguns pontos de menor importância para ganhar naquilo que era mais relevante, tática conhecida como *logrolling* (Gillespie *et al.*, 1999). Segundo Bazerman, Magliozzi e Neale (1985), em estudo realizado com estudantes iniciantes, um total de 75 % de ganhos conjuntos potenciais costumam ser deixados na mesa de negociação.

Logrolling é descrito por Moran, Bereby-Meyer e Bazerman (2008) como um conjunto de estratégias para criação de valor em que há troca de concessões de baixa prioridade para ganhar em questões de alta prioridade. Citam como exemplo as trocas relacionadas à disponibilidade de tempo, alocar mais resultados iniciais para partes mais impacientes e maiores lucros no decurso de um período de tempo para pessoas mais pacientes, identificação de compatibilidade para questões em que as partes não têm conflito ou interesse, adicionar ao contrato pontos que não estavam no quadro inicial, contingências contratuais ou apostas baseadas em diferentes expectativas sobre eventos futuros.

A percepção de bolo fixo faz, inclusive, com que as partes não reconheçam a proposta da outra parte como integrativa, mesmo quando ela é. Em experimento com alunos norte-americanos, durante o período da guerra fria, foi informado a um grupo de alunos que Gorbachev teria proposto uma redução do armamento de ambos os países, EUA e União Soviética (Ross; Stillinger, 1991). Questionados, 56 % dos analisados entenderam que a proposta favorecia a União Soviética; 28 % que favorecia igualmente as partes e 16 % que favorecia os EUA. Ao informar (erroneamente) que a proposta teria partido de Regan, presidente dos EUA, 45 % acreditaram que a proposta beneficiaria ambos igualmente; 27 % que favoreceria a União Soviética e 27 % que favoreceria os Estados Unidos (Ross, 1995). Esse efeito foi denominado de desvalorização reativa (Ross; Stillinger, 1991), que é a suspeita imediata atribuída à proposta de alguém que é visto como inimigo.

Isso ocorre por que as pessoas tendem a ver potenciais concessões do “outro lado” como suspeitas, diminuindo os resultados integrativos para ambas as partes (Bazerman; Shonk, 2005).

Outro aspecto que explica este resultado está na pressão do tempo: uma das recomendações de Fisher, Ury e Patton (2018) refere-se aos julgamentos prematuros. Para culturas de tempos monocrômicos, o tempo é determinado pela agenda, e isso pode levar tanto a julgamentos prematuros, encerramento das discussões antes da hora e dificuldade de aceitar imprevistos, indecisões e adiamentos. Por esse motivo, indivíduos de culturas individualistas tendem a usar mais a pressão do tempo em negociações (Saorín-Iborra; Cubillo, 2016). Para pessoas de culturas com tempo policrônico e de alto contexto, a visão mais ampla de problemas complexos, análise contextual e empatia parecem ser mais fáceis de se lidar. A criação de ganhos mútuos está conectada à manutenção de relacionamento entre as partes, manutenção da honra e da face e de outras características típicas de culturas de alto contexto. Portanto, a busca por resultado que seja integrativo, demonstra respeito pelo outro lado e vontade de preservar o relacionamento, algo caro às culturas coletivistas, especialmente para quem é “de dentro”.

Quanto ao foco nos interesses, não em posições, sabe-se que este é o passo do método que garante a possibilidade de criação de valor e não apenas a sua reivindicação (Fisher; Ury; Patton, 2018). Em culturas de comunicação de baixo contexto (Hall, 1976), a identificação dos interesses passa por perguntas. Em culturas hierárquicas, entretanto, existe um foco nas diferenças de poder que não é transposto tão facilmente, e não permite o questionamento e exposição de respostas diretas como em culturas de baixa hierarquia (Schoen, 2021).

Como já exposto anteriormente, o uso da expressão “interesses” é carregada de uma semântica conectada à individualidade e em regra à cultura norte-americana. Apesar da abordagem proposta pelos autores de “Como chegar ao sim” ser mais direta e pressupor uma horizontalidade das relações, parece ser possível adaptar o significado de “interesses” à uma conceituação mais ampla, coletivista, se for o caso, assim como o modo de identificá-lo. Se se está em uma cultura de comunicação de alto contexto, como a brasileira, a identificação de interesses passa por uma análise mais complexa e menos direta, mas não menos possível de ser alcançada.

Em relação ao uso de critérios objetivos, os autores de “Como chegar ao sim” tentam estabelecer critérios externos de justiça, tais como preço, avaliações, leis *etc*, a fim de determinar o que seria justo naquele contexto. A dificuldade de fazê-lo quando se está em negociações interculturais, entretanto, é grande, pois a suposta “objetividade” também perpassa pela cultura. O modo de pensar e chegar a conclusões também é diferente em culturas de baixo contexto e de alto contexto, o que pode levar a diferentes percepções do que é “objetivo”, o que torna esse critério um produto da

visão ocidental de mundo dos autores, não aplicável de forma universal como pretendem (Schoen, 2021).

Ainda sobre a percepção daquilo que é objetivamente quantificável, caso relatado por Nader e Grande (2002) sobre a situação de fome na região do Sahel²⁴ na década de 1980 pode ajudar a ilustrar as diferenças.

De acordo com Nader e Grande (2002), em período de pico de fome e seca atingindo a população daquela região, amendoim, algodão, vegetais e carne estavam sendo exportados em sua grande maioria para Estados Unidos e Europa (aproximadamente 60 %). Empresas de alimentos obtiveram lucros enormes e empresas da Califórnia, os maiores produtores de alface americana, estabeleceram subsidiárias no Senegal neste período. Ao mesmo tempo, o governo senegalês fornecia sua força policial para expulsar os aldeões que presumiam que a terra era deles, e era utilizada para cultivar milho e outros alimentos para subsistência. Nas palavras de Nader e Grande (2002, p. 11) “todos os mecanismos de disputa no mundo não substituem o Estado de Direito justo (estadual ou internacional) em tal situação”.

Em situação semelhante, Fisher, Ury e Patton relatam desfecho diferente para disputa de terras entre uma empresa estrangeira e agricultores locais:

O foco em posições quase levou a um derramamento de sangue desnecessário no Iraque, em uma disputa entre fazendeiros e a companhia estatal de petróleo, após a queda do regime de Saddam Hussein. Desalojados de suas terras, no sul do país, os fazendeiros haviam se unido, se endividado, arrendando terras aráveis do governo, e usado suas últimas economias para plantar sementes. Infelizmente, alguns meses mais tarde, os agricultores receberam uma carta exigindo que abandonassem as terras imediatamente, conforme uma cláusula em letra miúda de seu contrato de arrendamento, tendo em vista que petróleo havia sido descoberto sob a propriedade. A empresa de petróleo dizia: “Saíam de nossas terras.” Os fazendeiros respondiam: “As terras são nossas. Não sairemos.” A empresa ameaçou chamar a polícia. Os fazendeiros disseram: “Há muitos outros além de nós”, e a empresa disse que ia convocar a ajuda do exército. “Também temos armas. Não sairemos”, foi a réplica. “Não temos nada a perder.” As tropas foram reunidas e o derramamento de sangue foi evitado no último instante por um oficial recém-saído de um programa de treinamento sobre alternativas à barganha posicional. Ele perguntou à empresa: “Quanto tempo será necessário até que se produza petróleo nestas terras?” “Provavelmente três anos”, foi a resposta. “O que vocês pretendem fazer com as terras nos próximos meses?” “Realizar o mapeamento sísmico do subsolo.” Então, ele perguntou aos fazendeiros: “Qual é o problema de deixar as terras agora, como eles estão pedindo?” “A safra será daqui a seis semanas. Ela é tudo o que temos.” Em pouco tempo um acordo foi firmado: Os fazendeiros poderiam colher a safra e não impediriam que a empresa realizasse as atividades preparatórias. Na verdade, a empresa estava até querendo contratar muitos dos fazendeiros

²⁴ “Expandindo-se da Costa Oeste do Continente Africano, Senegal e Mauritânia, à Costa Leste, Sudão e Eritréia, o Sahel é uma região transitória, semi-árida, entre o Saara e as savanas ao sul. O Sahel (do árabe ساحل, *sāḥil*, “costa”) age como um cinturão que divide o continente em dois, a África majoritariamente islâmica, ao norte, e a cristã, ao sul. Englobando ao menos onze países, a região é lar para dezenas de grupos étnicos. Embora hoje não se tenha divisões tão claras, tradicionalmente esses grupos se dividem entre pastores nômades e fazendeiros sedentários. Atualmente o Sahel é uma região extremamente volátil, impactada por diversas crises, como: o aquecimento global, limpezas étnicas e a ameaça terrorista. Com Estados fracos e bordas porosas, a região é um ponto chave para organizações criminosas e propensa a crises migratórias” Fonte: <https://sites.ufpe.br/oci/2021/07/05/regiao-de-sahel-violencia-pobreza-e-ascensao-de-grupos-terroristas/>

como operários para as atividades de construção e não tinha qualquer restrição ao cultivo das terras em torno das sondas de petróleo (Fisher; Ury; Patton, 2018, p. 22).

Ao descrever a solução encontrada, os autores apontam para o “sucesso” de tal acordo, uma vez que, na visão destes, ambas as partes tiveram seus interesses atendidos. Essa leitura dos fatos é, no mínimo, simplória. Ao que parece, a empresa petrolífera conseguiu obter o que queria sem maiores prejuízos. Já os agricultores conseguiram apenas algumas semanas para uma última colheita.

O ponto de vista de “sucesso” parece alicerçar-se na certeza do direito de propriedade da empresa de petróleo e da observância das “letras miúdas” do contrato (*pacta sunt servanda*), ignorando aspectos como hipossuficiência e vulnerabilidade dos agricultores, assim como aspectos culturais e de direitos de posse dos povos locais.

Se a questão fosse submetida a um Tribunal imparcial o desfecho poderia ter sido diferente, com garantia de proteção e equilíbrio maior entre as partes. Essa percepção dos autores de “Como chegar ao sim” sobre o resultado alcançado está alicerçada na ideologia que sustenta as ADRs americanas: o mito da igualdade – igualdade idealizada que nega a existência dos poderes desiguais, somada aos mitos de liberdade, da meritocracia e do *self made man*²⁵.

Ao falar sobre as diferenças de poder entre as partes, os autores da obra “Como chegar ao sim” argumentam que há muito a ser feito para aumentar seu poder de negociação e que um negociador habilidoso e persistente poderá fazer o equilíbrio de forças pender para o seu lado. Usam frases como “você só saberá o que é possível se tentar” ou “quanto mais você tentar, maiores serão suas possibilidades de conseguir” (Fisher; Ury; Patton, 2018, p. 142), que têm pouco ou nenhum efeito prático e que não explicam ou demonstram como isso será alcançado, de fato.

Sobre o modelo de negociação baseada em interesses de Harvard, Avruch (2004) entende que ele tem se mostrado bem sucedido em mercados intraculturais dentro de um mesmo país ou em contextos de livre mercado. Entretanto, quando aplicado em relações interculturais, sua eficácia é controversa, uma vez que conciliar conflitos de valores ou visões de mundo é muito mais difícil do que conciliar “interesses”.

Avruch (2004, p. 392) cita a existência de listas padronizadas (e clichês) de “faça” e “não faça” como “não ofereça sua mão a um árabe [...] não dê um tapinha no budista [...] não

²⁵ Pode ser traduzido como “o homem que fez a si próprio”, significando aquele que, sem auxílio externo, conseguiu tornar-se bem-sucedido.

espere que os latino-americanos cheguem na hora da reunião", mas ressalta que tais listas desconsideram a complexidade daquilo que se considera cultura.

Em relação à negociação, ver a cultura como contexto é entender que as partes compreenderão suas posições, interesses e valores a partir do idioma e linguagem que utilizam. Em certas situações de negociação interculturais ou quando se discutem valores que, em determinado contexto são inconciliáveis, como elaborar um "BATNA"? A essa pergunta, Avruch (2004, p. 393) acredita não haver resposta satisfatória:

Esses preços de reserva e BATNA podem não existir em certas decisões: aceitar que milícias recebam os mantimentos e os distribuam da forma como quiserem entre a população, ou não entregar alimento nenhum? Deixar de negociar com nações que não respeitam os direitos das crianças e mulheres, não fornecendo ajuda alguma, ou ceder, e ajudar naquilo que for possível? As vezes as escolhas mostram-se impossíveis.

Para compreender e desmistificar os métodos de negociação, técnicas de mediação ou tratamento de conflitos, é preciso levar em consideração que os processos de resolução ou pacificação de disputas não são autônomos e independentes da realidade em que os agentes estão inseridos. Os modelos são situados, misturados a questões políticas e econômicas e com as ideologias daqueles que os criaram. A alegada objetividade e "asepsia" dos métodos se deve, em parte, à ausência de criticidade daqueles que os recepcionam.

Dessa forma, para que um modelo como o disposto na obra "Como chegar ao sim" possa ser bem-sucedido em determinado país, é preciso que a parte mais poderosa da relação receie o peso de uma decisão adjudicada pelo Estado, ao final. Na inexistência deste receio ou quando os custos de transação se mostram aceitáveis (Posner, 1973), é provável que a parte poderosa prefira uma decisão adjudicada ou, se aceitar comparecer à mesa de negociação, a possibilidade de tratar a outra parte de forma justa e equilibrada é pouco provável, como demonstraram os estudos referidos.

As críticas à "Como chegar ao sim" são extensas e, em grande parte, bem fundamentadas. Mesmo os autores de "Como chegar ao sim" sabem que sua obra tem limitações. Muitas delas foram reconhecidas e foram abordadas pelos mesmos. Mas é preciso, também, reconhecer que a obra serviu como um "pontapé" inicial para a ampliação da discussão sobre a forma como se negocia. Passa-se, então, a analisar algumas das questões menos debatidas, que sofreram críticas ou que simplesmente não foram abordadas em "Como chegar ao sim".

3.4 ASSIMETRIA DE PODER

Em artigo intitulado “*When David Meets Goliath: Dealing with Power differentials in negotiations*” Adler e Silverstein (2000) buscaram inspiração na história bíblica de Davi e Golias, em que um pastor enfrentava um guerreiro muito mais forte, vencendo-o. Na história de Davi e Golias não houve negociação, mas enfrentamento, e Davi saiu-se melhor em razão do fator surpresa, ou, para aqueles que tem fé, pela proteção divina. Em uma negociação não se pode contar sempre com um (sorte) ou outro (proteção divina), logo, o negociador precisa compreender as diferenças de poder e buscar estratégias para diminuí-las.

Um dos principais fatores para o insucesso de uma negociação é a assimetria de poder. A inteligência, exatamente o fator que torna o ser humano diferente dos animais, é o que lhe retira a capacidade de avaliar certas situações de forma adequada (Deutsch, 2004); um julgamento equivocado e capacidade diminuída de avaliação do poder das partes pode fazer com que o ser humano entre em conflitos que estaria fadado a perder.

A assimetria de poder é uma preocupação legítima, mas por vezes é tratada como “ultrapassável” com técnicas e conhecimento por parte daqueles que lidam com os conflitos.

Mas o que é poder, afinal? Para Lewicki, Saunders e Barry (2014) poder pode ser definido como a capacidade de obter resultados desejados ou habilidade de fazer com que as coisas sejam feitas de um modo preferido. Para Adler e Silverstein (2000) poder é a habilidade de agir ou produzir um efeito: mas mais do que isso, deve ser entendido como a capacidade de agir ou produzir um efeito independentemente de carisma ou capacidade (e necessidade) de persuasão.

Outra característica do poder é que para tê-lo efetivamente, a pessoa precisa convencer a outra parte que poderá usá-lo – não basta estar em uma posição de poder, como um chefe que tem o poder de demissão – se os seus subordinados não acreditam que este poder será usado quando necessário (Adler; Silverstein, 2000).

As definições de poder acima têm um caráter absoluto e coercitivo, colocando o poder (naqueles termos) como algo incondicional. Mas isto quase nunca é verdade em uma negociação: afinal, se há um poder absoluto, não há a necessidade de se negociar. Logo, o poder é contextual e deriva de diferentes fontes.

Muitos autores defendem também que o poder é uma questão de percepção da realidade, podendo, portanto, ser alterado (Fisher; Ury; Patton, 2018; Adler; Silverstein, 2000). Mas mesmos estes concordam que nem sempre é possível mudar a percepção da realidade ou ignorar diferenças intransponíveis.

Lewicki, Saunders e Barry (2014) descrevem algumas das principais fontes de poder em uma negociação: as fontes informacionais, que se referem a habilidade do negociador em reunir e organizar os fatos e dados para auxiliar na sua posição; diferenças de personalidade e diferenças pessoais, tais como orientações psicológicas para uso do poder, orientações morais *etc*; baseados na posição que o sujeito ocupa, como um cargo ou posto; baseado no relacionamento, quando há interdependência de metas e, por fim, o poder contextual, que depende dos BATNAs, da cultura e de outros fatores.

Adler e Silvestein (2000) entendem que o poder deriva de quatro fontes principais: o poder pessoal, que se refere à inteligência, coragem, força física, aparência, controle emocional e outros atributos do indivíduo; poder organizacional, que está conectado ao conjunto de recursos humanos e materiais que colocam o sujeito em um patamar de poder (pense-se num promotor de justiça, num delegado ou alguém que tem acesso a recursos); poder informacional, que pode mudar a balança de uma negociação de uma hora para outra, diferente dos outros tipos de poder que são razoavelmente estáveis e pré-definidos; por fim, o poder moral, que se relaciona à capacidade de uma parte em apelar para o senso de justiça, moralidade e empatia do outro lado.

Fisher, Ury e Patton (2018) não ignoram a existência de situações em que a assimetria torna a negociação inviável. Por esse motivo, defendem que qualquer método de negociação deve, pelo menos, proteger a parte de acordos que deveria rejeitar e ajudar a tirar o máximo proveito dos ativos que possui. Uma estratégia possível para a autoproteção é a adoção de um patamar mínimo aceitável; entretanto, esta não é a melhor ideia, uma vez que pode limitar a capacidade de tirar proveito de descobertas durante a negociação e, também, limitar a imaginação do negociador.

A medida mais adequada para proteger a parte de realizar um acordo que não deveria é desenvolver a seu BATNA (Fisher; Ury; Patton, 2018). A BATNA nada mais é que a elaboração de alternativas que independam da negociação, resultados que podem ser alcançados caso a negociação não aconteça ou que aconteça de forma que não atenda aos interesses centrais do negociador.

Finnegan e Hackley (2008) apontam, para os casos de assimetria de poder, a ação não violenta como estratégia para melhorar suas alternativas ao mesmo tempo em que se tenta diminuir as da outra parte, com o objetivo de levá-la a entrar na discussão. A ação não violenta é a técnica de resistência, protesto ou intervenção sem violência física; é o caso de greves ou paralisações parciais no trabalho, marchas ou outros movimentos populares organizados para chamar a atenção a determinado tópico.

Dentre os pontos de contato entre negociação e ação não violenta, destacam-se três princípios que estas têm em comum: a percepção do conflito como algo construtivo; a necessidade de considerar as questões de assimetria de poder e, por fim, atenção à preparação estratégica.

Dentre os três pontos de interseção, o mais destacado é que o conflito não deve ser evitado, uma vez que ele possibilita mudança significativa, desde que tratado de forma construtiva, uma vez que “Nem a ação não violenta e nem a negociação requerem um compromisso ético com o pacifismo” (Finnegan; Hackley, 2008, p. 12). Quanto aos outros dois pontos apontados, um é consequência do outro, uma vez que conhecer adequadamente o outro lado permite ao negociador adotar como estratégia de pré-negociação as ações não violentas a fim de diminuir a distância inicial de poder entre as partes (elevando seu BATNA e/ou diminuindo o da outra parte).

Quando uma parte se nega a negociar ou presume estar em posição de vantagem, a ação não violenta pode servir como meio de pressão para abrir o diálogo. Essa estratégia foi descrita por Luther King Jr:

Vocês podem muito bem perguntar: “Por que ação direta? Por que *sit-ins*, marchas e assim por diante? Não seria a negociação um caminho melhor?” Vocês estão bastante certos em clamar por negociações. Na verdade, esse é o real propósito da ação direta. A ação direta pacífica busca criar uma tal crise e promover uma tal tensão que a comunidade que constantemente se recusou a negociar é forçada a confrontar o tema. Ela busca, assim, dramatizar um tema que não pode mais ser ignorado. Minha referência à criação de tensão como parte do trabalho do resistente pacífico pode soar um tanto chocante. Mas devo confessar que não tenho medo da palavra “tensão”. Opus-me veementemente à tensão violenta, mas há um tipo de tensão construtiva, pacífica, que é necessária para o crescimento (King Jr, 1963).

Concepção equivocada da negociação e da ação não violenta é que ambas são estratégias criadas, pensadas e utilizadas pelas partes mais “fracas”, com menos poder. Essa percepção existe tanto entre os participantes (adversários) quanto por espectadores externos (Finnegan; Hackley, 2008). Contudo, as ações não violentas podem ser um importante mecanismo para criar vantagens em uma negociação, melhorando o seu BATNA ou baixando o BATNA da outra parte:

Como negociador na luta pela independência da Índia da Grã-Bretanha, Gandhi alterou com sucesso as alternativas de seus opositores ao conceber e liderar uma marcha do sal de 240 milhas até o mar, onde os indianos poderiam fazer seu próprio sal. Este foi um ato de desafio contra uma lei britânica que proibia os indianos de fabricar sal e cobrar impostos sobre sua compra. A marcha foi simbólica e prática, e todos entenderam seu significado implícito. Fazendo os pobres pagarem pelo sal que eles poderiam produzir por conta própria era uma política difícil para os britânicos justificar. Com esse ato de desafio, Gandhi piorou o BATNA dos britânicos. Prender os manifestantes criaria mártires, enquanto os ignorar iria encorajá-los a cometer atos de desafio maiores. Esta estratégia diminuiu as alternativas à disposição dos britânicos, por meio da ação não violenta,

ajudou a mudar o poder e acelerar a capacidade de resposta britânica para as demandas do movimento de independência. (Finnegan; Hackley, 2008, p. 13)

Verifica-se que as ações não violentas não se enquadram no que se denomina de métodos cooperativos de resolução de conflitos, uma vez que o objetivo não é tentar entender os interesses da outra parte e atendê-los, mas sim, diminuir as alternativas (BATNA) da outra parte forçando-a a negociar ou, ainda, aumentar as suas próprias alternativas (BATNA), “saindo do corner” que a outra parte parecia ter lhe colocado. Apesar dessas diferenças, mostra-se de extrema importância conhecê-las, uma vez que a assimetria de poder é uma realidade que não pode ser ignorada, e para adentrar numa negociação integrativa faz-se necessário, por vezes, dar um “empurrão” no outro lado para que ele preste atenção no que está sendo dito.

Colocadas estas considerações, algumas perguntas exsurtem quando se fala em assimetria de poder: Existe um limite às estratégias adotadas em busca de algum tipo de equilíbrio de poder? E existe algum dever daquele em posição de superioridade em relação à outra parte? Passa-se a analisar, então, qual papel a ética desempenha na negociação.

3.4.1 A ética como fonte de (re)equilíbrio do poder

A primeira questão que se coloca quando se fala de ética em negociação é saber se existe uma dicotomia entre esta e a ética pessoal. Beckman (1977) considera que muitos negociadores falham ao não compreender a real natureza da negociação e sua relação com valores morais (pessoais) e uma ética profissional que deveria ditar sua postura, em especial quando representando outras partes. Nesta disputa, a moral individual deve sucumbir à ética profissional que pressupõe buscar os melhores resultados possíveis dentre as condições apresentadas.

O agir ético, sob uma perspectiva filosófica, está relacionado ao agir de forma correta por que percebemos o valor absoluto do ser humano, incluindo a si mesmo (Kant, 2018). Logo, não é possível separar a conduta do “profissional” do ser humano que ali está presente, negociando. Essa cisão é artificial e esbarra no dever comunitário do ser humano ético; o negociador está inserido em uma comunidade, em uma sociedade, e deve respeito a todos os seres humanos que fazem parte dela, não apenas ao seu representado.

A ética, enquanto parte da filosofia, é um tipo de saber que se tenta construir racionalmente com o objetivo de explicar o fenômeno moral (Cortina; Martinez, 2015).

Um juízo ético foi corretamente formulado se for a conclusão de uma série de argumentos filosóficos construídos sob bases sólidas, que demonstrem razões convincentes para preferir determinada doutrina moral (Cortina; Martinez, 2015). Para alcançar este objetivo, é preciso pensar os problemas até o fim (Dworkin, 2014).

Um – ou o – objetivo da ética é tornar o homem livre a partir do autoconhecimento que o permite escolher o modo de levar sua vida, dando sentido a ela. A ética não é neutra, ela tem lado – ela serve para avaliar os diferentes códigos morais²⁶ e dizer que alguns são melhores que os outros (Cortina; Martinez, 2015). Portanto, quando se fala em ética na negociação, se está falando do jeito certo de fazer algo – o que pressupõe, como consequência lógica, que há um jeito errado, ou antiético.

Ao falar de ética e filosofia ocidental, torna-se indispensável falar de Sócrates. Para entender seu pensamento, é preciso ter em mente quatro ideias centrais. A primeira é o abandono de atitudes dogmáticas céticas, da preguiça intelectual, só se deixando convencer pelo melhor argumento (Cortina; Martinez, 2015). A segunda é a busca pela verdade, que deve ser uma meta perseguida constantemente. A terceira, é que toda verdade é provisória, passível de revisão, mas quando encontrada, a sua validade ultrapassa as barreiras da própria comunidade tornando-se uma regra de caráter universal. Por fim, a busca da verdade tem como objetivo a assimilação de conhecimentos para agir bem e alcançar a excelência humana, ou, ainda, a felicidade ou “vida boa” (Cortina; Martinez, 2015). Dessas máximas surge o intelectualismo moral, que pressupõe que aquele que conhece o bem nunca poderá agir mal, pois o agir mal se dá por ignorância, e quem conhece o bem sentir-se-á impelido a agir bem.

Para Aristóteles (1991), a ética é um saber orientado para o esclarecimento da vida “boa” (eudaimonia), com o olhar voltado para a realização da felicidade individual e comunitária. Logo, apesar de individual, a ética tem objetivos voltados à coletividade.

Em Rawls (2000), a justiça é vista como imparcialidade. Para explicar sua tese, propõe a existência de um hipotético acordo unânime entre pessoas iguais, racionais e livres, em uma posição original e cobertas por um véu de ignorância que as impede de ver suas próprias características naturais e sociais, ou seja, qual será seu estado físico, seu sexo, seu grau de inteligência, a que cultura pertencem etc. A partir disso, acredita que as pessoas concordariam com algumas máximas, sendo a primeira e mais importante um sistema mais extenso possível de liberdades fundamentais que seja compatível com um sistema similar de liberdades para as

²⁶ Como já dissemos anteriormente, moral é entendida aqui como o conjunto de princípios, preceitos, comandos, proibições e normas de conduta que refletem determinada forma de vida elaborada pelo ser humano a partir daquilo que herda de um grupo e que entende como forma correta de viver a vida (Cortina; Martinez, 2015).

outras pessoas. As desigualdades econômicas e sociais precisariam satisfazer duas condições: primeira, devem estar associadas a cargos e posições abertos a todos, em igualdade de oportunidades de ascensão e, apesar de permitidas, as desigualdades precisam garantir o máximo de benefícios aos membros menos privilegiados da sociedade.

Um negociador ético, sob a perspectiva da filosofia ocidental, é aquele que trata a outra parte como alguém que merece seu total respeito, não por que isso servirá a um resultado, mas pelo valor que todo ser humano tem. A busca pelo bem, pelo justo, pela imparcialidade e pela verdade, são características deste negociador.

Ser justo em uma negociação, portanto, também faz parte do agir ético. Fisher, Ury e Patton (2018) respondem de forma positiva ao questionamento “devo ser justo, mesmo que não seja necessário?”. Mesmo que sua resposta não seja por motivos de moralidade ou ética como um fim em si mesmo, entendem os autores que uma negociação baseada em princípios pode ajudar a tornar o mundo um lugar melhor, e que confiar em padrões de justiça e buscar atender a ambos os lados ajuda a produzir acordos duráveis e a diminuir os custos do conflito, para os envolvidos e para o restante da sociedade (Fisher, Ury; Patton, 2018).

A determinação do que é justo não é tarefa fácil. Contudo, em uma negociação integrativa em que ambas as partes buscam este ideal, a divergência de conceitos sobre justiça fará parte da própria negociação e pode ajudar a fornecer os termos do acordo. Divergir sobre o que é justiça é diferente de entender que esse conceito é irrelevante.

Menkel-Meadow (2006) se questiona sobre sua própria ingenuidade e dos seus pares que também abraçaram o mundo da negociação integrativa disposto em “Como chegar ao sim”, em relação às condições sociais em que as negociações ocorrem. Não deveriam os teóricos da negociação dispender mais tempo nas macro-questões que circundam o seu trabalho, tais como sob quais condições socioeconômicas e políticas pode-se negociar de forma justa, equilibrada e sábia para atingir ganhos conjuntos e mútuos, tanto para os envolvidos diretamente quanto para aqueles que não fizeram parte da mesa de negociação? A resposta a esta pergunta provavelmente é sim, deveria-se, se se pretende adotar postura ética.

Para Zenaro (2014), negociar de forma ética é o caminho para resultados a longo prazo, pois se constrói uma marca pessoal que ultrapassa a barreira da mesa de negociação e alça o profissional a um lugar de respeito; profissionais e organizações com posturas éticas tornam-se de interesse por parte dos outros negociadores, dentre outros benefícios.

Lax e Sebenius (1986) abordam algumas questões para elucidar se determinada tática em uma negociação pode ser considerada ética ou não. A primeira é a auto-imagem, ou seja, como a pessoa se enxerga após adotar aquela postura. Como você se sentiria se as outras

pessoas (familiares, colegas de profissão *etc*) soubessem que você adotou aquela tática? Se essas informações viessem a público em cinco, dez ou vinte anos? Ou, ainda, se a sua postura fosse entrar para os livros de história? Esse exercício é um bom indicador da conduta a ser adotada. Além da auto-imagem, os autores citam a questão da reciprocidade (se fizessem isso comigo), o resultado social (se todos agissem assim, que tipo de sociedade teríamos), a existência de táticas alternativas, menos questionáveis, o olhar em perspectiva, dentre outras. Todas estas questões têm natureza moral e utilitarista, em que há um receio de julgamento ou de prejuízo pessoal, seja ele externo ou de ordem interna. Nada disso é, a rigor, de natureza ética.

O que fica claro é que a ética tem papel fundamental na negociação, uma vez que se está falando de um método de tratamento de conflito em que não há um terceiro para decidir. Cabe unicamente aos envolvidos escolher as posturas que irão adotar e lidar com as consequências. Algumas destas consequências serão descritas a seguir.

3.4.1.1 A ética aplicada na negociação

O agir ético é um porto seguro. Aquele que age eticamente tem segurança de estar pisando em terreno firme, conhecido, independentemente de quem está do outro lado. Mas abordar questões éticas no ensino é sempre um desafio. Há diferentes formas de abordar a ética nas negociações em ambiente acadêmico. Uma delas é por meio de simulados em que os alunos se deparam com situações limite em que precisam se posicionar. Um destes simulados é chamado de “DONS problem”, ou o problema de DONS²⁷. DONS é o nome de uma doença fictícia que é sexualmente transmissível e que é, em 99,9 % dos casos, letal.

Para o simulado, a negociação envolve dois antigos parceiros sexuais, Chris, que era portador da doença, e Pat. Chris sabia que estava infectada quando teve relações sexuais com Chris, mas deixou de informá-lo. Se arrependeu e resolveu informá-lo, após o fim do relacionamento. Pat realiza um teste caseiro que dá positivo para DONS. Pat informa que pretende processar Chris, que informa que isso não será necessário, pois pretende entrar em um acordo. Essas são as informações gerais do caso. Em reuniões privadas com seu advogado, Chris informa que recebeu uma fortuna de herança, e Pat informa que, após realizar testes de laboratório, seu resultado deu negativo para DONS. Ambos os clientes não querem que essas informações sejam compartilhadas na mesa de negociação.

²⁷ A descrição do simulado está disponível em: <https://www.pon.harvard.edu/shop/dons-negotiation/>
Acesso em 22 de Agosto de 2022.

Schneider *et al.* (2013) aplicaram o modelo de simulação de DONS em uma turma de alunos chineses na Universidade de Pequim. Depois de passar as informações para os alunos estes realizaram as negociações. Quando retornaram à classe, perceberam que nenhum aluno havia informado a outra parte sobre as questões sensíveis, e quando foi aberto para o grupo, ninguém pareceu incomodado com as informações sonegadas.

Segundo Schneider *et al.* (2013), quando estas informações são mantidas secretas em turmas nos Estados Unidos, costuma haver um efeito de reação negativo dos colegas, com questionamentos sobre a moralidade destas condutas. As discussões nas turmas estadunidenses giram em torno das obrigações legais, custos de reputação e responsabilidade profissional. Nenhuma destas discussões ocorreu na turma chinesa.

De acordo com a legislação norte-americana, as questões materiais deveriam ter sido reveladas, sob pena de anulação do acordo por fraude (Schneider *et al.*, 2013). Logo, o fato de Pat não estar doente não poderia ter sido escondido. Quanto à informação da condição financeira de Chris, não existe nenhuma obrigação legal de revelação.

Em sua defesa, os alunos chineses alegavam que seu dever ético profissional se descolava de seu dever ético pessoal, o que justificava mentir, se isso fosse do interesse de seu cliente (Schneider *et al.*, 2013).

Em estudo empírico sobre a ética dos advogados na negociação, Hinshaw e Alberts (2011) apresentaram um questionário baseado no “DONS negotiation” para um total de 734 advogados estadunidenses, com enfoque na situação de Pat. Os respondentes foram informados da regra 4.1 do Código de Conduta Profissional adotado na maioria dos estados norte-americanos que dispõe que o advogado não deve, conscientemente, quando estiver representando alguém, fazer falsas declarações sobre fatos relevantes ou sobre a lei a um terceiro ou deixar de divulgar fato relevante a uma terceira pessoa quando a divulgação for necessária para evitar auxiliar em ato criminoso ou fraudulento; os termos da norma não foram definidos, deixando a interpretação aos advogados.

O questionário foi elaborado para saber como os advogados responderiam à situação hipotética, as razões para suas ações e também como eles achavam que outros advogados se comportariam; não foi dada a possibilidade de os advogados responderem que abandonariam o caso. Do total, 62 % dos respondentes (452 pessoas) disseram que não concordariam com o pedido do cliente; 19 % por cento concordariam (142) e 19 % por cento (140) não tem certeza como agiriam (Hinshaw; Alberts, 2011).

Após essa primeira etapa, foi perguntado àqueles que responderam que não concordariam ou que não sabiam o que iriam fazer (no total de 592 respondentes) o que eles

fariam se o cliente desse a opção de só informar sobre o status da doença caso fossem questionados diretamente sobre isso pela outra parte. Do total de 592 respondentes, 64 % não aceitaram essa condição; 13 % indicaram que aceitariam, e 23 % responderam não saber como agiriam (Hinshaw; Alberts, 2011).

Por fim, todos foram questionados sobre como acreditam que os outros advogados agiriam na situação apresentada. Foram elaboradas duas perguntas. Primeiro, foram questionados qual seria o percentual de advogados que não revelariam a condição da doença em nenhuma condição; depois, foram questionados sobre qual o percentual de advogados que só informariam o status da doença se questionados diretamente pela outra parte. As respostas constam na tabela abaixo:

Tabela 2 – Percentual de advogados que revelariam informação sobre doença de seu assistido

What Would Other Lawyers Do? (Aggregate)

Percentage of Practicing Lawyers	Percentage of Respondents Who Believe Lawyers Would Agree to the Client's Unconditional Request	Percentage of Respondents Who Believe Lawyers Would Agree to the Client's Conditional Request
More than 20%	69%	79%
More than 40%	47%	59%
More than 60%	27%	38%
More than 80%	13%	18%

Tabela elaborada por Hinshaw e Alberts (2011, p. 14).

Os números encontrados denotam que os advogados têm a percepção de que os outros advogados violariam regras de conduta, o que pode indicar como eles efetivamente agiriam em casos concretos.

Segundo Hinshaw e Alberts (2011), a probabilidade de que as pessoas que responderam que iriam violar a norma ética em um questionário adotarem essa conduta na prática é muito grande; já o contrário, ou seja, alguém que respondeu que não violaria uma norma ética efetivamente vir a fazê-lo numa situação concreta é mais plausível, pois há outros fatores que pesariam na decisão, como pressão do cliente, fator financeiro, dentre outros.

Se a percepção dos advogados é de que outros violariam a norma numa situação concreta, é porque os advogados entendem que as sanções pela violação são fracas, a fiscalização é baixa ou por que é assim que as coisas funcionam na prática. Além disso, estudos comprovam que a percepção de comportamento dos outros induz o mesmo comportamento na parte que assim os percebe (Lieberman; Samuels; Ross, 2004).

White (1980) entende que a criação de normas de conduta ética, como a *Rule 4.1* mencionada no estudo de Hinshaw e Alberts (2011), que sejam efetivas, é uma tarefa quase impossível: se as regras são muito gerais, elas terão pouca (ou nenhuma influência) no agir dos profissionais; se forem muito específicas, elas não conseguirão abranger todas as nuances e variações existentes num conflito, deixando margem para interpretação e para dúvida.

No Brasil, a Lei de mediação (Lei 13.140/2015) dispõe que a mediação será orientada pelo princípio da boa-fé (art. 2º, VII); também o Código Civil brasileiro (CC), Lei 10.406/2002, dispõe em diversos trechos (cinquenta e seis, para ser exato) sobre a boa-fé, seja nos negócios, nas obrigações, nos contratos, assim como em basicamente qualquer interação ou manifestação de vontade das partes. Especificamente sobre transação, dispõe o CC que a transação se anula por dolo, coação ou erro essencial quanto à pessoa ou coisa controversa.

Portanto, no Brasil, um acordo entabulado em tais circunstâncias estaria sujeito à nulidade, eis que foi omitida, dolosamente, informação essencial. Por outro lado, o advogado tem dever de sigilo profissional (art. 34, Lei 8.906/1994), o que o deixa impossibilitado de revelar qualquer informação sem autorização expressa do cliente, salvo as exceções legais (grave ameaça ao direito à vida ou à honra, por exemplo), o que certamente não é o caso da informação de Pat.

Há normas no código de ética da Ordem dos Advogados do Brasil que podem ser invocadas para que o advogado se abstenha de atuar de forma contrária à ética, a moral e à boa-fé (art. 2º do Código de Ética e Disciplina da OAB), mas são normas que dependem de interpretação para aplicação, podendo deixar os advogados em dúvida sobre qual conduta adotar. Parece razoável que, em havendo a opção, o correto seria não representar o cliente que se propõe a adotar tal postura; contudo, em o fazendo, estaria o advogado incorrendo no risco de ver sua atitude analisada pelo Tribuna de Ética da OAB.

Menkel-Meadow (1999) questiona o que ocorreria se os advogados vissem seu papel social menos como um zeloso representante dos interesses do cliente e mais como um solucionador de problemas do cliente assim como da sociedade, que padrão ético legal decorreria dessa mudança de postura? Reconhece a autora que essa mudança é tanto desafiadora como contracultural. Propõe, então, uma lista com dez sugestões para um código de ética que se propusesse mais encorajador de uma postura menos adversarial.

Dentre as sugestões de Menkel-Meadow (1999), destacam-se a de que os advogados devem ter a obrigação de ponderar e informar ao cliente sobre todos os métodos possíveis de resolver uma disputa; os advogados devem ajudar um cliente a considerar questões não legais, incluindo questões éticas, sociais, psicológicas e morais; os advogados não devem deturpar ou ocultar fato relevante para outra pessoa, incluindo o advogado da oposição; os advogados não devem concordar ou participar de uma transação que eles têm motivo para saber que causarão injustiças para qualquer das partes *etc.*

Conhecer o sistema multiportas e apontar a melhor escolha para o cliente faz parte da atividade da advocacia. Um conflito ético que o advogado pode vir a enfrentar refere-se à escolha da forma de abordar o conflito. O advogado tem o dever de orientar seu cliente e indicar a melhor solução para o conflito deste, mesmo que (e independente de) esse não ser do melhor interesse do advogado.

Como exemplo, a tabela de honorários da OAB-SC incluiu apenas em 2021, por meio da Resolução 48/2021, a previsão de honorários para as atividades do advogado em mediação e arbitragem, e não apresenta previsão específica para o acompanhamento em negociações. Tais ausências podem levar o advogado a questionar se deve ou não orientar o cliente a procurar vias outras que não a judicial, seja por falta de parâmetros para cobrar seus honorários, seja por outros fatores já mencionados anteriormente, como a percepção que se tem do advogado colaborativo como menos eficiente.

Young (2008) classifica as escolas de negociação em dois grandes grupos, aos quais denomina, copiando Wheeler (2004), escola dos “santos” ou escola dos “tubarões”. A escola dos tubarões, de acordo com Young, é inspirada no livro *You Can Negotiate Anything* de Herb Cohen (1982), e coloca ênfase no poder em uma negociação, fornecendo uma “caixa de ferramentas” com diferentes técnicas para que o negociador possa obter a maior vantagem possível, muitas vezes à custa da outra parte (perde-ganha).

Já os “santos” seriam aqueles que abordam os conflitos a partir da perspectiva disposta na obra de Fisher, Ury e Patton, *Getting to yes*, a qual busca um arranjo integrativo que

satisfaça ambas as partes e que fortaleça ou não prejudique a relação das partes (Young, 2008).

Young (2008) entende que os dois tipos de negociadores – tubarões ou santos – podem adotar uma postura ética ou se preocupar com os interesses da outra parte. Apesar da escola “dos santos” sofrer um apelo maior a ser ético, esta postura nada mais é do que consequencialista (ou utilitarista), pois se adota determinada postura em razão dos possíveis impactos futuros (como a parte será vista em futuras negociações). Já os tubarões utilizam a ética de forma tática, jogando com os medos e valores dos seus oponentes de modo a submetê-los. Propõe-se, então, que a ética verdadeira e despojada de preocupações com os *payoffs* (ou resultados) seja um instrumento de empoderamento. Pressupõe que ser visto como ético pode garantir poder de verdade.

A este respeito, Young (2008) analisa a posição de Nelson Mandela (1918-2013), para demonstrar como este, a partir de uma posição em que não tinha quase nenhum poder, se tornou presidente da África do Sul (1994-1999) e garantiu uma passagem de um regime de segregação racial (apartheid – 1948-1994) de forma pacífica, sem que fosse deflagrada uma guerra civil.

Para Lieberfeld (2003), Mandela conseguiu reunir características muitas vezes conflitantes, na mesma pessoa: ser um político bem-sucedido e, ao mesmo tempo, um pacificador. Para Young (2008), o poder de Mandela residia em sua postura ética, a qual foi construída, em grande parte, durante seu período na prisão. Cita como exemplo situação em que Mandela, já a 22 anos preso, saiu, a convite de um dos carcereiros, para dar uma “volta” de carro e foi deixado sozinho enquanto o carcereiro foi até um shopping próximo. Estava no carro, a chave na ignição, e poderia ter facilmente fugido e escapado do país. Porém, havia construído uma relação de confiança com os carcereiros, e sua ética impedia que ele rompesse esse vínculo.

Young (2008) oferece, então, uma terceira abordagem para a ética nas negociações, uma que, segundo este, remonta às intenções originais de Fisher e Ury. Segundo esta abordagem, o negociador age de forma correta, ética, por que é a coisa certa a se fazer, e não de acordo com algum argumento utilitarista que pesa os efeitos de sua decisão em razão das consequências. Young denomina este negociador de “samurai”, pois segue um rígido código ético e não enfrenta tensão ou conflito interno entre poder e ética, uma vez que a ética sempre prevalece. Por sempre adotar uma postura correta, passa a ser visto (mesmo que este não seja seu objetivo) como alguém mais forte: é visto como confiável, querido e também temido:

O respeito é a base desse tipo de negociação ética. O negociador faria a coisa certa, mesmo interpretando de forma mais ambivalente questões éticas conservadoramente, não por causa da atratividade de potenciais recompensas de curto ou longo prazo, mas simplesmente porque a outra parte merece ser tratada com respeito e não instrumentalizada como um meio para um melhor resultado da negociação. Em certo sentido, independentemente do comportamento da outra parte na negociação, devo a ela um tratamento ético simplesmente por causa de seu status como um ser humano igual. Como um samurai, eu honro o valor do outro para seu próprio bem (Young, 2008, p. 6).

A ideia de que a postura ética é, por si só, fonte de poder, é instigante; contudo, ela coloca aquele que a utiliza em constante risco de não alcançar seus objetivos, seja por que o seu entendimento pessoal do que é correto o impede, seja por que a outra parte desconsidera a postura ética como fator de força.

Logo, questão que se coloca quando se fala em negociação e ética é se se deve negociar sempre, independentemente da postura adotada pela outra parte ou por quem é a outra parte. Fisher, Ury e Patton (2018) são categóricos ao afirmar que sim, se houver a possibilidade de negociar, deve-se tentar essa via. Essa questão faz parte do adendo constante na segunda versão de “Como chegar ao sim”, em que os autores respondem se se deve negociar até mesmo com terroristas ou como alguém como Hitler. A única exceção, segundo Fisher, Ury e Patton (2018) à negociação em situações limite, é se seu BATNA é mais adequado. Ressaltam que negociar não está relacionado a ceder ou fazer concessões (termos que compõem, inclusive, o título da obra), mas sim em ouvir, dialogar e tentar persuadir o outro lado.

Muitos anos depois de escrever “Como chegar ao sim”, Fisher foi testado em sua teoria sobre o assunto e manteve seu posicionamento. Dois meses após os eventos de 11 de setembro de 2001, em que terroristas sequestraram aviões e os jogaram contra as torres do World Trade Center, em Nova Iorque, Estados Unidos, Fisher participou de um debate com outro professor, Robert Mnookin, que posteriormente escreveria o livro *Bargaining with the Devil: When to Negotiate, When to Fight* (Mnookin, 2010).

O debate versava sobre se deveria os EUA ter aceitado a oferta do Talibã, feita em 19 de setembro de 2001, para negociar assuntos de mútuo interesse. Fisher defendeu que sim; Mnookin, que não (Sheel, 2010).

Os fundamentos de Fisher podem ser encontrados em “Como chegar ao sim”. Se existe a possibilidade de diálogo, ela deva ser usada. A noção de que negociar é arriscado vem da ideia que negociar é fazer concessões, o que é incorreto. Fisher defendia que havia um dever moral de falar e ouvir (Sheel, 2010). Mnookin entendia que os EUA não deveriam negociar neste caso, pois do outro lado da mesa estava “o mal”, apresentando uma séria de

razões pragmáticas que demonstravam que qualquer negociação não produziria resultados positivos para os EUA.

É possível dizer que pessoas más existem. Mas como atribuir essa característica a um povo, uma religião ou a um grupo que é, por sua natureza, heterogêneo? Há diversos problemas em estabelecer o que é o “mal”, e o principal deles é que parece ser uma medida a partir de um local na cultura e na percepção do outro como diferente. Para Rosenberg (2019), quando se atribui a alguém a alcunha de “mal”, fica mais fácil desumanizá-la e realizar ações contra ela que, em outro contexto, a pessoa não faria, como, por exemplo, justificar a invasão de um país e iniciar uma guerra.

A busca da paz no mundo é uma meta do agir ético, segundo Kant (2018). Também o é para Fisher, Ury e Patton (2018) e para aqueles que verdadeiramente adotam a postura descrita pelos autores de “Como chegar ao sim” em sua obra e em outros escritos. A negociação baseada em princípios mostra-se, assim, em consonância com as principais escolas de ética ocidental. Talvez por isso o sonho de Fisher (Menkel-Meadow, 2006) de que o método descrito em “Como chegar ao sim” espalhe-se pelo mundo e auxilie as pessoas a alcançar a paz, mostra-se tão difícil de ser alcançado: o agir ético requer sacrifícios, vigilância constante sobre seu próprio agir e respeito incondicional ao outro.

3.4.2 Gênero e poder

A fim de clarear conceitos, é importante distinguir o que se concebe por gênero neste trabalho. Segundo Silva (2018), a distinção entre sexo biológico e gênero é recente, sendo atribuída ao sexólogo John Money (1955). De forma sintética, sexo é a caracterização genética e anatomo-fisiológica dos seres humanos, enquanto gênero é uma construção social, determinado pela cultura, em que se leva em consideração a leitura social que é feita de uma pessoa como tendo características masculinas ou femininas, incluindo-se vestimentas, comportamentos, valores e interesses (Silva, 2018).

Segundo Kolb e Coolidge (1991), no campo da negociação, estes termos tendem a ser intercambiáveis. Da mesma forma, Paddock e Kray (2011) explicam que no campo de estudos sobre negociação, os dados são reunidos por sexo, indicando os negociadores como sendo homens ou mulheres, mas a análise dos dados encontrados usa, costumeiramente, fundamentação teórica que se concentra no gênero. Portanto, tecnicamente, parece ser mais apropriado o uso da palavra “gênero” para explicar as diferenças de comportamento, de papéis esperados e de resultados em uma negociação.

A igualdade de gêneros é uma agenda social relevante em muitos países. Na União Europeia, por exemplo, faz parte da política do bloco, como se pode ver na “*Strategic engagement for gender equality 2016-2019*” e mais recentemente em “Uma União da Igualdade: Estratégia para a Igualdade de género 2020-2025”. Contudo, nem sempre foi assim.

Na primeira edição de “Como chegar ao sim”, Fisher e Ury (1981) não abordaram as questões de gênero. Este fato é, no mínimo, curioso, se se pensar que alguns dos mais importantes conceitos de negociação integrativa foram elaborados por Mary Parker Follet, uma mulher, ainda no início do século XX (Menkel-Meadow, 2000).

No decorrer da versão traduzida de “Como chegar ao sim” a palavra “mulher” é mencionada 11 vezes, e todas como sinônimo de “esposa”. Também não há menção às palavras “feminino”, “feminina” “gênero” e derivados. Na versão original não há diferença, aparecendo a palavra “women” ou “woman” nos mesmos trechos referidos.

Na segunda edição de “Como chegar ao sim” (Fisher; Ury; Patton, 1991), dez anos depois da primeira, foi incluído um apêndice que abordou algumas das questões que foram enviadas por leitores, colegas e alunos, incluindo sugestões de alterações (Wheeler; Waters, 2006). A partir destes questionamentos e sugestões, foram elaboradas 10 perguntas e respectivas respostas. Uma delas aborda diferenças de gênero: “como adaptar minha abordagem de negociação para dar conta das diferenças de personalidade, gênero, cultura *etc?*” (Fisher; Ury; Patton, 2018, p. 191), para qual foi dada a seguinte resposta:

Pesquisas sugerem que as mulheres são mais propensas que os homens a coletar informações de maneira mais aberta e menos estruturada, a prestarem mais atenção nos relacionamentos e a agir de acordo com princípios morais baseados na compaixão e no compromisso para com os outros e menos em regras e direitos individuais. Esses mesmos dados, no entanto, sugerem que há um grande número de indivíduos, de ambos os sexos, que não agem de acordo com o estereótipo (Fisher; Ury; Patton, 2018, p. 193).

Como ideia geral, defendem os autores de “Como chegar ao sim” que é importante prestar atenção nas diferenças, mas evitar estereotipar as pessoas, sob risco de não respeitar sua individualidade. Partem os autores do pressuposto de que não há uma diferença de poder pelo simples fato de se tratar de alguém do sexo feminino (Fisher; Ury; Patton, 2018). A abordagem nos parece simplista e pouco realista, baseada num ideário de igualdade formal.

Pode-se atribuir essa ausência de discussão de questões de gênero ao fato de que os três autores são homens e que o livro foi escrito nas décadas de 1970-1980. Contudo, outros autores homens que os antecederam já levavam em consideração esse aspecto em suas pesquisas. Rubin e Brown (1975), por exemplo, incluíram uma seção em seu texto abordando

as diferenças de performance entre homens e mulheres na mesa de negociação. Segundo os pesquisadores, homens e mulheres tem diferentes focos na mesa de negociação, com homens focando em maximizar seus próprios ganhos, seja competindo ou cooperando, dependendo da situação. Já as mulheres teriam seu foco voltado para a criação e manutenção dos relacionamentos interpessoais.

Menkel-Meadow (2000) defende que alguns dos “universalismos” dispostos em “Como chegar ao sim” como “buscar critérios objetivos”, “separar as pessoas dos problemas” e “explorar os interesses”, se fossem desenvolvidos por mulheres, poderiam ser muito diferentes. Cita, como exemplo, que critérios subjetivos podem ser uma escolha mais apropriada em determinadas situações – se faz você se sentir melhor, por que não o fazer, especialmente se é alguém relevante na sua vida? Por que buscar “interesses hobbesianos” por trás das posições, ao invés de tentar identificar simplesmente as necessidades humanas básicas? A pesquisadora defende-se de eventuais questionamentos, como o de se estas diferenças não seriam meramente semânticas (interesses e necessidades, por exemplo); há, segundo a autora, sob um ponto de vista crítico feminista, conteúdos muito diferentes entre o que é necessário e o que são os interesses de alguém; a ideia de maximizar interesses, mesmo que conjuntos, não considera necessidades sociais que afetam os gêneros de formas diferentes.

O gênero, assim como sexo, ainda é tratado nas pesquisas como algo individual, buscando-se identificar o que difere um homem e uma mulher em uma mesa de negociação (Kolb, 2006). Ou seja, a preocupação está mais centrada nas diferenças de comportamento (das mulheres) numa negociação, do que na questão da diferença de poder que faz parte da estrutura social. Menkel-Meadow (2006) também critica o fato de que os estudos sobre gênero focam nos indivíduos, e não no sistema social e cultural em que a negociação ocorre. Este último caminho é precisamente para onde os estudos feministas estão se movendo a algum tempo, de acordo com a pesquisadora.

Esta visão individualista minimiza ou desconsidera os mecanismos culturais e institucionais que criam desigualdades de toda ordem, entre elas, de gênero (Kolb; McGinn, 2008). Focar exclusivamente no gênero sem observar as outras dimensões da identidade como raça, classe social, nacionalidade, orientação sexual e idade, limita o alcance de respostas adequadas, além de responsabilizar as mulheres pelas dificuldades que enfrentam, ao invés de focar na mudança cultural e institucional que poderia diminuir as distâncias e contribuir para minimizar as disparidades de performance (Kolb, 2006).

Um dos problemas enfrentados por mulheres no ambiente de trabalho refere-se ao valor atribuído às atividades. Fletcher (1999) descreve o trabalho invisível realizado por engenheiras que tentam antecipar os problemas antes que eles aconteçam, buscam integrar o trabalho de outras pessoas e formar uma equipe. Estas ações femininas “desaparecem”, enquanto as abordagens masculinas tendem a ser muito valorizadas. Uma das possíveis explicações encontra-se no modo como as mulheres são socializadas para serem responsáveis por atividades não remuneradas, como o trabalho de casa (Deaux; Major, 1990); este trabalho não remunerado de casa, atribuído socialmente à mulher, levaria à internalização do comportamento para o âmbito profissional.

Wade (2001) relata, ainda, que as mulheres não “pedem” ou negociam em nome próprio, especialmente quando se trata de dinheiro, pois aprenderam que podem perder mais do que ganhar com essa tentativa. A expectativa de que terão um efeito negativo (*backlash*²⁸) pode fazer as negociadoras mulheres diminuírem suas expectativas, mesmo quando estão enganadas sobre os possíveis resultados. Essa expectativa existe em razão do fator “simpatia”, característica atribuída como desejável para as mulheres no ambiente de trabalho ou negócios. Passa-se a analisar, então, as principais diferenças entre homens e mulheres na mesa de negociação, de acordo com a literatura.

3.4.2.1 Diferenças de gênero na mesa de negociação

Existem diferenças comportamentais entre homens e mulheres em todas as fases do processo de negociação. Antes da negociação, as mulheres apresentam maior dificuldade de visualizar a possibilidade uma dada situação ser passível de negociação, em comparação à percepção masculina (Babcock *et al.*, 2006). Isso as leva a evitar a “mesa de barganha” como um todo, especialmente quando há a possibilidade de consequências negativas advirem da negociação.

Quando a negociação se torna inevitável, as mulheres tendem a estipular objetivos e expectativas menores que os homens. Durante o processo de negociação as mulheres comumente falam menos e são menos auto-confiantes (Manea; Yzerbyt; Demoulin, 2020).

Walters, Stuhlmacher e Meyer. (1998), em meta-análise, encontraram diferenças entre o comportamento de homens e mulheres em negociação. Primeiro, o comportamento dos homens é tipicamente mais competitivo que o das mulheres. Segundo, os resultados

²⁸ Em tradução livre “retaliação”; significa a rejeição sofrida por determinada atitude.

econômicos dos homens são geralmente maiores que o das mulheres. Estatisticamente as diferenças foram pequenas, levando-se a pensar que as diferenças de gênero seriam irrelevantes.

Contudo, Paddock e Kray (2011), entendem que essa conclusão é equivocada, por três razões: primeiro, os efeitos das diferenças de gênero permanecem importantes porque, mesmo pequenas diferenças tendem a aumentar ao longo do tempo, em efeito cascata (Kray, 2007). Em segundo lugar, ainda há poucos estudos sobre o assunto para considerá-lo como exaurido e já superado. Em terceiro lugar, considerar o gênero isoladamente é diferente de considerar seus efeitos combinados com outras variáveis; assim, entender por que existem diferenças de gênero na negociação ajudará a identificar quando os efeitos do gênero serão mais ou menos pronunciados (Paddock; Kray, 2011).

Paddock e Kray (2011) encontraram relação entre as expectativas iniciais de uma negociação e o resultado final. Em negociações, homens tendem a estabelecer metas maiores que as mulheres, e isso resulta, mesmo em situações idênticas, em resultados maiores. Bowles, Babcock e McGinn (2005) descobriram que compradores do sexo masculino estabeleceram metas 9,8 % maiores que a das mulheres. Em outro estudo, homens estabeleceram metas 5 % maiores que a das mulheres, em situação idêntica; ao final da negociação, os resultados dos homens foram melhores que o das mulheres (Galinsky; Mussweiler, 2001).

Como apontado por Kolb (2006), essas características são construídas socialmente e dependem de uma autoconsciência e reflexão para serem ultrapassadas. Mulheres tendem, também, a mostrar mais interesse nos aspectos interpessoais e na manutenção do relacionamento, compartilhando mais informações e demonstrando postura mais cooperativa. Essa postura pode resultar em resultados positivos, mas o medo do efeito negativo (*backlash*) pode impedir que estas características sequer apareçam na mesa de negociação.

Este receio é plenamente justificado, uma vez que a postura da contraparte masculina será, em regra, competitiva, e, lembrando “Como chegar ao sim”, adotar uma posição afável torna a negociadora mais vulnerável àqueles que adotam um jogo duro nessa barganha, ou, em outras palavras, o jogo duro domina o afável (Fisher; Ury; Patton, 2018).

Um achado que coloca em xeque a perspectiva de que mulheres alcançam piores resultados e são menos efetivas foi descrito por Farber e Rickenberg (1999). As autoras demonstram que, apesar de homens e mulheres terem alcançados resultados semelhantes em simulados de negociação, o nível de satisfação e de confiança das mulheres era menor ao final. Logo, não se tratava efetivamente de os resultados serem qualitativa ou

quantitativamente piores, mas da percepção das mulheres ser diferente da dos homens, que demonstravam mais autoconfiança e autossatisfação, mesmo que seus resultados não fossem diferentes dos alcançados pelas mulheres. Outros estudos também comprovaram que as diferenças de resultados nas negociações entre homens e mulheres são estatisticamente insignificantes ou inexistentes (Craver, 2002; Menkel-Meadow, 2000; Walters *et al*, 1998).

Os estereótipos de gênero também apresentam um outro lado pouco explorado pela literatura. Segundo Menkel-Meadow (2000), assim como homens são vistos como mais competitivos e assertivos, eles também podem ser mais teimosos, menos criativos e resolutivos dos problemas, assim como focar menos nos relacionamentos. Já as mulheres, que supostamente temem a competição e são mais comunitárias, são vistas como melhores ouvintes, buscam soluções integrativas e justas e ficam mais confortáveis quando negociando com outras mulheres.

Amanatullah e Morris (2010) entendem que as mulheres têm plena consciência do que estão fazendo quando antecipam os efeitos de reação e resguardam-se de violar as expectativas de gênero. Essa conduta, apesar de aparentemente gerar resultados piores de forma imediata, torna-se necessária para a manutenção dos relacionamentos e gera outros resultados positivos (não mensuráveis economicamente) para as mulheres no ambiente de trabalho e de negócios. Andam as mulheres, usando uma expressão popular, “no fio da navalha”.

Os estereótipos automáticos são predominantes nas ações humanas porque não dispomos de tempo, energia ou capacidade de reconhecer e analisar todos os aspectos em cada pessoa, acontecimento e situação com que nos deparamos num único dia (Cialdini, 2012). Os estereótipos podem apresentar inúmeras facetas negativas, mas também podem ser utilizados para alcançar resultados positivos, se bem compreendidos. Não se está propondo a perpetuação de estereótipos, mas sim, reconhecendo sua existência.

Para Tinsley *et al*. (2009) há inúmeras diferenças de percepção e julgamento quando se está falando de mulheres negociando. As autoras analisam as principais diferenças percebidas, em razão dos estereótipos de gênero, quando mulheres estão na mesa de negociação. Em um primeiro momento, destacam que os comportamentos esperados de pessoas eficazes são altamente relacionados com características tidas como masculinas, como assertividade, independência, autossuficiência e poder, e inconsistentes com características tidas como femininas como carinho e senso de comunidade.

Quando mulheres adotam postura tida como masculina em ambiente de trabalho, violando as expectativas de gênero, estas são avaliadas por seus pares de forma negativa. Essa

avaliação negativa que as mulheres recebem foi denominada “efeito de reação”, ou no original, *backlash* (Rudman, 1998).

Para demonstrar este efeito de reação, criou-se cenário hipotético em que um(a) diretor(a) financeiro(a) precisa escolher entre atender a uma crise no trabalho ou a uma emergência familiar (filho doente) (Tinsley *et al.*, 2009). Os respondentes tiveram quatro cenários para analisar: em dois deles o diretor era do sexo masculino e tinha que escolher entre ir para casa ou ficar no trabalho, e nos outros dois, a diretora do sexo feminino fazia as mesmas escolhas. Quando a diretora do sexo feminino escolhia ficar no trabalho, esta era vista como competente, mas desagradável; quando a mesma diretora escolhia ir para casa, era vista como agradável, porém incompetente. Já as escolhas do diretor do sexo masculino não afetavam a percepção das pessoas sobre sua competência ou agradabilidade (Tinsley *et al.*, 2009).

Quando as mulheres agiam visando o interesse de outras pessoas, advogando em defesa de seu cliente ou defendendo os interesses de sua equipe, sua assertividade não era vista como negativa, uma vez que seria consistente com a expectativa estereotipada de que mulheres são comunitárias ou nutridoras (Tinsley *et al.*, 2009); essa tendência também foi percebida por Wade (2001); quando os entrevistados eram confrontados sobre os resultados, estes não apresentavam consciência de que haviam sido mais severos com os alvos femininos, uma vez que estes estereótipos não estão, sempre, em nível consciente (Tinsley *et al.*, 2009).

Mulheres que ignoram as expectativas de gênero e negociam de forma “agressiva” (ou que assim seja lida pelo outro lado), em nome próprio, são vistas como pouco simpáticas, e a simpatia é tida como uma característica importante de influência sobre os outros (Godfrey *et al.*, 1986).

Logo, algumas das máximas expostas em “Como chegar ao sim”, como “negocie sempre”, “dê vida a seus interesses”, legitime suas expectativas”, “insista em critérios objetivos”, podem ser mais difíceis para mulheres e o resultado pode ser diferente do pretendido inicialmente.

A discussão sobre igualdade de gêneros na mesa de negociação é, também, uma discussão sobre diferentes formas de tratar as diferenças. Segundo Manea, Yzerbyt e Demoulin (2020), a questão do gênero na negociação pode ser abordada sob diferentes ideologias. Uma possibilidade seria ignorar as diferenças de gênero (*sexblindness ideology*), eliminando distinções, tratando os indivíduos como únicos naquela interação social, e não a partir do contexto social.

Outra possibilidade reconhece as diferenças, celebrando-as (*sexawareness ideology* ou consciência sexual), algo como: tanto homens quanto mulheres apresentam características únicas que contribuem de formas diferentes. Com uma visão otimista, mas pouco realista, essas perspectivas não tratam as mulheres como a parte mais “fraca” da relação, partindo de um ideal de igualdade (Manea; Yzerbyt; Demoulin, 2020).

Sob outro ângulo, em perspectivas de gênero negativas, o que se propõe é que, no primeiro caso, chamado de ideologia assimilacionista, mulheres devem ser tratadas de forma igual aos homens, abraçando uma “ética masculina” de trabalho; e no segundo caso, chamado de segregacionista, que homens e mulheres são diferentes e mais adequados a realizarem certas tarefas, cabendo aos homens posições de liderança, naturalmente (Manea; Yzerbyt; Demoulin, 2020).

Ocorre que, como regra geral, a adoção de postura masculina por mulheres no ambiente de negócios e de trabalho (assimilacionismo) parece ter mais efeitos negativos do que positivos para elas. O efeito de reação (*backlash*) é percebido em diferentes estudos (Bowles *et al.*, 2007; Rudman; Glick, 1999; Stuhlmacher; Linnabery, 2013).

Bowles *et al.* (2007) perceberam que os avaliadores do sexo masculino penalizavam mais mulheres que adotavam postura mais impositiva em negociações, buscando maiores compensações financeiras, em especial no momento da contratação ou na seleção de colegas de trabalho: os homens preferiam escolher mulheres que adotavam uma postura de aceitação das ofertas em detrimento daquelas que tentavam negociar melhores condições. Outra descoberta é que essa penalização das condutas não se dava apenas por colegas homens, mas que as outras mulheres também “condenavam” essa postura e preferiam colegas que adotavam condutas tidas como mais “femininas”.

O *sexawareness* pode beneficiar as mulheres quando negociam naquilo que os pesquisadores denominam *de gender-congruent*, ou seja, congruente com o gênero ou com as expectativas depositadas em relação ao gênero; por outro lado, essa mesma aceitação das diferenças pode prejudicar quando a mulher pretende evitar um resultado em tarefas que são tidas como tipicamente femininas (Demoulin; Teixeira, 2016). Assim, quando as mulheres pretendem evitar uma tarefa que é estereotipicamente feminina, devem valer-se de uma postura em que o gênero seja irrelevante (*sexblindness* ou assimilacionismo).

Na contramão da igualdade, a efetividade fica, por vezes, prejudicada pela ideia de tratamento igual e indiferente a ambos os sexos (*sexblindness*), ignorando as diferenças e, portanto, as dificuldades enfrentadas por mulheres sob a justificativa de que o tratamento não

pode ser diferente. Isto leva as mulheres a adotarem uma ideologia assimilacionista, preferindo posturas tidas como tipicamente masculinas para obterem sucesso nas negociações.

Um ponto controverso quando se fala das diferenças de gênero está ligado à ideia de que mulheres usam de sedução ou flerte para alcançar melhores resultados. Partindo de um artigo publicado numa revista de moda (Harper's Bazaar Magazine) em que 500 profissionais mulheres foram entrevistadas sobre comportamentos no ambiente de trabalho e 86 % responderam que “flertariam com um colega de trabalho homem se isso significasse alcançar o que se quer”, Kray e Locke (2008) exploraram a existência e a relevância deste comportamento na negociação.

O comportamento de flerte foi definido como sendo uma conduta de demonstração de interesse casual ou superficial, não necessariamente como um avanço de cunho sexual propriamente dito. A primeira premissa é que as mulheres devem administrar um “trade-off” entre assertividade e simpatia. Comportamentos assertivos são tidos como estereotipicamente masculinos, enquanto a simpatia é uma característica associada ao feminino (Kray; Locke, 2008).

A hipótese das pesquisadoras é que o flerte pode envolver atitudes tidas como acolhedoras ou simpáticas como sorrisos, preocupação com os outros e outros comportamentos estereotipicamente femininos (Kray; Locke, 2008). Como já demonstrado, ser vista como “agradável” e simpática é uma característica desejável para mulheres na mesa de negociação, mesmo que possa gerar o efeito de parecer menos competitiva.

Kray e Locke (2008) realizaram, então, um teste com perguntas direcionadas a seus estudantes de um curso de MBA em uma disciplina de negociação (50 homens e 29 mulheres). Os respondentes foram questionados sobre sua percepção da efetividade de 10 características de negociadores, numa escala de 7 pontos. Foram elas: *Flirtatiousness* (paquera); *physical attractiveness* (atratividade física); *playfulness* (brincadeira); *Ingratiation* (gratidão); *agreeableness* (agradabilidade); *manipulativeness* (manipulação); *honesty* (honestidade); *extraversion* (extroversão); *friendliness* (simpatia); *Genuineness* (genuinidade). As únicas duas características correlacionadas significativamente com o “flerte” eram *playfulness* e *physical attractiveness*, e as duas foram avaliadas negativamente (Kray; Locke, 2008).

Como resultado geral, as pesquisadoras encontraram evidências que sugerem que o flerte é uma estratégia ineficiente para reivindicar valor numa negociação. Concluíram as pesquisadoras que o flerte pode ajudar as mulheres a serem vistas como mais simpáticas, algo que é desejável; contudo, os paqueradores são vistos, por negociadores treinados, como sendo

menos genuínos e mais manipuladores, sustentando a ideia de que é uma estratégia ineficaz (Kray; Locke, 2018).

Como tanto a simpatia quanto autenticidade são valores e características tidas como importantes, cabe à negociadora saber dosar e avaliar o contexto em que a negociação está ocorrendo a fim de maximizar os seus resultados.

Usando as expectativas de gênero em seu favor, Tinsley *et al.* (2009) apresentaram um conjunto de estratégias para que mulheres possam negociar obtendo maiores vantagens a curto e longo prazo. Dentre as estratégias indicadas, está a de trabalhar a partir dos estereótipos, utilizando-os em seu benefício. Como exemplo, sugerem reenquadrar a negociação sobre aumentos e promoções como algo em benefício de outros (sua equipe, sua classe), e não algo em benefício próprio; essa estratégia foi observada em advogadas que pleiteavam interesses de seus clientes, uma vez que conseguiam evitar o efeito *backlash* e, ao mesmo tempo, demonstravam-se preocupadas com o bem-estar de terceiros, reforçando as expectativas nelas depositadas.

Paddock e Kray (2011) sugerem que mulheres advogadas não costumam enfrentar o efeito de reação (*backlash*) quando negociam. Isso ocorre porque a sua posição, como advogada, não é vista como desafiadora das expectativas de gênero; há, também, expectativa sobre esse papel ocupacional, que é de adotar determinada postura. Por fim, em consonância com Tinsley *et al.* (2009), advogar em nome de outra pessoa é consistente com o estereótipo de gênero que dita que as mulheres são nutridoras e preocupadas com os outros.

Paddock e Kray (2011) apresentam outras estratégias para mitigar os efeitos do gênero em uma negociação. A primeira, é não evitar a negociação. Mulheres tendem a evitar a negociação por medo do efeito de reação, enquanto homens, não. A sugestão é que as mulheres reenquadrem os pedidos de diferentes formas, como, ao invés de pedir mais dinheiro simplesmente, incluam outros fatores como sua família, seus amigos, clientes, sua equipe *etc.* Amanatullah e Morris (2010) confirmaram esta hipótese; quando as mulheres negociam questões como licença parental, afastamentos, horários flexíveis *etc.*, encontram menos efeito de reação do lado contrário do que quando negociam questões diretamente ou exclusivamente financeiras.

A segunda estratégia é: não se auto deprecie quando os estereótipos de gênero aparecerem, trabalhe sobre isso (Paddock; Kray, 2011). A preparação para uma negociação, como disposto em “Como chegar ao sim”, é essencial para seu sucesso. Desenvolva alternativas e seu BATNA; mulheres que desenvolvem um bom BATNA tendem a se sentir menos dependentes da outra parte e mais dispostas a participar da negociação. Por fim,

mulheres devem estar atentas aos estereótipos, reagindo aos negativos e focando nos positivos (Paddock; Kray, 2011). Essa orientação também se assemelha ao que dispõe os autores de “Como chegar ao sim” no trecho do livro em que abordam o “jiu-jitsu” da negociação, em que ao invés de contra-atacar, a negociadora deve romper o círculo vicioso, focando nos aspectos positivos das diferenças de gênero (Fisher; Ury; Patton, 2018). Essa postura ajuda as mulheres negociadoras a adquirirem confiança e assim alcançarem melhores resultados (Kray; Thompson; Galinsky, 2001).

Do que já foi descrito na literatura sobre diferenças de gênero na negociação, esta é tida como uma tarefa masculina, por que se associa a ela elementos tipicamente masculinos: assertividade, competitividade, determinação. Entretanto, estas características são mais evidentes quando se fala de uma negociação distributiva. Na negociação integrativa esses elementos são mitigados: fala-se em escuta ativa, legitimar os interesses da outra parte, inventar opções de ganhos mútuos e preservar os relacionamentos (Fisher; Ury; Patton, 2018).

Quando comparada à cultura do litígio, predominante na cultura brasileira, a proposição de uma negociação integrativa pode ser vista como debilidade ou fraqueza, violando as expectativas de gênero e da profissão, isso porque, tanto de advogados homens quanto mulheres, se espera uma postura assertiva, competitiva e determinada. Mas este pode ser também um trunfo do método descrito em “Como chegar ao sim”.

Como visto, o efeito de reação é definido como uma sanção por violação às expectativas de gênero. Quando um homem se comporta de forma mais comunitária, acolhedora, com escuta ativa e preocupado com questões paralelas à disposição central, poderá enfrentar, também, desconfiança, seja da parte adversa, que pode ver a atitude como suspeita ou de sujeição, e também de seu representado, que pode entender que não está sendo atendido em suas expectativas.

Kirby (1997) concluiu que parte da força de “Como chegar ao sim”, sob uma perspectiva feminista, está em encorajar os homens a adotar habilidades e ferramentas tradicionalmente femininas, o que pode elevar o status e o valor atribuído a estas características, fazendo com que as habilidades das mulheres recebam mais reconhecimento, tornando a mesa de negociação um ambiente mais “amigável” às mulheres. Um efeito secundário é tornar a negociação integrativa mais atraente aos homens, também.

Para além disso, como se percebe, a literatura que aborda as questões de gênero na negociação tende a focar nas diferenças e nos “problemas” que as mulheres enfrentam – porque as mulheres são menos efetivas, porque elas ganham menos – e como fazer para equilibrar essa mesa (Menkel-Meadow, 2000). Mas a desconstrução dos rótulos de gênero

pode auxiliar também os homens que não se enquadram nas características tidas como masculinas ou que, mesmo tendo estas características, pretendem adotar abordagens diferentes sem o receio de enfrentar, também, efeito de reação, ou seja, serem vistos como menos competentes, menos arrojados ou “enfraquecidos”. Portanto, mudar a percepção sobre os estereótipos e sobre o papel dos gêneros é, emprestando uma expressão já conhecida, um “ganha-ganha”, para homens e mulheres ou ainda para quem não se enquadra nestas definições binárias.

3.5 *GETTING TO YES* E A NEGOCIAÇÃO PARA ALÉM DAS FRONTEIRAS NORTE-AMERICANAS

Duas crianças precisam dividir uma laranja. Um adulto, após ouvir as duas, percebe que, ao invés de cortá-la ao meio, pode atender ao interesse das duas, pois uma queria o suco e a outra a casca. Amplamente conhecida e replicada, essa parábola é utilizada por Fisher, Ury e Patton (2018) para explicar o que é uma solução criativa derivada da escuta. Mahdavi, Fatehi-Rad e Graham (2020) se utilizam da mesma parábola, acrescentando que a parábola vira uma história sobre invenção quando ambos decidem cooperar para plantar uma árvore de laranjas. Essa é a verdadeira criação e cooperação que ocorre no comércio internacional, segundo os autores, pois a ideia de “solucionar problemas” não atende à complexidade do mundo em que os contratos escritos tornam-se obsoletos juntamente com a tecnologia que muda rapidamente. O que importa neste contexto fluido e intercultural são as relações interpessoais e o comércio de longo prazo que ajudam a promover as invenções, o que os autores chamam de negociação inventiva (Mahdavi; Fatehi-Rad; Graham, 2020).

O método desenvolvido por Fisher, Ury e Patton (2018) coloca-se como universal, na medida em que não desconsidera os aspectos culturais e se dispõe a ser maleável à diferentes formas de perceber o mundo. Mas, como já vimos, ele tem limitações. É preciso atentar-se ao fato de que ninguém está isolado de um contexto. Os autores desenvolveram o método a partir de estudos realizados em Harvard, ou seja, em uma das mais aclamadas Universidades do mundo, localizada nos Estados Unidos da América. Não é possível descolar os autores de sua formação cultural, vivências e experiências enquanto negociadores e professores. Em ensaio que faz sobre o modo como se lê o direito estrangeiro, Legrand (2018) explica que o lugar de onde se fala sempre marcará a leitura que será feita do “outro”:

O jurista que se interesse pelo Direito inglês irá, portanto, inevitavelmente realizar o seu estudo à luz dos seus preconceitos. Devo precisar que estou empregando a palavra “preconceito” no seu sentido histórico”. Um preconceito não é necessariamente

depreciativo, porque posso me referir, por exemplo, a um pré-conceito favorável em relação a alguém ou a alguma coisa [...] Todo jurista brasileiro que se dedique ao estudo do Direito estrangeiro deve admitir que realiza seu trabalho influenciado por uma pré-compreensão e que a existência dessa pré-compreensão é em grande parte inevitável. Isso significa, por exemplo, que nenhum estudo que trate do direito estrangeiro pode ser objetivo. Nessa matéria, a objetividade é uma ilusão. Para pretender alcançar essa objetividade seria necessário que o jurista brasileiro pudesse – como dizê-lo – “sobrevoar” as questões estudadas. Mas tal visão de sobrevoo não é possível, porque o jurista brasileiro é “situado”, como se diz na antropologia ou na filosofia, isto é, ele vive em um espaço e em uma época determinados” (Legrand, 2018, p. 35-36).

Da mesma forma que o jurista brasileiro, ao tentar compreender o Direito estrangeiro, não alcançará o distanciamento necessário para ser absolutamente “objetivo”, pode-se perquirir se é possível a aplicação de método construído em outro país com a mesma carga de efetividade que ele se propõe em sua origem.

Para se aferir esta efetividade o método precisa ser colocado à prova, ou seja, precisa ser validado. A validação apresentada pelos autores no decorrer de “Como chegar ao sim” não é controlada, mas sim casuística; são relatos de situações que foram resolvidas pelos mesmos no decorrer de suas atividades profissionais, experiências relatadas por terceiros ou até extraídas de casos que os autores analisaram, mas de que não fizeram parte (Fisher; Ury; Patton, 2018).

Markus e Lin (1999) analisam o conflito a partir de quatro perspectivas culturais diferentes, e colocam “Como chegar ao sim” como a expressão paradigma da abordagem de conflitos pelos norte-americanos descendentes de europeus, ou seja, brancos. Descrevem as quatro etapas do método e como elas retratam uma visão cultural específica.

Ao orientar a separação das pessoas dos problemas, os autores de “Como chegar ao sim” entendem que é possível separar o conteúdo do conflito das pessoas envolvidas, algo que em culturas como a chinesa seria impensável (Markus; Lin, 1999). Em relação ao segundo aspecto, buscar interesses e não posições, e interesses sendo definidos como manifestações pessoais de medo, desejos e necessidades, tem-se aí uma visão individualista do ser humano. Essa visão não pode ser extrapolada como universal, eis que há diferentes culturas em que a comunidade tem prevalência.

Quanto ao terceiro ponto, buscar soluções de ganhos mútuos, parece haver uma contradição à ideia individualista exposta anteriormente, contudo, essa contradição se esvazia na medida em que o objetivo é encontrar uma solução única e duradoura a partir dessas diferentes ideias expostas. Por fim, a utilização de critérios objetivos encontra respaldo na visão racional do conflito e na diminuição de importância das subjetividades e negativa do

contexto em que as decisões são tomadas, como se os envolvidos estivessem isolados do mundo e de interferências externas (Markus; Lin, 1999).

Salem (1993), sob uma perspectiva de um não ocidental, árabe, tece críticas ao modo de resolução de conflitos que o ocidente adota. Ideias centrais aos métodos colaborativos como abrir-se, dialogar, buscar a paz, falar sobre sentimentos, interesses profundos e o desenvolvimento de um relacionamento com a outra parte podem ir contra o padrão de comportamento em outras culturas, causando desconforto, sensação de desrespeito e afastamento.

A construção da mentalidade coletiva e de construção da confiança se dá de forma diferente no Ocidente, que passou por um processo de industrialização, crescimento da burocracia e confiança nas instituições, o que gera um sentimento de aceitação da autoridade do Estado e de um terceiro imparcial (como um mediador desconhecido), e com a ideia de trabalhar em conjunto (Salem, 1993).

Já para muitas partes do Oriente a confiança reside na família, no clã e em pequenas empresas, e o mundo parece ser um local muito mais competitivo e hostil. Essas diferenças de visão de mundo tornam mais difícil para um oriental aceitar a participação de um mediador que não tenha autoridade já estabelecida, por exemplo (Salem, 1993).

Aspecto já abordado no segundo capítulo, o tempo e o modo como culturas diferentes o percebem, também afeta o modo como as negociações ocorrem, assim como as estratégias usadas por grupos distintos. Alon e Brett (2007) avaliam a percepção da passagem do tempo em países islâmicos e falantes da língua árabe e a influência nas negociações. Diferentemente dos ocidentais, que são orientados pelo relógio, nas culturas islâmicas o tempo é orientado pelos eventos, e não o contrário; assim, as tarefas ditam a passagem do tempo, e não o relógio (Goldman; Rojot, 2003).

Uma primeira diferença apontada por Alon e Brett (2007) está no modo como cada cultura vê a barganha. Para culturas ocidentais²⁹, a barganha não é vista de forma positiva: quando as distâncias são muito grandes a tendência é abandonar a negociação ou tentar aproximar rapidamente para um ponto mais “realista”, na concepção daquele que discorda. Já nos círculos islâmicos e árabes a barganha não é vista como ineficiente, mas como um meio de construir confiança, obter informações e descobrir interesses sem preocupação com o

²⁹ Imagina-se aqui que os autores estejam se referindo às culturas norte-americanas e europeias, culturas tipicamente monocrônicas, e não a todo o Ocidente, pois, como vimos, os povos latino-americanos são lidos como policrônicos e se assemelham em muitos aspectos à descrição dos povos islâmicos na sua relação com o tempo.

tempo dispendido (Goldman; Rojot, 2003). Portanto, o adágio *times is money*, fortemente presente na cultura ocidental, não tem a mesma validade em outras culturas.

A construção de laços de confiança também ocorre de forma diferente. Enquanto na cultura ocidental a presunção que existe em relação ao outro é de que ele é confiável até que demonstre o contrário, nas culturas islâmicas a confiança precisa ser adquirida (Alon; Brett, 2007).

Como a pressa para resolver uma situação não condiz com a cultura islâmica, a urgência (quando negociando com um ocidental) do outro lado pode ser usada em favor dos primeiros. Assim, para um ocidental que está acostumado a agendar compromissos e resolvê-los em uma determinada quantidade de tempo, ter que construir uma relação, ser deixado esperando ou receber respostas evasivas pode ser um fator de desequilíbrio, que pode ser usado como vantagem por quem souber usá-lo (Alon; Brett, 2007).

Algumas das recomendações de Alon e Brett (2007) para que um ocidental negocie com um islâmico de língua árabe são: gastar mais tempo na preparação e estudo das diferenças culturais; comprometer tempo para criar e manter uma relação com a outra parte, sabendo que a construção de um relacionamento pessoal é relevante, para além da questão envolvida no negócio; planeje-se pelo relógio, mas esteja aberto para situações de “tempo-evento”, ou seja, que fujam do planejado; ao invés de falar em alternativas, prepare-se por precedentes – a história e a tradição tem peso maior do que questões exclusivamente objetivas; tente evitar dizer ou indicar que tem controle sobre eventos futuros, pois o futuro não pertence aos homens, mas sim a Deus, numa concepção cultural diferente da racional-eficientista vigente no Ocidente.

Lee, Brett e Park (2012) também analisam as diferenças culturais e seus impactos na negociação de três países que são colocados pelos ocidentais, em regra, dentro de um mesmo grupo: os chineses, japoneses e sul-coreanos. Dentre os três países analisados, os chineses são o grupo que apresenta mais tendências individualistas que coletivistas: as relações mais sólidas e contínuas entre chineses em que há confiança mútua é explicada pelo conceito de *guanxi*.

Guanxi significa o estabelecimento de uma relação de confiança e de troca contínua de favores entre duas pessoas (Yeung; Tung, 1996). A confiança é mantida em razão da face (ou cara), conceito que analisamos no primeiro capítulo deste trabalho. Quando a confiança é quebrada, perde-se a face, algo extremamente caro aos chineses. Portanto, uma vez estabelecido o *guanxi*, um negociador chinês fará de tudo para manter uma boa relação com

aquela pessoa, adotando postura colaborativa, tendo motivações pragmáticas e utilitaristas para isso.

No Japão a ênfase está na harmonia social, que deriva da lealdade e comprometimento ao grupo, podendo haver, inclusive, sacrifício de interesses pessoais em detrimento do grupo ou da hierarquia (Lee; Brett; Park, 2012). Essa sensação de pertencimento e de mútua cooperação dentro de um grupo deriva do conceito de *wa*, que implica em sacrifício de interesses egoísticos (Alston, 1989). A ideia de que os japoneses são mais dispostos a fazer sacrifícios pessoais em nome do grupo, em comparação com sul-coreanos e chineses, também foi verificada por Kim *et al.* (2007).

Já a Coréia do Sul apresenta tendências coletivistas misturadas com posturas mais individualistas (Lee; Brett; Park, 2012). Algumas das possíveis explicações são a forte influência ocidental que o país sofreu nas últimas décadas e o rápido e vasto crescimento econômico (Lee; Brett; Park, 2012). Naquele país existe o conceito de *inhwa*, que se assemelha ao conceito de *wa* japonês, pois valoriza a harmonia das relações. Mas, diferentemente do *wa*, a harmonia é diádica, em relação a duas pessoas conectadas, enquanto a harmonia na cultura japonesa se dá dentro do grupo ou da organização.

Quando negociando com os sul-coreanos, por exemplo, os ocidentais devem cultivar as relações interpessoais e esperar que as negociações sejam menos eficientes em termos de tempo e menos presa ao relógio, o que confirma os outros estudos analisados (Movius *et al.*, 2006). Além disso, os contratos devem ser tratados como documentos vivos, resultado de um compromisso relacional; mas é importante conhecer a contraparte com quem se negocia e não se valer (exclusivamente) dos estereótipos, o que está em consonância com as orientações de Fisher, Ury e Patton (2018), que ressaltam a importância da cultura, mas entendem ser de a maior relevância conhecer o indivíduo.

Estas diferenças entre os três países impactam a forma como as negociações ocorrem com pessoas pertencentes à estas culturas. Lee, Brett e Park (2012) analisaram o comportamento de gerentes de negócios nos três países em relação às estratégias adotadas em suas negociações, se distributivas, com reivindicação de valor, ou integrativas, com criação de valor. A primeira hipótese das autoras é que os sul-coreanos e os chineses adotariam uma postura mais integrativa do que os japoneses. Essa hipótese se justifica pelo valor que os componentes de cada cultura dão às relações diádicas. Como os chineses e sul-coreanos valorizam mais as relações entre indivíduos, presume-se que estes terão um comportamento integrativo nas negociações. Como os japoneses valorizam mais as relações coletivas e o pertencimento a um grupo, quando negociando diretamente com outra parte, seu

comportamento tende a ser mais voltado às táticas distributivas, pois não existe o interesse ou preocupação em manter relações diádicas duradoras (Adair; Weingart; Brett, 2007).

A segunda hipótese das pesquisadoras (Lee; Brett; Park, 2012) é que os negociadores chineses são menos propensos a adotar táticas integrativas que os japoneses e os sul coreanos. Isso ocorre por que, apesar de os chineses valorizarem relações diádicas, a postura distributiva só é adotada se o *guanxi* estiver estabelecido, ou seja, se houver uma confiança recíproca e um relacionamento bem delineado. Do contrário, a tendência é que os chineses adotem postura distributiva e sem o compartilhamento de informações por medo de perder a face caso estejam sendo enganados pela outra parte (Chen; Chen, 2004).

Após realizar estudo com gerentes de negócios dos três países, Lee, Brett e Park (2012) concluíram que os chineses, quando estabelecem uma relação em que há *guanxi*, tendem a comportar-se de forma colaborativa. Já em relações *non-guanxi*, utilizavam-se de táticas distributivas, sem se preocupar com perder face. Os sul-coreanos utilizavam-se mais de táticas distributivas para influenciar racionalmente a outra parte e maximizar seus ganhos, mas não faziam uso de apelos emocionais que poderiam machucar os sentimentos da outra parte, pois entendiam que construir boas relações era importante. Os japoneses utilizavam-se tanto de táticas distributivas quanto integrativas, o que é consistente com a hipótese inicial. Isso ocorre por que os japoneses foram ensinados a observar a hierarquia e a sacrificar-se pelo grupo, mas não por um indivíduo, mesmo que dentro do mesmo grupo; isso explica a postura distributiva quando negociando diretamente com alguém. Uma possível explicação da postura integrativa dos japoneses está na necessidade de compreender quem tem mais poder numa negociação e, para tanto, faz-se necessário compartilhar informações, o que acaba gerando barganhas integrativas (Lee; Brett; Park, 2012).

Movius *et al.* (2006) também analisaram as diferenças culturais entre chineses, japoneses e sul-coreanos, com o objetivo de montar um modelo de negociação que, respeitando as diferenças culturais, possa ser aplicado por negociadores ocidentais às negociações com contrapartes daqueles países. Após realizar entrevistas com executivos de negócios experientes dos três países, apresentaram um conjunto de conclusões e recomendações gerais. Destacaram-se como fatores similares entre os três países a importância central dos relacionamentos, a relevância de utilização de terceiros como mediadores, parceiros de negócios em comum, a importância de gerenciamento do status e da “face”, a ambiguidade e o maior tempo necessários para a ratificação dos acordos e também a natureza flexível e simbólica dos contratos (Movius *et al.*, 2006).

Sobre a diferença de tratamento dos contratos entre ocidentais e orientais, Salem (1993) entende que a explicação se encontra na confiança que os ocidentais aprenderam a depositar no Estado, numa perspectiva hobbesiana de poder coercitivo. Para o oriental (leia-se aqui países árabes, a que o autor se refere indistintamente), em que a instabilidade de um governo central por vezes é a regra, a assinatura do contrato sem a construção de uma relação de confiança prévia, tem peso e valor diferentes.

Bernard (2009) entende que é preciso mudar a forma como os ocidentais abordam as negociações quando estão diante de uma contraparte com cultura diferente da sua. Em oposição à forma linear, racional, orientada por fatos que é tipicamente ensinada nas escolas de negociação do Ocidente, é preciso abrir espaço para que a “alma” entre na mesa de negociação. “Alma” é descrita por Bernard (2009) como os aspectos emocionais e subjetivos, narrativas profundas e enraizadas na fé e nas tradições étnicas, assim como na inteligência cultural.

A emoção foi abordada por Fisher, Ury e Patton (2018) como relevante e por vezes mais importante que aspectos objetivos. Apesar disso, o método descrito em “Como chegar ao sim” não consegue traduzir ou explicar exatamente como a emoção deve fazer parte das negociações, senão de uma forma instrumental, conforme já descrito anteriormente. As rotinas descritas em “Como chegar ao sim” tendem à racionalidade e à linearidade, enquanto o contato com a emoção e a sutilezas e subjetividades pode levar o negociador por vias menos óbvias, mas não por isso menos efetivas.

Sobre inteligência cultural, Bernard (2009) entende que as escolas de treinamento de negociação deverão fundir conhecimentos culturais, intuição e resolução racional de problemas, o que tornará os negociadores mais aptos a reconhecer que postura adotar, como, por exemplo, mudar de negociação direta para o uso de um mediador, ou reconhecer quem terá autoridade e poderá ser o mediador em determinado contexto (Salem, 1993).

Bernard (2009) utiliza um exemplo de uma negociação envolvendo uma parte argentina e um grupo norte-americano para demonstrar como o ensino da negociação internacional precisaria ser reenquadrado para ser bem-sucedido. No caso descrito, as partes negociavam um hotel pertencente à parte argentina. Durante as negociações, a parte argentina teria comentado que tem filhos estudando nos Estados Unidos e no Reino Unido. Para o autor, um negociador pouco atento entenderia que isso era uma questão financeira, uma preocupação com o futuro dos filhos e o custo daí advindo. Um negociador atento às formas não lineares de comunicação continuaria ouvindo e formulando perguntas para entender o porquê daquela informação, para então descobrir que se tratava de uma preocupação com o futuro trabalho

dos filhos no ramo de hotelaria, além do status que estes deveriam manter. Uma abordagem errada poderia fazer ruir o negócio.

Em “Como chegar ao sim”, Fisher, Ury e Patton (2018) apresentam caso semelhante, em que uma parte tentava comprar uma estação de rádio em que o dono da maior parte da estação concordava com o valor, mas o sócio minoritário, que era também o gerente, pedia um valor exorbitante por sua parcela. No caso descrito em “Como chegar ao sim” a escuta ativa tornou o desfecho favorável, pois o que o gerente queria era continuar exercendo essa função, o que foi possível após um arranjo entre as partes. Esse desfecho só foi possível após uma pesquisa bem feita, escuta ativa e formulação de perguntas adequadas.

Percebe-se que a suposta “inovação” dos métodos não é uma novidade, quando se lê “Como chegar ao sim” com os “olhos abertos”, ou sob a perspectiva de alguém pertencente à uma cultura de alto contexto; a mudança descrita por Bernard (2009) parece ser relevante na forma como a educação dos futuros negociadores, em especial os de cultura de baixo contexto, é feita, e não exatamente numa releitura daquilo que já foi dito sobre negociação integrativa.

A forma como os brasileiros se comportam em uma negociação também é objeto de estudo por autores de outros países. Como já foi descrito no segundo capítulo, a cultura brasileira é vista por pesquisadores estrangeiros como hierárquica, coletivista, equilibrada entre aspectos masculinos e femininos, com grande apego à burocracia, com equilíbrio entre tradição e inovação e indulgente (Hofstede, 2023; Gaviraghi; Lazzari; Milan, 2016; Brett *et al.*, 1998); os brasileiros também são vistos como pessoas que abordam os problemas indiretamente, valorizando os sentimentos mais que os fatos (Morrison; Conaway, 2006), características de uma cultura de alto contexto (Brett *et al.*, 1998; Hall, 1976); em negociações, brasileiros tendem a querer discutir vários assuntos ao mesmo tempo, não de forma linear, o que indica uma abordagem policrônica (Hall, 1976).

Morrison e Conaway (2006) dão algumas dicas de como negociar com brasileiros, tais como se acostumar com os atrasos, marcar as reuniões com antecedência de pelo menos uma semana, e estar preparado para investir tempo e dinheiro se pretende estabelecer uma relação forte; recomendam ainda o uso de um contato brasileiro (despachante) para auxiliar a encontrar as pessoas certas.

Quando negociando com brasileiros, a contraparte estrangeira deve ser paciente, estar pronta para uma negociação simultânea de todos os aspectos do contrato e entender que este será alterado muitas vezes até sua versão final; não ir direto ao ponto ou confrontar; e esperar muito contato físico e cumprimentos efusivos. Há outros conselhos bem detalhados sobre o

que fazer ou não fazer, como não mencionar argentinos, não marcar nada próximo do carnaval, falar de futebol, não presentear com facas *etc* (Morrison; Conoway 2006).

Em estudo comparativo entre seis países (Brasil, Japão, Rússia, França, EUA e China) sobre aspectos culturais e ganhos conjuntos em negociação, Brett *et al.* (1998) concluíram que os brasileiros se encontravam em posição mediana em comparação com os outros participantes no quesito *joint gains* (ganhos mútuos).

Chamou a atenção dos pesquisadores (Brett *et al.*, 1998) que os brasileiros eram sensíveis ao compartilhamento de informações e sobre seu poder na negociação, sendo o grupo mais igualitário de todos; também foi o grupo que mais se preocupou com contingências nos contratos, o que os fez deixar de focar, por vezes, nos aspectos principais e maximizadores de ganhos para ambos os lados. A hipótese dos pesquisadores é que a instabilidade econômica no Brasil foi um fator determinante para essa postura cautelosa.

Em atualização do estudo de 1998, Brett *et al.* (2004) encontraram alguns dados divergentes sobre os brasileiros, que indicavam que estes adotavam uma comunicação de baixo contexto e com pouca relevância ao poder, semelhante à dos norte-americanos. A hipótese dos autores é que a cultura negocial brasileira estaria se moldando às normas de negócios dos norte-americanos. Tal hipótese pode se mostrar verdadeira, mas é preciso cautela, pois a amostra desta pesquisa contava com apenas sete representantes brasileiros, todos executivos que estavam em treinamento de negociação nos Estados Unidos, o que pode enviesar a amostra e prejudicar os resultados (Salacuse, 1998).

Ao comparar 20 países e suas diferenças culturais, dentre eles o Brasil, Mahdavi, Fatehi-Rad e Graham (2020) encontraram alguns dados interessantes sobre os brasileiros. A respeito de comportamentos linguísticos, os brasileiros foram os que mais utilizaram a palavra “não” nos simulados, chegando a 42 vezes em espaço de 30 minutos. O uso da palavra “não” e “você” foi associado a comportamentos insistentes, atribuindo-se um caráter negativo.

Fazendo um recorte e comparando os resultados dos brasileiros com os resultados dos alemães, que foi o grupo que menos se utilizou destas palavras, os brasileiros levaram vantagem no resultado final; nos simulados de negociação, os brasileiros alcançaram maiores lucros que os alemães. Segundo Mahdavi, Fatehi-Rad e Graham (2020), isso se deve ao fato de que os brasileiros se utilizaram muito mais de perguntas e pontuaram melhor, também, nos quesitos de relacionamento, quesitos em que os alemães ocuparam as posições mais baixas (vigésima posição).

É importante ressaltar que, a maior parte dos estudos sobre diferenças culturais analisados foram realizados por pesquisadores inseridos numa cultura de negociação já

estabelecida, e em grande parte Ocidental. Por isso, quando apontam diferenças, voltam-se para si como referência, por mais que busquem o distanciamento do objeto de estudo.

Outro aspecto relevante é que muitos dos estudos analisados comparam como as partes negociam entre culturas diferentes, e poucos sobre as negociações intraculturais. Em negociações interculturais, Brett *et al.* (1998) perceberam que, apesar de pontuarem como sendo os maiores negociadores de ganhos conjuntos dentre os analisados, norte-americanos e japoneses deixaram “valores na mesa” em quantidade maior que os outros países analisados, quando negociando com pessoas de outras culturas.

Outros estudos já encontraram dados que levam a crer que em negociações interculturais os ganhos econômicos conjuntos são mais baixos do que em negociações intraculturais (Brett; Okumura, 1998; Natlandsmyr; Rognes, 1995), o que é compreensível, considerando-se as diferenças culturais que implicam em diferenças de comunicação e de relacionamento, assim como a dificuldade de confiar no desconhecido (Graham; Mahdavi; Fatehi-Rad, 2020).

Mahdavi, Fatehi-Rad e Graham (2020) afirmam que em negociações interculturais o uso de perguntas é fator decisivo no processo e nos resultados, assim como prestar atenção nos comportamentos de comunicação não verbal; por fim, a atração interpessoal é tida como componente chave para um bom negócio, pois, ao fim, as negociações ocorrem entre pessoas, e não entre “instituições” ou “culturas”, o que também já fora dito por Fisher, Ury e Patton (2018) em “Como chegar ao sim”.

Ao fim, em uma negociação intercultural, parece ser mais importante conhecer os hábitos, a relação com o tempo, com o dinheiro, os valores e a cultura do local do que conhecer um ou mais métodos específicos de negociação. Mas mesmo conhecendo todos estes fatores, nada supera o conhecimento que se tem sobre o negociador do outro lado da mesa.

À guisa de conclusão deste capítulo, percebe-se que o campo de estudos sobre negociação evoluiu e se tornou mais complexo nos últimos 40 anos, desde o lançamento de “Como chegar ao sim”. A esperança inicial de criar um campo interdisciplinar com ideias simples, elegantes e com princípios gerais aplicáveis a diferentes contextos deu lugar à aceitação da complexidade e dos limites de qualquer teoria com capacidade de ser universal (Menkel-Meadow, 2009).

Menkel-Meadow (2009) elaborou uma lista de tópicos que ainda precisam aprofundamento e mais estudos no campo da negociação, apesar da enorme evolução nos últimos anos. Para a autora, é preciso aprofundar-se nos estudos sobre negociações multi-partes; o impacto que as negociações têm sobre terceiros (crianças em um divórcio, futuras

gerações em discussões ambientais *etc*); diferenças de poder; quando devemos abandonar as negociações e engajarmo-nos em guerras humanitárias; que outras variações à negociação são possíveis (med-arb, métodos utilizados por indígenas *etc*); como as novas tecnologias afetarão a forma de negociar; em que circunstâncias as pessoas escolherão a negociação ou se valerão de métodos convencionais, competitivos e violentos.

Por fim, a pergunta que se conecta ao próximo capítulo: como a nova geração de estudantes está aprendendo sobre resolução de conflitos e quais os efeitos práticos que uma educação sobre negociação tem nos profissionais que são formados (Menkel-Meadow, 2009)? A esta última pergunta busca-se algumas respostas no decorrer do próximo capítulo.

4 PROPOSTA PARA O ENSINO DA NEGOCIAÇÃO INTEGRATIVA NOS CURSOS DE DIREITO BRASILEIROS

Se um aluno de um curso de Direito no Brasil for questionado sobre a forma de resolver conflitos de um conteúdo qualquer, sua resposta será, muito provavelmente, a propositura de uma ação judicial. A cultura jurídica brasileira é, ainda, uma cultura da sentença.

Entretanto, como visto no segundo capítulo, nem todos os conflitos são “judicializáveis”, e dentre aqueles que o são, a resposta judicial pode não ser a mais satisfatória.

Quando se abordou, no segundo capítulo, a natureza do conflito e as diferenças culturais, pôde-se verificar que o modo como os alunos são ensinados reflete o que os professores exercitam em suas atividades cotidianas. Estes profissionais estão inseridos em uma cultura que privilegia o embate e a busca pela vitória, com a conseqüente derrota do outro lado. Isso se ensina e se repete na forma como o aprendizado ocorre. Se se pretende, de alguma forma, quebrar esse ciclo, é preciso buscar formar, na origem, mentalidades diferentes.

Para Heiderscheidt (2020), o ponto de partida está na formação do docente, pois este, em regra, atua de forma empírica, vale-se de aulas conferência, utiliza a educação bancária³⁰ e

³⁰ A “consciência bancária” da educação é termo utilizado por Paulo Freire para definir o modelo em que “o professor é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça. O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação. A educação bancária “pensa que quanto mais se dá mais se sabe”. Mas a experiência revela que com este mesmo sistema só se formam indivíduos medíocres, porque não há estímulo para a criação”. (Freire, 1979)

é individualista na sua atuação docente. Enquanto este for o modelo adotado, aqueles que defendem uma mudança cultural estarão isolados, e o impacto na formação do discente será mínimo.

Sugere, então, a pesquisadora (Heiderscheidt, 2020), que se invista na formação inicial dos docentes já nos cursos de mestrado e doutorado, com formação pedagógica e multidisciplinar e com amplo diálogo com outras áreas do conhecimento como psicologia, sociologia e assistência social, sempre buscando favorecer o ensino da prevenção e transformação dos conflitos. Além da formação inicial, a formação continuada é indispensável. O professor do Direito precisa abrir-se e dialogar com as outras áreas que também estudam e lidam com os conflitos, tais como a psicologia, a sociologia, a antropologia, a economia *etc.*

Para Holanda, Mihaliuc e Soares Filho (2018), a formação do professor na área jurídica perpassa quatro dimensões: o eixo técnico, o eixo comportamental, o eixo educacional e o eixo arte e cultura. O eixo técnico refere-se à necessidade de aprimoramento técnico dos docentes, segundo a área do saber específica. O eixo comportamental refere-se à necessidade de capacitar o professor para lidar com as relações interpessoais de forma positiva. No eixo formativo educacional, busca-se instrumentalizar o professor em relação às questões filosóficas e teóricas da educação, tais como o uso de ferramentas tecnológicas, desenvolvimento de metodologias ativas e o ensino participativo. No eixo arte e cultura, forma-se o professor para respeitar a diversidade cultural em sala de aula, compreendendo qual o espaço que ocupa e qual espaço é ocupado pelas diversas personalidades presentes em uma sala de aula. Para que esses quatro eixos possam ser desenvolvidos adequadamente, é preciso, segundo os pesquisadores, desenvolver entre os professores e a instituição de ensino um entrelaçamento que provoque uma sensação de pertencimento. Além disso, a implementação de programas permanentes de formação docente.

Para Weil (1993), é preciso substituir o conceito de aluno, aquele que é ensinado, pelo conceito de estudante, que vai participar ativamente do processo, assumindo e dirigindo a sua própria transformação. Para isso, o professor deixa de estar no centro do processo e passa a ser um perito, um conselheiro no processo educacional.

Rocha (2014), em pesquisa realizada no ano de 2009 com os professores de Direito da grande Florianópolis, buscou compreender o que pensa e como o professor avalia o seu papel como educador. Dentre os pontos avaliados, foram apresentados sete quesitos para os quais os professores entrevistados deveriam atribuir nota de importância na formação dos alunos: Expressão oral; Ações realizadas em sala; Teoria transmitida; Coerência entre a teoria

e a prática; Expressão não verbal (corporal); Sustentação da autoimagem profissional; Apresentação pessoal (estética); Postura ética.

De acordo com as respostas, a postura ética é vista como a mais importante, seguida da coerência entre teoria e prática, expressão oral, teoria transmitida, ações realizadas e por fim, as ações não verbais (Rocha, 2014). Contudo, não se inquiriu o que exatamente o entrevistado entende como postura ética, o que levou a pesquisadora ao questionamento: “até que ponto, durante sua ação em sala de aula, ele se mantém atento às suas condutas éticas enquanto transmite o conteúdo?” (Rocha, 2014, p. 180). Ou seja, o profissional talvez entenda que é relevante a postura ética, mas não compreenda que faz parte de uma postura ética de professor estar em constante autorreflexão, abertura e diálogo com os alunos.

Para Rocha (2014), além das exigências legais de formação específica para a docência em Direito, a autoconscientização do docente a respeito do seu papel é central para uma mudança efetiva no modo de ensinar. Este profissional, denominado de professor reflexivo³¹, interroga, critica, cria e é fundamental para a formação de profissionais que serão conscientes de sua responsabilidade social.

De acordo com Ventura (2004), um dos grandes problemas dos professores da área do Direito é que estes não se percebem como educadores, mas sim como profissionais do Direito que estão exercendo uma atividade de docência. Isso se reflete na ausência de preocupação dos professores com titulação na área de educação e, também, nos programas de pós-graduação em Direito, que raramente oferecem ações pedagógicas inovadoras. É preciso que o professor de Direito se perceba como um profissional da educação, antes de tudo.

Segundo Rocha (2009), o professor de Direito acredita que é capaz de estimular a aprendizagem de forma ilimitada, e que se o aluno não aprende, a responsabilidade é daquele, que não tem formação básica adequada, é desinteressado ou não lê e pesquisa suficientemente. Além disso, o magistério jurídico é visto como atividade profissional secundária, o que diminui o comprometimento e provoca o relaxamento em relação aos deveres que esta profissão requer.

³¹ “No campo das discussões pedagógicas o conceito professor reflexivo se desenvolve, de forma ampla, a partir das elaborações teóricas de Donald Schön (1930-1997). Esta expressão passa a marcar, de forma geral, a literatura e as discussões pedagógicas a partir de então, de modo que novos autores iniciam um processo de revisão, problematizando o termo reflexivo e sua aplicação à prática docente. À vista disso, atualmente existe uma grande variedade de discursos sobre a prática reflexiva do professor, os quais ocorrem em meio a diferentes perspectivas teóricas e correntes ideológicas que muitas vezes se contrapõem umas às outras. Schön recebeu sérias críticas em relação às limitações de sua proposta teórica ao que se refere à reflexão na e sobre a prática, por não considerar devidamente os condicionamentos históricos e sociais que envolvem o indivíduo pensante. Uma vez que Schön fora aluno de John Dewey (1859-1952) e reconheça as influências que esse filósofo exercera sobre suas ideias com o conceito de pensamento reflexivo, sua teoria e as críticas que recebera tem sido inevitavelmente associadas à filosofia deweyana” (Santos, 2021, resumo).

Para Reis (2017), o reconhecimento da docência superior como profissão é primordial para a construção de uma identidade profissional autônoma. Somente com este reconhecimento, tanto por parte dos professores quanto da sociedade é que o ensino jurídico apresentará melhoras.

Em estudo etnográfico, Rocha (2014, p. 167) encontrou respostas de profissionais do Direito como “é que o professor de Direito faz bico [...] advogado para dar aula, basta giz e cuspe”. Mas o que está por trás dessa pouca valorização do professor de Direito ao seu ofício? Das reflexões apresentadas, parece haver uma responsabilização do profissional, professor, por sua ausência de comprometimento. Contudo, é preciso buscar as causas para essa ausência de comprometimento: a baixa remuneração e ausência de carreira efetivamente autônoma, salvo em instituições públicas, parece ser uma das causas.

Portanto, para que se pense em mudanças efetivas no modo como os professores de Direito encaram essa profissão, é preciso que seja garantido a este os recursos para fazê-lo. Quando se fala em formação continuada, por exemplo, é preciso pensar na estrutura que as Universidades e faculdades oferecem. Tanto em universidades públicas como privadas o professor precisa ser remunerado e ter carga horária para realizar atividades de formação continuada.

Não é possível exigir uma postura profissional do professor, e não encarar o aperfeiçoamento deste como parte do seu trabalho. Assim, imaginar que o profissional precisa dispor do seu horário fora do ambiente de trabalho para aperfeiçoar-se é relegar o aperfeiçoamento a um papel secundário, voluntarioso e precário, exatamente aquilo que se critica em relação à postura do professor de Direito.

Propõe-se, portanto, neste quarto capítulo, analisar e discutir, a partir da literatura, sobre o ensino de negociação, em especial a experiência de autores e professores norte-americanos e também daqueles que se filiam àquela escola de negociação.

Depois de analisar experiências e dificuldades enfrentadas no ensino de negociação, apresenta-se proposta de ensino da negociação integrativa nos cursos de graduação de direito brasileiros. A proposta parte daquilo que já vem sendo praticado e incentivado pelo Judiciário brasileiro, que valida o método descrito em “Como chegar ao sim” na formação de seus mediadores e conciliadores, e também das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Direito de 2018, que incluíram o domínio das Formas Consensuais de Solução de Conflitos na formação dos alunos.

Contudo, antes de partir para a discussão sobre o ensino da negociação e apresentar a proposta, serão analisadas as Diretrizes Curriculares Nacionais do Direito de 2018, que

previram, pela primeira vez, o ensino de métodos consensuais de resolução de conflitos nos cursos de Direito brasileiros.

4.1 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO DIREITO DE 2018

No ano de 1994, na décima quarta reforma pela qual passava o ensino jurídico no Brasil³², por meio da Portaria MEC n. 1.886 que passou a vigorar em 1996 (Bissoli Filho, 2014), foi utilizada, pela primeira vez, a expressão “diretrizes curriculares”, sendo, posteriormente, atribuída à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE) a competência para sua atribuição (Rodrigues, 2021).

Diretrizes curriculares são orientações gerais sobre elementos constitutivos mínimos para elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs)³³ e dos currículos plenos que as Instituições de Ensino Superior (IES) deverão adotar. A principal mudança gerada pela instituição de diretrizes curriculares nacionais (DCNs) é que estas não se limitam a estabelecer um currículo mínimo, com conteúdos a serem trabalhados em disciplinas. Além da exigência de um PPC, as diretrizes instituíram, também, as competências a serem obrigatoriamente trabalhadas pelos cursos (Rodrigues, 2021).

No Brasil as DCNs são o elemento central na regulação do ensino superior pelo Estado (Dias; Maito; Lemes, 2021). Além de disporem sobre orientações gerais para a elaboração dos currículos, nos termos do Parecer CNE/CES 583/2001, As DCNs dispõem sobre o perfil profissional desejado do formando; as competências a serem desenvolvidas no curso; conteúdos curriculares; habilitações e ênfases; organização do curso; estágios e atividades complementares e formas de avaliação (MEC, 2001).

Essa não é, contudo, a única opção possível de ser adotada para parametrizar o ensino. Para Dias, Maito e Lemes (2021), há três alternativas que poderiam ter sido escolhidas: a primeira seria deixar de regular a matéria, cabendo a cada IES decidir sobre sua matriz

³² Os primeiros cursos de Direito no Brasil surgiram a partir da promulgação da Lei de 11 de agosto de 1827 (Brasil, 1827) pelo imperador Dom Pedro Primeiro (Brasil, 1827). Segundo Venâncio Filho (2004), já em 1831 foram aprovados os Estatutos dos cursos de Ciências Jurídicas e Sociais do Império, dispondo sobre aspectos administrativos e burocráticos dos cursos como formas de ingresso, formato das aulas *etc.* Nova reforma ocorreu ainda no período imperial, em 1879, por meio do Decreto n. 7.247/1879 (Brasil, 1879). Sob influência dos movimentos liberais, a nascente República (1889) buscava separar o Estado da Religião. Assim, em 1890 com o Decreto n. 1030-A, houve nova reforma dos cursos de Direito. Diversas outras reformas ocorreram nos cursos de Direito – em 1891, 1895, 1911, 1915, 1925, 1931, 1961, 1963, 1968, 1972, culminando, em 1994, na décima quarta reforma no ensino jurídico.

³³ “O PPC constitui-se no planejamento que uma IES faz para um determinado curso. Nele, além de conteúdos e competências, distribuídos nas disciplinas ou módulos e nas atividades que compõem o currículo pleno, é necessário indicar também como serão trabalhados, efetivamente, durante o desenvolvimento do curso, os diversos componentes curriculares” (RODRIGUES, 2021, p. 28).

curricular, cabendo às entidades de classe (OAB, MP *etc*) a definição de ingresso nas carreiras. A segunda opção seria estabelecer um currículo único, como ocorreu desde a criação dos primeiros cursos em 1827, até 1962. A terceira opção seria estabelecer um currículo mínimo, modelo que foi adotado de 1962 até 1994.

Cada uma dessas alternativas apresenta vantagens e prejuízos. A primeira hipótese é a única que nunca foi testada no Brasil, mas poderia levar a uma precarização (ainda maior) do ensino superior, em especial em entidades privadas, que têm o lucro como objetivo principal. Sem necessidade de seguir padrões mínimos de carga horária, os cursos poderiam adotar formas mais enxutas, a fim de diminuir os custos. Além disso, conteúdos essenciais para a atividade profissional poderiam ser preteridos em relação a conteúdos com menor aplicabilidade, dentro de uma lógica mercadológica. Quanto às outras duas alternativas, ambas foram testadas e utilizadas por longos períodos, tendo sido (razoavelmente) abandonadas ou substituídas a partir da adoção de diretrizes curriculares nacionais.

Em 2004, o Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão subordinado ao Ministério da Educação e que tem atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, estabeleceu as DCNs do curso de graduação em Direito (Brasil, 2004), dispondo sobre o Projeto Pedagógico do curso (art. 2º), perfil do graduando (art. 3º), habilidades e competências (art. 4º), além da manutenção de um currículo mínimo (art. 5º).

No currículo mínimo constavam diversos conteúdos, divididos em 03 eixos: eixo de formação fundamental, com conteúdos sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia; eixo de formação profissional, conteúdos de Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e, também, o eixo de formação prática, no qual estão inseridas as atividades de estágio curricular, trabalho de curso e atividades complementares (Brasil, 2004).

A grande quantidade de conteúdos obrigatórios deixava margem pequena para que os cursos de Direito inovassem em seus PPCs. Rodrigues (2021) entende que a inclusão deste elevado número de conteúdos obrigatórios decorreu de uma equivocada opção pela variedade em detrimento da profundidade, e que a consequência dessa escolha foi a pulverização de conteúdos em disciplinas com cargas horárias pequenas, o que acarreta na impossibilidade de aprofundamento daqueles conteúdos que cada curso entende ser necessário aprofundar ou problematizar.

No ano de 2018 o CNE elaborou o parecer nº 635/2018 com o objetivo de revisar as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito em todo o país (Brasil, 2018).

De acordo com os dados do relatório do parecer (Brasil, 2018), de 2004 a 2016 os cursos de Direito no Brasil registraram um aumento de 50 % na oferta de cursos e de 62 % na oferta de vagas. O crescimento maior se deu em número de vagas ofertadas em faculdades de direito (177 % de aumento) em comparação com os centros universitários (56 %) e 16 % das universidades. Em 2004 havia 677 instituições privadas que ofertavam cursos de direito e apenas 113 públicas. No ano de 2016 havia 1.014 instituições privadas e 169 públicas.

O parecer foi aprovado e deu ensejo à edição da Resolução nº 5 de 2018 do CNE (Brasil, 2018A) com o estabelecimento de novas DCNs para os cursos de Direito brasileiros.

Com base nos dados elencados e com o objetivo de garantir que os cursos de Direito se mantivessem em consonância com o momento histórico, ficou estabelecido que os cursos de graduação deveriam incluir conteúdos e atividades que atendessem a três eixos de formação: formação geral, técnico-jurídica e prático-profissional (art. 5º, *caput*, Brasil, 2018A).

Na formação geral, o objetivo é oferecer ao graduando os elementos fundamentais e filosóficos do Direito, aí incluídos saberes de outras áreas formativas, tais como Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia (art. 5º, I, Brasil, 2018A). A expressão “tais como” dá a entender que não há obrigatoriedade de oferecer todos estes conteúdos, ficando a critério da instituição definir o que e como abordará cada um deles.

A formação técnico-jurídica, que inclui, necessariamente, 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 e, por fim, Formas Consensuais de Solução de Conflitos (FCSC) (art. 5, II, Brasil, 2018A). Apesar da obrigatoriedade dos conteúdos, não há definição de carga horária mínima, máxima ou diferenciação por disciplinas.

Por fim, o terceiro eixo é de formação prático-profissional, com o objetivo de integrar os conteúdos teóricos desenvolvidos nas outras perspectivas formativas com a prática profissional (art. 5, III, Brasil, 2018A).

As Formas Consensuais de Resolução de Conflitos ganharam papel relevante na formação do profissional do Direito. Na Resolução nº 5 de 2018 do CNE, que conta com 15 artigos, há quatro menções às FCSC:

Art. 3º O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, **além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos**, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania.

(...)

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:

(...) VI - desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios **consensuais de solução de conflitos**;

(...)

Art. 5º O curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá incluir no PPC, conteúdos e atividades que atendam às seguintes perspectivas formativas:

II - 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**; e

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. (...) § 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. (grifo do autor) (Brasil, 2018A)

As menções às formas consensuais aparecem como necessárias no perfil do graduando, nas capacidades que os graduandos precisam desenvolver, no eixo de formação técnico-jurídica e também nas atividades práticas.

Entretanto, como em todos os outros conteúdos, não há a obrigatoriedade de que a temática seja estudada em uma disciplina específica sobre os métodos consensuais de resolução de conflitos ou, ainda, previsão de carga horária mínima.

Basta, portanto, que os cursos de Direito incluam em alguma disciplina (teoria geral do processo, processo civil, por exemplo) conteúdos sobre métodos consensuais. Há uma sinalização aos cursos de Direito sobre a importância que é dada, pelo Estado, ao ensino de

formas consensuais. Mas a escolha caberá a cada curso. Considerando que a grande maioria dos cursos de Direito no país é particular, a inclusão destes conteúdos será definida pelo apelo mercadológico e pelos custos envolvidos.

Para Rodrigues (2018), qualquer pretensão de corrigir o ensino jurídico mediante simples alterações curriculares é equivocada e insuficiente para solucionar problemas de percepção e de compreensão da realidade. Os profissionais do Direito são preparados prioritariamente para aprender sobre instrumentos processuais na lógica de resolução de conflitos pela subjugação do outro, no modelo ganha-perde, modelo este que apenas formalmente extingue o conflito (Rodrigues, 2021).

De acordo com Rodrigues (2021), faz-se necessária uma revisão dos nossos conceitos culturais como sociedade com a superação do individualismo, o qual é amplamente difundido nas salas de aula dos cursos de Direito. É criticável também, o aumento de conteúdos obrigatórios no âmbito de formação técnico-jurídica nas DCNs/2018 em comparação com as de 2004. Ao tornar obrigatória a presença de diversos conteúdos, o efeito prático é a pulverização em disciplinas com pouca carga horária e, conseqüentemente, pouco aprofundamento. Privilegia-se, assim, a quantidade em detrimento da qualidade e profundidade do estudo.

Contudo, Rodrigues (2021) ressalva que, dentre os novos conteúdos inseridos, o que consta na expressão “formas consensuais de solução de conflitos” é plenamente justificável, pois decorrente de opção político jurídica, encampada pelo CNJ desde 2010 e com inserção no Código de Processo Civil de 2015. Por esse motivo, tem sido objeto também de grande produção acadêmica nos últimos anos.

Mas não basta inserir o conteúdo de métodos consensuais como disciplina autônoma ou incluir uma aula em processo civil, por exemplo, a fim de cumprir um requisito formal, para “inglês ver”³⁴.

Este conteúdo “precisa estar presente nos PPCs e trabalhado de forma adequada, incluindo também a visão de mundo que lhe está subjacente” (Rodrigues, 2018, p. 30). Não se transmite uma “visão de mundo” sobre consensualidade de forma pontual, recortada e restrita

³⁴ A expressão teria sua origem nas leis brasileiras tendentes a controlar o tráfico de escravos, que seriam uma exigência da Inglaterra, parceira comercial do Brasil. A primeira delas foi a “Lei Feijó” de 07 de novembro de 1831. Segundo Gurgel “Essa Lei tinha por finalidade principal reprimir o tráfico de africanos, dando assim à Coroa britânica uma demonstração de que o Brasil estava se empenhando em contribuir para a extinção do comércio internacional de escravos. Entretanto, na prática, ela nunca foi executada, sendo desrespeitada por todos os responsáveis pelo tráfico. Somente em 1850, com a publicação de uma segunda lei, pôde o seu objetivo inicial finalmente se realizar”. (GURGEL, 2006).

a um semestre. É preciso uma reestruturação completa no curso de Direito para que os alunos tenham formação voltada para essa forma de ver, avaliar e, por fim, tratar o conflito.

Por isso, acompanhando Rodrigues (2018), acredita-se que a abordagem transversal desta temática, perpassando todos os três eixos de formação previstos nas DCNs, é a única maneira de provocar verdadeira mudança. Além disso, a integração entre teoria e prática por meio de metodologias ativas parece ser o meio adequado para abordar as formas consensuais de resolução de conflitos, com ênfase na negociação integrativa.

Nas DCNs de 2018 é encontrada, pela primeira vez³⁵, a menção à expressão transversalidade. De acordo com o art. 2º, § 4º (BRASIL, 2018A) devem ser tratados de forma transversal nos PPCs os conteúdos de políticas de educação ambiental, educação em direitos humanos, educação para a terceira idade, educação em políticas de gênero, educação das relações étnico-raciais e histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena, entre outras. Estes são os conteúdos obrigatórios, mas outros, se assim entender a instituição de ensino, podem ser incluídos no PPC.

Além dos conteúdos mencionados, o graduando deve desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos (art. 4º, XIV, Brasil, 2018A) e as atividades prático-profissionais assim como a ênfase na resolução de problemas devem estar presentes, também, de modo transversal em todas as três perspectivas formativas (art. 5º, III, Brasil, 2018A).

Mas o que se considera transversalidade? Para compreender o que é transversalidade, é preciso definir outros conceitos condicionantes, eis que, somente numa perspectiva de interdisciplinaridade e de transdisciplinaridade é que será possível migrar para a transversalidade (Tagliavini; Tagliavini, 2020).

Para abordar uma temática de forma multidisciplinar, solicita-se aos professores que tratem do assunto em suas disciplinas, cada qual de acordo com sua compreensão. Não há nenhuma amarração teórica ou coordenação, o que pode gerar justaposição de conteúdos, sem que os alunos consigam perceber qualquer conexão. É semelhante ao que ocorre quando dois professores trabalham a mesma temática, de forma acidental (Tagliavini; Tagliavini, 2020).

³⁵ A DCN instituída pela Res. CNE/CES nº 9 de 2004 menciona, no artigo oitavo, que “As atividades complementares são componentes curriculares enriquecedores e complementadores do perfil do formando, possibilitam o reconhecimento, por avaliação de habilidades, conhecimento e competência do aluno, inclusive adquirida fora do ambiente acadêmico, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, **transversais**, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mercado do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade” (grifo nosso); contudo, não se trata de um comando para que determinada temática ou conteúdo seja abordada desta forma, apenas exalta a importância das atividades complementares que tenham esta característica de transversalidade.

Já em um tratamento interdisciplinar, ocorre o planejamento conjunto do assunto, com a cooperação de todos, sendo cada professor responsável por abordar a temática sob a perspectiva de sua disciplina, mas sem perder a integralidade (Tagliavini; Tagliavini, 2020).

Por fim, na transdisciplinaridade, o tema será trabalhado em sua integralidade, incorporando outras dimensões além da jurídica, como o mundo dos valores, da sensibilidade e da espiritualidade, numa visão holística da educação (Tagliavini; Tagliavini, 2020).

A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” denota, trata daquilo que está entre as disciplinas, através das disciplinas e além de qualquer disciplina (Nicolescu, 1999). Fazendo uma analogia com a matéria física, não existe espaço “vazio” entre duas coisas: o espaço é preenchido com algo que as liga, irremediavelmente. Da mesma forma, duas disciplinas tidas como autônomas terão algum ponto de conexão, de contato.

Tomando-se como exemplo o Direito Administrativo, ramo do Direito Público, é fácil perceber a sua conexão com outras matérias de Direito Público, como Direito Constitucional, Tributário, Ambiental. Naquelas matérias tidas como estritamente privadas como o Direito Civil, por exemplo, também existem pontos de conexão e contato: O Código Civil Brasileiro (Lei 10.406/2002) traz diferentes temáticas que se conectam ao Direito Público, como a definição de pessoas jurídicas de direito público interno e externo (art. 41 e 42); bens públicos (art. 99 e seguintes); regras sobre da propriedade particular, construções, responsabilidade civil do Estado *etc.*

Portanto, sob uma perspectiva transdisciplinar, se o tema a ser estudado é “propriedade”, por exemplo, não é possível abordá-lo unicamente sob a perspectiva de Direito Civil; afinal, essa propriedade está inserida em um Estado, que tem regras para construção que se aplicam em todo o país (previstas no Código Civil); também haverá regras municipais que incidirão (Direito Urbanístico); há tributos devidos (Direito Tributário) e regras de proteção ambiental a serem observadas (Direito Ambiental); isso sem falar das potenciais intervenções do Estado na propriedade (Direito Administrativo), a existência de comércio na propriedade (Direito Comercial e Trabalhista), *etc.* Dividi-se e escaninha-se os conteúdos para facilitar a compreensão dos pontos, mas se perde, com isso, a visão do todo.

Por fim, em um tratamento transversal do tema, além das dimensões cognitivas ou afetivas, o ponto de partida é a realidade concreta. Tagliavini e Tagliavini (2020 p. 328) usam como exemplo a temática de educação em direitos humanos, prevista nas DCNs de 2018:

O planejamento é mais complexo, partindo do que Paulo Freire chama de “leitura do mundo”, de reconhecimento das relações concretas da existência. “Direitos Humanos” não é uma expressão abstrata, metafísica, descolada do cotidiano da existência dos homens reais. O estudo da história, da sociologia, da economia, *etc.* dão uma dimensão mais realista do respeito ou da negação dos direitos humanos em nossa sociedade. No direito à educação,

por exemplo, não se fala de cotas de maneira abstrata, discutindo outros conceitos (que também podem ser trabalhados numa ótica metafísica) como isonomia e meritocracia. Pode-se partir da existência concreta dos seres humanos africanos, escravizados no Brasil, durante quase quatrocentos anos e que foram, sistematicamente, alijados da escola, como projeto da elite branca. Debate-se com os estudantes o parágrafo 3º do artigo 69, Decreto 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que proíbe, aos escravos, a matrícula e a frequência às escolas públicas. Conhecer os obstáculos impostos a Luiz Gama, e sua luta para estudar direito, uma vez impedido de cursar o Direito no Largo de São Francisco, em São Paulo, frequentado e dirigido por escravocratas, também auxilia na compreensão no tema de maneira mais completa. A trajetória desse grande personagem da história da resistência à escravidão no Brasil, está retratada em livro de Nelson Câmara, “Luiz Gama: O advogado dos escravos”. Ainda numa dimensão histórico-social, estuda-se em que situação ficaram os negros libertos pela Lei Áurea. Em São Carlos foi lançado em 2018, pela Fundação Pró-Memória, o livro “Da senzala para onde?: negros e negras no pós-abolição em São Carlos (1880-1910)”, de autoria de Joana D’Arc de Oliveira, que analisa a participação de homens e mulheres negros no processo de desmonte da escravidão e de conquista da liberdade antes da Abolição e no pós-abolição no município de São Carlos-SP. O trabalho continua com os estudos sobre a discriminação que seres humanos negros sofrem na sociedade atual, e sobre suas lutas de emancipação. As diversas áreas do direito serão compreendidas, de forma encarnada com essa realidade.

Assim, a transversalidade é condição para a reunificação do conhecimento que estava escaninhado em diferentes e incomunicáveis compartimentos, impossibilitando ao aluno ter a visão do conjunto.

Existe uma “cultura da fragmentação”, em que o conhecimento é subdividido em diversas categorias, detido por especialistas que falam, cada um, sua própria língua, em uma verdadeira “torre de babel”. Faz-se necessária, assim, a retomada de uma visão holística a fim de recuperar a paz perdida (Heiderscheidt, 2020).

Para Rodrigues (2021), trabalhar uma temática de forma transversal atende às exigências de formar o cidadão a partir de uma visão de mundo que precisa ser trabalhada e internalizada pela sociedade, não tendo como função educativa a mera reprodução de conhecimentos, mas a formação de sujeitos conscientes e comprometidos eticamente. Isso só é possível com a mudança das estratégias pedagógicas, em especial com o abandono gradual da educação bancária e com a adoção de novas metodologias, em especial as metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas.

Heiderscheidt (2020) defende que a cultura da pacificação é um compromisso de todos os professores, que devem, de forma transversal, em cada aula, em cada atividade, em cada avaliação, motivar seus alunos para alcançar este objetivo.

A ausência de capacidade de reflexão e de visão holística e de interconexão entre ações e reações leva as pessoas ao conflito constante, pois estes são incapazes de entender que suas ações violentas, egoísticas, têm consequências de violência que acabam, eventualmente, voltando-se contra si. Portanto, a nosso ver, as FCSC como a negociação integrativa, adequam-se perfeitamente à ideia de transversalidade.

A transversalidade pressupõe uma visão sistêmica e integrada, transcendendo a ideia de disciplina ou área (Rodrigues, 2021). Da mesma forma, a negociação integrativa parte do pressuposto que os conflitos devem ser tratados sob uma perspectiva holística: não basta abordá-los sob um viés exclusivamente econômico ou jurídico, por exemplo. Mesmo nos conflitos em que a discussão se dá sob um viés – aparentemente – exclusivamente patrimonial, fatores como percepção do conflito, falhas de comunicação e fatores emocionais podem influenciar no resultado final (Fisher; Ury; Patton, 2018).

Mas como os cursos de Direito no Brasil têm incorporado as FCSC em seus currículos, assim como novas metodologias que inarredavelmente os devem acompanhar? A essa pergunta busca-se apresentar algumas respostas.

4.2 O ENSINO DOS MÉTODOS CONSENSUAIS NAS FACULDADES DE DIREITO NO BRASIL

Stersi e Maillart (2018) realizaram estudo a fim de verificar o impacto da “cultura da sentença” nas escolas de Direito do Sul do Brasil no período de 2016/2017. Avaliaram, então, a matriz curricular dos 12 melhores cursos de Direito de cada estado da região sul (Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná), utilizando como critério qualitativo o Ranking Folha dos cursos universitários de 2016, combinado com a classificação dos cursos de Direito no XX Exame Unificado da OAB, também realizado em 2016.

Dos 36 cursos pesquisados, 12 possuíam disciplina obrigatória de métodos adequados de administração de conflitos, com cargas horárias que variavam de 25 a 40 horas. Contudo, como verificaram os pesquisadores, esta carga horária corresponde a aproximadamente 1 % da carga horária mínima (3.700 horas) estabelecida pelo CNE para um curso de direito no Brasil. Também verificaram que as disciplinas tinham ementas que indicavam um estudo quase que exclusivamente teórico sobre as temáticas. Já as disciplinas de métodos judiciais (processos) representavam de 10 % a 20 % da carga horária total dos cursos (Stersi; Maillart, 2018).

Em que pese terem verificado avanços na discussão e inclusão de conteúdos relacionados aos métodos autocompositivos (em estudo realizado no ano de 2008 com 26 cursos no Brasil, apenas 5 tinham disciplinas obrigatórias), a conclusão é no sentido de que perdura, ainda, a formação voltada para o litígio (Stersi; Maillart, 2018).

Mesmo nos cursos em que existe disciplina voltada para métodos adequados, a carga horária é mínima e, ao que indica a leitura das ementas, predominantemente teórica, não

instrumentalizando os discentes com as ferramentas necessárias para torná-los capazes de utilizar os métodos em suas vidas profissionais (Stersi; Maillart, 2018).

As críticas à ausência de ensino de negociação nos cursos de Direito, no Brasil, não são fenômeno recente. Calmon (2019) alertava para o fato de que os advogados não tendem a oferecer a seus clientes a opção de negociar, o que, segundo o autor, se deve à formação jurídica voltada ao processo judicial. Bezerra (2001) também aponta a ausência de disciplina específica de negociação oferecida na formação dos advogados brasileiros, mencionando que nos EUA a matéria é comum, e que os alunos, antes de obterem seus títulos de bacharéis, devem passar por testes que avaliam suas capacidades como negociadores e mediadores.

Jiukoski, Stersi e Silva (2020) avaliam a mediação e a conciliação a partir do CPC/2015, uma vez que este dispõe amplamente sobre a utilização destes instrumentos como parte do processo (endo e extraprocessual). Reconhecem a importância das alterações legislativas e normativas iniciadas com a Resolução 125 do CNJ (Brasil, 2015) e consolidadas com o novo Código de Processo Civil (Brasil, 2015), mas ressaltam que cabe aos operadores do Direito o reconhecimento dos métodos consensuais não mais como via alternativa, mas como meios para restauração da paz.

Chama a atenção, todavia, a pouca importância dada à negociação, enquanto técnica, no tratamento dos conflitos. Percebe-se na literatura e na legislação uma preocupação com o incentivo à conciliação e à mediação e de sua importância no tratamento de conflitos, mas a negociação ainda ocupa papel secundário, se é que ocupa algum papel.

Jiukoski (2019) aponta a necessária reestruturação das grades curriculares dos cursos de Direito no Brasil com um olhar dirigido à origem do conflito, aos sujeitos envolvidos e às formas mais adequadas à sua solução. Propõe a obrigatoriedade de disciplina específica voltada para os métodos consensuais de resolução de conflitos, com “uma disciplina de quatro créditos, partindo das técnicas de negociação e do papel do negociador até chegar nos institutos de conciliação e da mediação, com o objetivo de transmitir aos discentes a existência de uma ordem consensual de resolução de conflitos (...)” (Jiukoski, 2019, p. 12).

Acredita que seria necessária também uma alteração no eixo de formação prática, com a disponibilidade de docentes capacitados em técnicas de conciliação e mediação a fim de promover e, conseqüentemente, ensinar aos discentes uma abordagem diferente sobre os conflitos trazidos pela comunidade (Jiukoski, 2019).

Rodrigues (2021) entende que os métodos consensuais de solução de conflitos devem ser inseridos nos currículos dos cursos de Direito tanto em disciplinas autônomas próprias ou compartilhadas com outro conteúdo, assim como nas atividades prático-profissionais.

Heiderscheidt (2020) entende que o ponto de partida para que ocorram mudanças no processo de educação para uma cultura da paz está no professor, pois é ele o mediador entre os conhecimentos socialmente construídos e os alunos. Sem que o professor mude sua postura e sua forma de transmitir conhecimento, não haverá verdadeira mudança na forma do ensino.

A contribuição que os métodos consensuais e, em especial, a negociação integrativa podem trazer à formação do aluno de Direito perpassa diversos aspectos, como visto, não devendo permanecer como conteúdo a ser preenchido para cumprir uma disposição legal, apenas, ou para fazer parte do currículo oficial enquanto o currículo oculto³⁶ ignora a importância dessa temática.

E para que ocorram mudanças efetivas, as metodologias utilizadas precisam ser revistas. As DCNs de 2018 trazem expressamente a previsão de que os cursos de Direito adotem metodologias ativas e as especifiquem, detalhando o modo como serão integradas teoria e prática (art. 2º, VI, Brasil, 2018A).

Não há, contudo, comando específico sobre o tipo de metodologia a ser adotada. Há duas menções sobre “resolução de problemas”: no artigo 4º, I (Brasil, 2018A), que aborda a necessidade de articular o conhecimento teórico com a resolução de problemas; e no art. 5º, § 1º (Brasil, 2018A), que trata das atividades de caráter prático-profissionais e como estas devem enfatizar a resolução de problemas, de modo transversal, em todas as três perspectivas formativas (formação geral, técnico-jurídica e prático-profissional).

Essas menções denotam se não uma diretiva, uma preferência por metodologias ativas focadas na resolução de problemas, sendo uma das mais reconhecidas a aprendizagem baseada em problemas (ABP).

Dias, Maito e Lemes (2021) entendem a importância das metodologias ativas para a melhoria dos cursos e aproximação dos cursos jurídicos com a realidade, mas alertam para as dificuldades que as IES terão para a elaboração dos Projetos dos Cursos, uma vez que estas metodologias exigem uma preparação diferente e uma coordenação mais próxima e articulada entre os docentes.

Alcançar este resultado nem sempre é fácil, considerando que muitos dos professores não trabalham com dedicação exclusiva, o que implica em menor disponibilidade para a

³⁶ “O currículo oficial é aquele que consta dos documentos formais das 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. A expressão currículo oculto é utilizada para fazer referência ao que efetivamente ocorre nas salas de aula, mas que não consta nos documentos oficiais. Na prática pedagógica, os conteúdos e atividades formalmente listados no currículo pleno nem sempre são efetivamente ministrados, trabalhados ou orientados pelo corpo docente que, em nome da liberdade de ensinar, acaba muitas vezes modificando, no mundo real, o que foi projetado quando da discussão e elaboração do currículo oficial” (Rodrigues, 2021, p. 26).

instituição, isto sem falar da predominância dos cursos particulares (em 2016 eram 1.014 para 169 públicos)³⁷ que, em regra, não remuneram atividades extraclasse de preparação de aulas e não contam com professores com dedicação exclusiva³⁸.

Rodrigues (2021) também vê como irreal a transformação de uma organização curricular tradicional para um modelo que adote uma metodologia ativa em sua integralidade, considerando os custos envolvidos com comissões, tutores *etc*; propõe, então, a adoção de um modelo híbrido, que adote estratégias metodológicas e pedagógicas com influência da obra de Karl Popper e da aprendizagem baseada em problemas (ABP).

A *Problem Based Learning (PBL)*, em tradução livre “aprendizagem baseada em problemas” tem origem anglo-americana. Segundo Marocco (2020), é possível dizer que a ABP se originou na década de 1960 no Canadá, na Escola de Medicina da Universidade de McMaster, tendo sido implementada na Holanda de forma integral em um curso também de medicina. O objetivo dessa metodologia era mudar o perfil dos alunos, os quais tinham inúmeras dificuldades para aplicar conceitos teóricos a casos práticos aos quais eram submetidos (Neufeld; Barrows *apud* Marocco, 2020).

No Brasil, os primeiros cursos a adotarem essa metodologia foram o curso de medicina da Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA) em 1997 e o Curso de Ciências Médicas da Universidade de Londrina (UEL) em 1998 (Marocco, 2020).

Segundo Marocco (2020) a ABP surgia, assim, como uma forma de reinventar o “método de caso” criado por Christopher Columbus Langdell, em 1870. Rodrigues (2021) diferencia a ABP da aprendizagem baseada em casos pois, num aprendizado baseado em casos, os alunos deverão tratar um caso real ou simulado. Na ABP, o problema não será necessariamente um caso: o problema estará intimamente ligado ao tema a ser debatido e permitirá que os alunos elejam objetivos próprios (com o auxílio dos tutores) a fim de aprofundar seus conhecimentos sobre eles. Como dito anteriormente, o desafio é muito maior.

A aprendizagem baseada em problemas é estratégia de ensino que tem o aluno como centro. O estudo individual dos alunos dentro de grupos tutoriais é a forma de aquisição do conhecimento (Rodrigues, 2021). Por esse motivo, requer dos docentes uma dedicação e atualização constantes, pois precisam estar atentos às dinâmicas dos grupos e andamento das atividades que serão descentralizadas.

³⁷ De acordo com o Parecer CNE/CES n. 635/2018.

³⁸ Segundo dados do Ranking Universitário Folha, dentre os 10 cursos de Direito com maior pontuação no quesito “Professores com dedicação integral e parcial”, todos são públicos (<https://ruf.folha.uol.com.br/2019/ranking-de-cursos/direito/>) Acesso em 03 de junho de 2022.

A metodologia ABP é tipicamente desenvolvida a partir de 07 etapas, com pequenas variações entre os autores (Marocco, 2020; Rodrigues, 2021; Berbel, 1998). São elas:

1. Leitura do problema e esclarecimento de termos desconhecidos;
2. Identificação dos problemas propostos pelo enunciado;
3. Formulação de hipóteses explicativas para os problemas identificados no passo anterior (alunos se utilizam nessa fase de conhecimentos que já dispõem sobre o assunto);
4. Resumo das hipóteses;
5. Formulação dos objetivos de aprendizado (identificação do que os alunos deverão estudar para aprofundar os conhecimentos incompletos formulados nas hipóteses explicativas);
6. Estudo individual dos assuntos levantados nos objetivos de aprendizado;
7. Retorno ao grupo tutorial para rediscussão do problema com base nos novos conhecimentos adquiridos na fase de estudo individual.

Como se percebe, é uma metodologia que requer enorme engajamento e comprometimento dos alunos, pois, do contrário, os resultados não serão alcançados. Muitas das habilidades necessárias para a aplicação desta metodologia são desenvolvidas por aqueles que aprendem a utilizar os métodos consensuais de conflitos, em especial as técnicas de negociação integrativa. Lewicki (1997) entende que os cursos de negociação são especialmente apropriados para essas metodologias que unem teoria e prática.

O método descrito em “Como chegar ao sim”, como já visto, tem quatro pontos centrais: separar as pessoas do problema; concentrar-se em interesses, não em posições; inventar opções de ganhos mútuos e utilizar critérios objetivos. Ambos ABP e o método de “Como chegar ao sim” partem de um problema a ser resolvido; para resolvê-lo, é preciso compreender e identificar os termos desconhecidos (etapa 1 e 2); para isso, o primeiro ponto do método trata das questões de percepção, emoção e comunicação; para a formulação de hipóteses (etapa 3 e 4) é possível usar o *brainstorming* ou outras técnicas descritas no terceiro ponto do método; para a formulação dos objetivos de aprendizado (etapa 5), o planejamento, descrito como etapa preparatória para negociação, poderá ser utilizado, assim como o segundo ponto, que trata da identificação de interesses; para o retorno ao grupo tutorial (etapa 7) e rediscussão, é essencial a habilidade de comunicar-se oralmente e objetivamente, realizar escuta ativa, habilidade para trabalhar em grupo e outras habilidades descritas em “Como chegar ao sim” (Fisher; Ury; Patton, 2018).

Além dos itens já descritos, as DCNs de 2018 trazem outros pontos que poderiam ser beneficiados com a inclusão da negociação integrativa nos PPCs e nos currículos dos cursos de Direito, de forma transversal. Demonstrar capacidade para comunicar-se com precisão; a cultura do diálogo, que aparece ao lado do uso dos meios consensuais de conflitos (art. 4º, VI, Brasil, 2018A); aceitar a diversidade e pluralismo cultural (art. 4º, X); desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter

interdisciplinar (art. 4º, XIII, Brasil, 2018A); desenvolvimento de perspectivas transversais sobre direitos humanos (art. 4º, XIV, Brasil, 2018A).

Sobre este último item, Haonat, Oliveira e Medina (2018) entendem que, para que o Direito possa atuar numa perspectiva humanística, a educação em direitos humanos e os métodos consensuais de resolução de conflitos devem andar imbricados, pois ambos os temas estão alicerçados na liberdade de dialogar, na comunicação não violenta, no respeito à cidadania e na dignidade da pessoa humana.

Relativamente à cultura do diálogo e à diversidade e pluralismo cultural, Rodrigues (2021) entende que, sendo estas competências preponderantemente interpessoais, devem ser trabalhadas de forma transversal, em todos os componentes curriculares do curso. Cita como possibilidades de trabalhar estas competências as atividades e trabalhos em grupo, atividades que envolvam literatura, cinema *etc.* Incluem-se, dentre essas estratégias, as negociações simuladas e outras atividades práticas que podem ser ensinadas em uma disciplina de negociação integrativa. Entende-se que a cultura do diálogo, diversidade e pluralismo cultural e a negociação integrativa podem e devem ser ensinadas e desenvolvidas em conjunto, uma potencializando o desenvolvimento da outra, de forma sinérgica.

Passa-se, então, a analisar a literatura sobre ensino de negociação a fim de apresentar um modelo que seja adequado à realidade brasileira, buscando integrar o que foi disposto nas DCNs/2018 à esta nascente disciplina.

4.3 O ENSINO DA NEGOCIAÇÃO

Patton (2009) reconhece que há poucos dados empíricos que confirmem as teorias sobre negociação, fato constatado ao pesquisar sobre o assunto. Muitos dos testes que foram efetuados se deram em ambientes como salas de aula, em simulados, o que é muito diferente de assumir um compromisso real, com emoções reais envolvidas.

Contudo, em que pese existirem poucos estudos que apresentem qualquer grau de certeza sobre a efetividade, nem todas as teorias indutivas tem o mesmo valor qualitativo. Algumas passaram pelo escrutínio de estudiosos experientes e apresentaram consistência lógica.

Segundo Patton (2009), os insights de “Como chegar ao sim”, mesmo sem o amparo empírico em muitos casos, sustentaram-se e mantiveram-se relevantes para muitas pessoas, e vem sendo confirmados pelos estudos que foram feitos nos últimos anos.

Como visto na literatura (Lewicki, 1997; Wheeler; Waters, 2006; Menkel-Meadow, 2006; Fisher; Ury; Patton, 2018), nos países em que a negociação vem sendo ensinada e difundida desde, principalmente, a década de 1980, o estudo e o ensino da negociação baseada em interesses, principiológica ou integrativa, tem alcançando relativo sucesso. De acordo com Honeyman, Coben e De Palo (2009) e Greenhalgh e Lewicki (2015), partindo de (quase) zero cursos em 1979, no final da década de 2000 todo curso de Direito ou de negócios (business school) nos Estados Unidos tem, pelo menos, um curso (disciplina, cadeira) de negociação em seu currículo.

Fala-se, em especial dentre os pesquisadores norte-americanos (ou alinhados àquela perspectiva) em uma “primeira geração” de estudos sobre negociação (Honeyman; Coben; De Palo, 2009), que teve início na década de 1980 (Greenhalgh; Lewicki, 2015; Smolinski; Xiong, 2020) e que está passando por um processo de evolução, desde a década de 2000.

A primeira geração de estudos sobre negociação é aquela descrita em “Como chegar ao sim”, que tem em pouca conta as questões de gênero, diferenças de poder e diferenças culturais (Avruch, 2009). A segunda geração surge a partir das críticas à primeira geração. Algumas das críticas partem de teóricos que perceberam a ausência dessas discussões, mas também por práticos e por pessoas que eram “diferentes” do padrão que ensinava nessa primeira geração: em sua maioria de homens brancos, de classe média, norte-americanos (Avruch, 2009). Os “diferentes” são do gênero feminino (Menkel-Meadow, 2006; Tinsley *et al.*, 2009), de classes desprivilegiadas e em assimetria de poder (Adler; Silverstein, 2000) e de culturas diferentes (Brett *et al.* 1998; Graham, Mahdavi, Fatehi-Rad, 2020), como descrito no terceiro capítulo.

No Brasil, ainda são discutidos os fundamentos daquela primeira geração. Ensina-se negociação integrativa a partir de “Como chegar ao sim”. Não é possível dizer se todos os tutores e professores dos cursos de formação de conciliadores e mediadores brasileiros se utilizam da obra original, sem atentar para os avanços que a negociação sofreu nos últimos 40 anos. Mas, ao analisar o que está estabelecido, verifica-se que o Judiciário, na figura do CNJ, recomenda o treinamento dos conciliadores e mediadores judiciais a partir das noções estabelecidas em “Como chegar ao sim”, conforme disposto no anexo I da Resolução 125/2010 (Brasil, 2010). Seguindo a mesma linha, a AGU tem manual de negociação “baseado na teoria de Harvard” (EAGU, 2017) e, ao analisar seu conteúdo, são pequenas as

diferenças dos conceitos originais dispostos em “Como chegar ao sim”³⁹ e, conseqüentemente, na primeira geração de ensino sobre negociação.

Há, ainda, pouca crítica à aplicabilidade, eficácia e efetividade do método descrito em “Como chegar ao sim” para a realidade brasileira, país marcado por assimetrias de poder, diferenças sociais e de espectro cultural diferente do norte-americano (Hofstede, 2023).

Dentre estas diferenças, menciona-se o fato de o Brasil ocupar a posição 94 dentre 146 países analisados em índice de igualdade de gênero (World Economic Forum, 2022) e apresenta índices crescentes de violência contra a mulher. Nas últimas quatro décadas houve aumento de 31,46 %, com risco acentuado para mulheres negras (1,7 vezes maior), chegando a ser de 5 vezes maior em alguns estados, como o Rio Grande do Norte (De Souza *et al*, 2017).

Portanto, ensinar negociação sem levar em consideração estes abismos existentes, a necessidade de proteção por parte do Estado em algumas situações e a inaplicabilidade da negociação em certos cenários, é negar a individualidade das características de nosso país e de nossos alunos.

O aluno brasileiro, ao se deparar com o “mundo das maravilhas” em que a assimetria de poder pode ser ultrapassada com técnicas e que é possível, sempre, “chegar ao sim” sem fazer concessões (Fisher; Ury; Patton, 2018), não irá se conectar, pois vive uma realidade bem diferente.

Para entender qual é a melhor forma de ensinar negociação integrativa em cursos de Direito no Brasil foi utilizada, em grande parte, literatura estrangeira, em especial norte-americana ou aderente àquela cultura. O motivo principal é que, se se pretende ensinar um método desenvolvido em determinado país, é preciso reconhecer que este será referência na produção acadêmica, também. Mesmo as críticas e ressalvas que porventura existam, só podem ser construídas a partir da imersão e compreensão do que já foi produzido lá fora.

Antes de adentrar na discussão sobre as formas de ensino, é preciso abordar a distinção entre ensino e treinamento, termos que são muitas vezes usados na literatura como sinônimos, mas que apresentam algumas peculiaridades que os distinguem.

Segundo Avruch (2009), a diferença não está em hierarquia de uma forma sobre a outra, ou de prática *versus* teoria, sendo o treinamento prático e o ensino teórico. A diferença, segundo o pesquisador, é que o treinamento é o ensino de práticas consolidadas, canônicas ou

³⁹ Não há no Manual da AGU qualquer referência a gênero, mulheres, raça ou assimetria de poder. Há uma abordagem sobre as diferenças de cultura, mas de forma semelhante ao que ocorre em “Como chegar ao sim”.

de alguma forma “comprovadas”. A educação, por outro lado, refere-se a ensinar criticamente essas mesmas teorias, ou seja, colocando-as à prova e conseqüentemente, sujeitas à revisão e refutação. Avruch (2009) reconhece que estas distinções são culturais e que em determinadas culturas, especialmente as que se caracterizam por forte hierarquia, há pouca diferença entre o que seria ensino e treinamento.

O treinamento sem a atualização a partir das críticas recebidas corre o risco de se tornar obsoleto e adquirir rigidez doutrinária; em termos de mercado, o treinador que adota essa postura costuma ser esquecido e não mais chamado (Avruch, 2009).

O ideal é que o treinador adote postura crítica, receba feedbacks e procure implementar mudanças a partir destes retornos. Da mesma forma, o professor se beneficia (e a seus alunos) com treinamentos, na medida em que coloca em prática teorias, validando-as, afastando-as ou reciclando-as.

A sala de aula oferece, ainda, espaço para que os professores aprofundem suas pesquisas. De acordo com Lewicki (1997), muitos dos primeiros paradigmas de pesquisa em psicologia social e relações de trabalho foram convertidas em simulações e dramatizações para fins pedagógicos. Os simulados aplicados aos alunos, ao mesmo tempo que tem um caráter pedagógico para aqueles, geram oportunidades para coletar dados e testar hipóteses. Esses dados, quando coletados especialmente entre pós-graduandos em cursos de MBA, podem ser extrapolados para outras populações adultas, uma vez que os estudantes são profissionais inseridos no mercado de trabalho, como regra.

Feitas estas distinções, salienta-se que o objetivo deste trabalho é tratar do ensino de negociação em cursos de Direito, o que não impede que as conclusões e considerações aqui descritas sejam extrapoladas e aproveitadas em treinamentos.

O primeiro aspecto que diferencia o ensino da negociação de outras disciplinas, é que parece haver um consenso que é indispensável a realização de atividades práticas (Nelken, 2009) para que o aluno entre em contato com os conceitos básicos da negociação.

Já no final dos anos 1990, Lewicki (1997) constatou que quase todas as escolas de negócios (norte-americanas) não se vinculavam a uma metodologia única, mas a modelo eclético que combina teoria, pesquisa e práticas como método de caso, resolução de problemas, dramatização e outras formas de experiências aplicadas. Lewicki (1997) elenca os elementos que são mais comuns em um curso de negociação:

Quadro 7 - Elementos comuns a um curso de negociação

- Uma introdução à teoria do conflito, abordando a dinâmica básica de conflitos interpessoais e intergrupais;
- Uma introdução à teoria dos jogos e dinâmicas comportamentais em jogos simples de matriz;
- Uma visão geral da estratégia e das táticas de negociação cooperativa, integrativa, baseada em princípios ou ganha-ganha;
- Alguma compreensão dos fatores individuais e contextuais que enriquecem e complicam as negociações além desses paradigmas básicos (processos cognitivos, diferenças de personalidade do negociador, o papel do poder, processos de persuasão, negociação dentro e intergrupos e diferenças em função do gênero e cultura do negociador);
- Negociações interpessoais versus intergrupais e multipartidárias;
- Uma visão geral dos procedimentos para mover situações de impasse em negociações para a resolução, incluindo procedimentos que as próprias partes podem usar, e os principais papéis desempenhados por terceiros.

Elaborado por Lewicki, 1997, p. 258, tradução do autor.

Lewicki (1997) defende o uso de metodologias *experiential learning* (aprender experimentando). Aprender pela experiência é um processo cíclico que inclui quatro elementos: a experiência concreta com o fenômeno, refletir sobre o fenômeno para classificar a experiência e definir seus elementos chave, derivar generalizações abstratas do fenômeno e então experimentar ativamente com um novo comportamento no futuro.

Mas ensinar o aluno a adotar uma determinada postura frente a um conflito apresenta muitos desafios. “Todos negociamos diariamente” é um mantra presente em cada livro de negociação que se abre, o que não é diferente em “Como chegar ao sim” (Fisher; Ury; Patton, 2018). Portanto, ao (tentar) ensinar negociação em uma graduação em Direito, o professor irá lidar com pessoas que já o fazem, que têm suas próprias concepções de certo e errado e que apresentarão resistência a conhecimentos teóricos sobre algo que já realizam com relativo sucesso (ou pelo menos é assim que percebem a realidade).

Nelken (2009) sugere que o ensino de adultos deve ser centrado no aluno, não na figura do professor, o que não chega a ser nenhuma inovação. Para o ensino da negociação, contudo, isso implica em entender que os alunos não são quadros em branco esperando ser preenchidos por métodos inovadores. Perguntas como “quais são suas preocupações enquanto

negociador? Quais suas dúvidas sobre como um advogado deve negociar? Pense num bom negociador. Quais características ele tem? ” (Nelken, 2009, p. 184) aproximam os alunos e os colocam como sujeitos de seu próprio aprendizado, ao invés de depósitos de informação a serem preenchidos (Freire, 1979).

A experiência de sala de aula centrada na figura do professor, em aulas de negociação, apresenta outro aspecto negativo. Quando um professor aplica um simulado e analisa seus resultados com os alunos, inevitavelmente refletirá seu viés cognitivo e emocional, o que, para alunos que são notadamente diferentes do instrutor em raça, gênero ou status socioeconômico, pode ser difícil de compreender e empatizar (Landry; Donnellon, 1999).

Lewicki (1997) entende que o primeiro passo para ensinar negociação é treinar os educadores, pois é um conteúdo naturalmente multidisciplinar em que os professores são, por vezes, designados a ensinar, sem nenhum tipo de suporte.

No Direito, especialmente, em que a disciplina inexistia ou ainda está dando os primeiros passos, a tarefa é ainda mais árdua, pois os professores, em regra, nunca estudaram este conteúdo ou o viram de forma superficial. E mesmo aqueles que conhecem de alguma forma o conteúdo, costumam atuar de forma empírica (Heiderscheidt, 2020).

Greenhalgh e Lewicki (2015) também entendem que o ensino da negociação enfrenta, especialmente nos cursos de Direito, um enorme desafio. Isso porque a negociação entra na categoria de resolução alternativa de disputas (ADR, na sigla em inglês), o que implica dizer que existe o meio correto para abordar uma disputa, qual seja, a via judicial. Outro desafio apontado é que os cenários criados pelos professores raramente conseguem recriar a complexidade da vida real, das pessoas envolvidas que têm um passado e um futuro. Os simulados e cenários são criados, muitas vezes, para fins de publicação, em um ciclo sem fim entre repetição dos testes, validação por meio de novos simulados *etc.*

Wheeler (2015), ao realizar auto-crítica sobre como se ensina negociação, ressalta ser muito diferente ensinar sobre negociação a ensinar como negociar. Um dos motivos para essa dificuldade é que boa parte da negociação envolve habilidades de relacionamento, e estas são aprendidas muito antes dos alunos entrarem em uma sala de aula.

As experiências que os alunos tiveram durante suas vidas, suas vivências, cultura, gênero *etc.*, foram moldadas ou são constitutivas de sua condição e não há muito que se possa fazer sobre isso em um semestre ou um ano de aula. Parafraseando Greenhalgh (2015), não é fácil ensinar um cordeiro a ser assertivo ou um leão a ser empático.

Patton (2009) também entende que há uma grande diferença entre saber e fazer. Ensinar aquilo que se aprendeu com as pesquisas sobre negociação é muito diferente do que

ensinar um aluno a analisar uma situação concreta, preparar-se e se tornar um negociador mais efetivo. Conectar o que pensamos com o que fazemos, de forma consciente, requer muita prática para criar as estruturas neurais que permitem o desenvolvimento dessas habilidades (Patton, 2009).

Um dos motivos do ensino da negociação ser mais difícil que outras matérias é que as pessoas construíram, durante toda sua vida, formas de negociar, então o professor não lida com “quadros em branco”, esperando por serem preenchidos com informação. Muito pelo contrário, adentra-se em um ambiente já consolidado com o objetivo de tentar, de alguma forma, fazer com que os alunos se abram a reexaminar suas concepções e seus comportamentos frente aos outros (Patton, 2009).

Loewenstein e Thompson (2000) entendem que afastar as concepções e o que chamam de teorias “ingênuas” é o primeiro desafio do professor de negociação. Citam como exemplo o modelo do bolo fixo, em que os alunos têm dificuldade de compreender que é possível imaginar diferentes cenários além daqueles meramente distributivos.

Wheeler (2015), analisando sua forma de ensinar negociação, acredita que a chave para o fazer está na experimentação. Relata que os progressos que obteve se devem a tentativas e erros. Assim como se ensina que os alunos devem ser criativos, buscar opções de ganhos mútuos e não se contentar com o bolo fixo apresentado (Fisher; Ury; Patton, 2018), também o professor não pode ter medo de inovar e tentar diferentes abordagens, eis que se trata de uma matéria em constante evolução, multidisciplinar e com resultados imprevisíveis.

Nos cursos de Direito brasileiros, em que a matéria ainda dá os primeiros passos, a lição de Wheeler (2015) parece ser adequada. É possível e recomendado que se utilize metodologias já existentes e testadas, mas não se pode ter medo de buscar alternativas que se encaixem melhor em nossa realidade.

A forma de avaliar os alunos em um curso de negociação também pode se apresentar como um desafio para a maioria dos professores. Conceitos como reivindicação de valor, criação de valor, eficiência (de Pareto) podem até ser medidos, mas isso não reflete necessariamente a performance dos negociadores envolvidos (Smolinski; Xiong, 2020).

Se, por um lado, busca-se incentivar os alunos a levarem em conta os contextos, ter “jogo de cintura” e serem adaptáveis às circunstâncias, atentarem-se para aspectos subjetivos e às emoções, percepções e comunicações não verbais, por outro lado, os alunos continuam sendo avaliados por métricas que são ou objetivas e ligadas a resultados ou, num cenário oposto, corre-se o risco de adotar uma postura condescendente por incapacidade de levar em consideração os aspectos subjetivos que tanto valoriza-se na negociação.

O equilíbrio entre avaliar os conceitos objetivos e os resultados alcançados, com os aspectos qualitativos da performance, como o relacionamento, as emoções, atitudes e valores é desafiador (Coleman; Lim, 2001; Movius, 2008; Smolinski; Xiong, 2020).

É preciso pensar em formas de avaliar adequadamente os alunos, mas que sejam factíveis em turmas maiores em que o professor não tem condições de avaliar, individualmente, todos os alunos sobre estes aspectos. A autoavaliação e a avaliação por pares parece ser, se não o ideal, uma adaptação interessante.

Outra estratégia de avaliação que leva em consideração os resultados objetivos alcançados, mas também a postura dos alunos, é sugerida por Welsh (2012). O que a autora sugere é que os alunos tenham sua nota formada a partir da média das notas atribuídas pelo resultado alcançado durante os simulados e pela avaliação que seus colegas fazem sobre a eticidade de seu comportamento. Dessa forma, o aluno precisa encontrar um equilíbrio entre tentar maximizar os resultados com a adoção de um comportamento visto como ético por seus pares. Para que os alunos incorporem comportamentos éticos em sala de aula, é imprescindível que esta postura parta, primeiramente, do professor.

4.3.1 Sobre o ensino ético da negociação

A ética é parte fundamental do ensino como um todo, e no ensino da negociação não seria diferente. Lewicki (1997) relata que nos anos 1980, os professores de MBA de negociação sofreram muitas críticas dos estudantes por enfatizarem demasiadamente o ensino da negociação integrativa e da cooperação. Segundo os alunos, o mundo recompensava aqueles que conseguiam “pegar” tudo que pudessem para si, por quaisquer meios disponíveis, o que tornaria a negociação integrativa pouco aplicável.

Apesar destas críticas, Lewicki (1997) sustenta que o ensino da negociação deve estar permeado por questões éticas, tais como mentir ou dizer a verdade, tomar decisões baseadas em questões utilitárias ou em princípios absolutos, avaliar as consequências éticas de nossas estratégias e táticas, dentre outras. Essas questões podem ser debatidas teoricamente, mas também podem compor os simulados, como no caso DONS, descrito no capítulo 3.

Mamo (2020) entende que os cursos de negociação têm uma responsabilidade social de desenvolver o espírito democrático nos alunos, pois estes, no ambiente da sala de aula, assumem a responsabilidade pelo seu aprendizado como em nenhuma outra disciplina. A prática de simulados, a discussão de ideias e o autoconhecimento desenvolvidos nestas disciplinas coloca os alunos em um papel de atores principais na resolução dos conflitos,

obrigando-os a colaborar e a lidar com os desentendimentos, as diferenças de percepção de mundo e com questões políticas. Imaginar esse tipo de discussão sem atentar à ética é impossível.

No espaço da sala de aula há a oportunidade de protagonismo dos alunos, retirada das hierarquias tradicionais, e a necessidade de diálogo, uma vez que não há um poder adjudicante que decidirá como as coisas devem ser. Isto, é claro, num plano ideal de sala de aula em que o professor assume o papel de tutor, administrador, e não de detentor das respostas. A responsabilização do aluno que ocorre com a ausência de hierarquia só é possível se este tiver consciência do que é e das consequências de se levar uma vida ética.

Também é responsabilidade dos professores explicar os limites daquilo que é possível com o aprendizado de técnicas de negociação. Para Schoen (2021), é responsabilidade ética dos professores explicitar os limites da aplicação do método de “Como chegar ao sim” e, também, desenvolver abordagens alternativas para lidar com as culturas onde ele não é bem-sucedido.

Para Wheeler (2006), há três grandes desafios que um professor de negociação enfrenta. O desafio da ética, do poder e de mudança de comportamento. Quanto ao primeiro ponto, as inquietações do pesquisador giram em torno da dificuldade de abordar questões éticas em uma sala de aula, em profundidade. Isso por que, abordar questões de ética em turmas tão diversas, pode se mostrar inviável ou pouco eficiente, alienando um grupo do debate em detrimento de outro, a depender do enfoque que é dado pelo professor.

Quanto às questões de poder, Wheeler (2006) entende que por muito tempo essa questão foi negligenciada, exatamente por sua complexidade. Há diferenças de poder que são intransponíveis, e ignorar isso ou esperar que técnicas sejam capazes de reverter ou equilibrar a balança é ilusório, ou nas palavras de Wheeler, as vezes se é o leão, noutras, o cordeiro.

Wheeler (2006) costuma confrontar seus alunos com estudo realizado por Bowles, Babcock e McGinn (2005), em que estas aplicam questionários a alunos antes da realização de exercício de negociação distributiva simulada. No teste descrito pelas autoras, era informado aos alunos o nome da pessoa com quem iriam negociar (fornecendo dados sobre o gênero), e então eram questionados sobre quais seriam suas primeiras ofertas e seu preço de saída da negociação. Em média, os alunos, tanto homens quanto mulheres, faziam pedidos maiores para as mulheres. Quando apresentados estes resultados e questionados do porquê dessa diferença, os alunos buscavam diferentes justificativas, como o fato de que mulheres seriam negociadoras menos efetivas ou, ainda, outros justificavam que por serem as

mulheres mais efetivas, o pedido de abertura deveria ser maior, deixando mais espaço para barganha. Ocorre que o preço de saída, ou seja, o valor mínimo que os alunos aceitariam para fechar negócio, também era maior quando a contraparte era mulher. Para esse resultado, os alunos não conseguiam encontrar justificativa. A resposta dos alunos é que não conseguiam acreditar que se comportariam dessa forma, pois isso expunha um comportamento ilógico, inconsciente.

Como a tendência dos alunos é afastar de si comportamentos ilógicos, Wheeler (2006) tem dúvidas sobre o impacto do ensino dessas questões aos alunos. Defende que a universidade deveria ser um espaço para criar dúvidas, não reforçar certezas. Mas conclui que é possível fazer com que os alunos compreendam que a negociação é algo que eles fazem, não algo que acontece a eles, ou seja, é possível abrir os olhos dos alunos para que estes se tornem agentes de suas próprias vidas, capazes de virar o jogo e salvar acordos que, sem conhecimentos básicos de negociação, seriam perdidos.

Não chega a ser nenhuma surpresa que a primeira geração de estudos sobre negociação não tenha levado em consideração os aspectos de diferenças de gênero, cultura e poder. Na segunda geração estes aspectos se tornaram centrais, conforme visto no terceiro capítulo desta tese. As diferenças de gênero são relevantes na mesa de negociação e colocam, muitas das vezes, as mulheres em desvantagem em relação aos homens (Menkel-Meadow, 2000, 2006; Babcock *et al.*, 2006; Manea; Yzerbyt; Demoulin, 2020).

Como forma de abordar essas diferenças em sala de aula, Landry e Donnellon (1999) propõem o ensino da negociação a partir de uma perspectiva feminista. As autoras reconhecem que não há uma única teoria feminista; mas entendem que há quatro princípios fundamentais que são comuns à maioria delas.

O primeiro refere-se à necessidade de compreensão do contexto para entender os fenômenos sociais (Landry; Donnellon, 1999). Para o professor, isso implica em atentar ao contexto da sala de aula, além do conteúdo, observando os relacionamentos, atentando para a interdependência das relações e dos comportamentos em sala de aula (Johnson; Johnson, 2007; Deutsch, 1949).

O segundo pilar da teoria feminista apontado por Landry e Donnellon (1999) é o reconhecimento de diferentes realidades, dependentes da posição social de cada pessoa. Logo, o aprendizado se torna mais rico e completo com o reconhecimento das diferenças na forma como cada ser humano percebe o mundo a seu redor.

O terceiro princípio é que a distribuição de poder social molda o modo como cada pessoa avalia a experiência, privilegiando alguns à custa de outros. O poder define o que é

conhecimento legítimo, as regras e quem pode produzi-lo. O quarto princípio é aquele que tem como objetivo a redistribuição de poder a fim de alcançar equidade social (Landry; Donnellon, 1999).

Como forma de adotar estes princípios para fins pedagógicos, Landry e Donnellon (1999) sugerem a utilização mais frequente de casos elaborados pelos alunos, permitindo que estes analisem seus conflitos particulares, a partir de suas perspectivas, trazendo à luz o que poderia passar batido em uma abordagem centrada no professor. Como um dos objetivos é o estabelecimento de equilíbrio de poder, o professor precisa, também, estar disposto a abdicar do seu em prol dos alunos, que poderão realizar feedbacks a seus pares, realizar autoavaliações e ter mais voz no seu próprio aprendizado.

O professor de negociação precisa, em suma, realizar constantes negociações com a turma sobre os papéis de cada um, atividades que serão desenvolvidas e o modo como serão feitas as avaliações. Enquanto se encoraja os alunos a adotarem posturas de ganhos mútuos, a forma como se ensina, muitas vezes, não incorpora estes mesmos princípios (Landry; Donnellon, 1999) e acaba-se deixando dinheiro sobre a mesa (Fisher; Ury; Patton, 2018). A participação democrática aparece, assim, como central no ensino a partir de uma perspectiva que se propõe igualitária, inclusiva e respeitadora das diferenças. Logo, adotar uma abordagem feminista para o ensino da negociação não é apenas uma reparação, mas um caminho lógico.

4.3.2 A transferibilidade do conhecimento e as competências a serem desenvolvidas

A capacidade de compreender um conceito e aplicá-lo parece ser algo automático, ou, pelos menos, assim alguns professores pensam. Ao explicar um conceito, muitos professores se utilizam de exemplos e analogias. Aparentemente compreendido, o aluno tem o desafio de utilizar o conceito subjacente ao exemplo, em outro caso. E neste momento é que surgem problemas.

Em aulas de negociação o uso de exemplos e analogias é comum. Utiliza-se um exemplo, explica-se o conceito e a solução encontrada, e espera-se que o aluno consiga extrair os princípios e replicá-los em situação semelhante. A isso, dá-se o nome de transferência analógica ou transferência por analogia (Reeves; Weisberg, 1994). Contudo, a analogia não é um método dedutivo, mas uma ferramenta de inferência psicológica, portanto, não há como garantir respostas corretas (Gillespie *et al.*, 1999).

Conceitualmente, transferência é a habilidade de aplicar os conceitos ou estratégias aprendidas como solução para uma dada situação em outro problema diferente (Gillespie *et al.*, 1999). Longe de ser algo automático, é o calcanhar de Aquiles no ensino, em especial no ensino da negociação.

Gentner, Rattermann e Forbus (1993) realizaram estudo em que avaliam a capacidade de alunos realizarem analogias. Para isso, deram aos participantes uma primeira história e depois mais uma de quatro histórias derivadas que usavam elementos em comum com a primeira, tanto em nível superficial (partes envolvidas) quanto estrutural (mesma “moral” da história ou princípios aplicáveis). Questionados depois sobre as histórias, a maioria recordava da semelhança dos personagens e uma minoria conseguia lembrar das histórias por sua semelhança em enredo. Assim, quando as pessoas encontravam um novo problema, não se lembravam de exemplos anteriores com a mesma estrutura de problemas subjacentes (Gillespie *et al.*, 1999).

Em experimento com alunos, Nadler, Thompson e Van Boven (2003) mostraram a estes como utilizar cláusulas de contingência para criar valor em uma negociação (incluir um bônus ou uma penalidade). Posteriormente, em uma simulação, pediram aos alunos que usassem desse instrumento, o que foi seguido. Em uma segunda simulação, desta vez sem orientação específica, mas com o mesmo potencial latente, os alunos não reconheceram a oportunidade de apresentar a cláusula.

A explicação para isso é que a capacidade dos alunos de transferir os conceitos empregados em um exemplo, para outro caso diferente, parece ser muito limitada (Bordone; Carr, 2013). Contudo, Reeves e Weisberg (1994) encontraram dados que sugerem que o aumento de casos análogos apresentados aos alunos possibilita a abstração automática dos princípios que se objetiva ensinar.

Loewenstein e Thompson (2000) também propõem que o ensino por meio de analogias possa suprir esta falha no aprendizado. Ao analisar o comportamento de alunos de um MBA, perceberam que mais da metade dos alunos que leram e compararam dois exemplos de contratos com contingências, em momento posterior, sem nenhuma explicação, realizaram negociações em que previram contingências imediatamente. Em contraste, quando os alunos leram os casos separadamente, em momentos diferentes, a inclusão de cláusulas de contingência em seus acordos caiu para menos de um quarto dos estudantes. Concluíram que o processo de comparação promoveu aprendizado dos princípios subjacentes, de forma que os alunos puderam usá-los em novos contextos.

No mesmo sentido, Moran, Bereby-Meyer e Bazerman (2008) utilizam a analogia para que os alunos identifiquem os padrões que se repetiram em diferentes cenários, mas principalmente, para que consigam identificar os contrastes e diferenças entre as situações e como estas diferenças impactam nas estratégias a serem utilizadas. Perceberam que aprender princípios gerais sobre negociação, tais como a possibilidade de criação de valor e que o bolo não é fixo, se mostrou mais efetivo do que aprender estratégias específicas e tentar replicá-las em diferentes contextos.

Esses achados, em conjunto com os de que os simulados não são, necessariamente, mais efetivos para o ensino de negociação que outras estratégias (Loewenstein; Thompson, 2000; Alexander; Lebaron, 2009), indica que talvez seja mais importante ensinar o aluno a ter visão mais geral e amplificada dos problemas, capacidade de abstração e plasticidade do pensamento, do que ensinar técnicas rebuscadas.

Ao que parece, maior quantidade de informações, com o ensino de técnicas e comportamentos padronizados, não significa melhores resultados. A explicação talvez esteja na inibição do comportamento espontâneo e menor uso da criatividade, especialmente entre alunos iniciantes, que ainda não internalizaram os princípios básicos da negociação.

Outro ponto que merece atenção é sobre o conjunto de competências que devem ser desenvolvidas pelos alunos em uma disciplina de negociação. O termo competência é utilizado em psicologia aplicada desde os anos 1970 (McClelland, 1973) e é o mesmo utilizado nas DCNs/2018 do Direito brasileiras. Esse termo parece ser mais apropriado por implicar em uma visão holística de desenvolvimento do aluno, que leva em consideração os aspectos técnicos, relacionais e de atitude frente aos desafios e problemas enfrentados.

Rodrigues (2021) destaca essa alteração nas DCNs/2018 do curso de Direito, que passou a utilizar o termo “competência” em detrimento de habilidades ou outras expressões semelhantes. Define competência como a capacidade de mobilizar os conhecimentos, estratégias e tecnologias disponíveis para enfrentar determinada situação. Falando especificamente sobre as competências obrigatórias nas DCNs/2018, as competências conectadas ao conhecer são as cognitivas, as conectadas ao estar habilitado são instrumentais e as ao agir, ou seja, às atitudes, são interpessoais.

Portanto, qualquer modelo de competências a ser desenvolvido para os cursos de Direito no Brasil deve levar em consideração quais são os objetivos a serem alcançados para além dos aspectos técnicos, tais como ética, valorização dos direitos humanos, respeito à diversidade e outros valores contidos nas DCNs/2018 e em outras legislações, assim como os objetivos da própria instituição de ensino.

Fisher e Yoshida (2017) propõe um modelo de ensino de negociação que gire em torno de três conjuntos de habilidades, que são os processos colaborativos, que visam habilitar as partes a entenderem a si mesmas e à outra parte para que possam construir solução de problemas de forma colaborativa, com ênfase na facilitação e escuta ativa. Habilidades ligadas à “ciência” e ao conflito, ou seja, habilitar os alunos a gerenciar dados complexos de uma negociação e também com as incertezas científicas e, por fim, ser capaz de gerenciar de forma adaptativa a negociação e também a fase de implementação.

Smolinski e Xiong (2020) propõem a criação de um modelo de competências para o ensino da negociação dividido em quatro categorias: linguagem e emoção, inteligência negocial, construção de relacionamento e sabedoria moral.

Na categoria linguagem e emoção são avaliadas, quanto à linguagem, a qualidade das expressões usadas, ou seja, a clareza e lógica das falas, a capacidade de escuta ativa e de realizar questionamentos, por sua importância para coleta de informações e compreensão de interesses. Neste quesito, são avaliadas a paciência e foco na escuta ativa, e comportamentos que demonstrem habilidade para formular perguntas diretas e indiretas, abertas ou fechadas e a tolerância quanto ao silêncio após as perguntas (Smolinski; Xiong, 2020).

Quanto à emoção, o modo como os negociadores administram as suas é avaliado a partir das demonstrações de empatia, compreensão dos interesses e necessidades emocionais da outra parte, assim como as suas próprias (Smolinski; Xiong, 2020). Uma estratégia recomendada por Ury (2015) para reconhecer estas emoções, que foi mencionado no terceiro capítulo, é a de “ir para o camarote”, espaço racional e emocional em que o negociador se distancia da situação para avaliar seus próprios sentimentos e reações.

Kidder (2017) entende que a principal competência que deve ser adquirida por um negociador que busca adotar postura integrativa é a habilidade de adotar a perspectiva da outra parte. Para que os alunos possam incorporar essa habilidade, sugere o uso deliberado de terminologia específica. Segundo a pesquisadora, o termo “ganha-ganha” é associado à competitividade, uma vez que vencer implica em competir por algo. Sugere, como substituto, o uso do acrônimo BABO (*both are better off*).

Independente de qual termo vai ser substituído por qual, não há dúvidas que as palavras têm impacto, e o uso de uma comunicação que desarme as partes, ao invés de antagonizá-las (Rosenberg, 2019), auxilia no processo de internalização do conhecimento.

Quanto à segunda categoria, Smolinski e Xiong (2020) definem a inteligência negocial como a habilidade de reconhecer as suas próprias características e atitudes ao negociar, bem como as da outra parte, aplicando de forma eficiente os métodos e técnicas a fim de otimizar a

performance, dadas as circunstâncias. Para avaliar a inteligência negocial, dividiram-nas em quinze habilidades.

As quinze habilidades são descritas em ordem cronológica, da preparação até o possível acordo (Smolinski; Xiong, 2020). A primeira é entender os interesses e opções, os BATNAs seus e da outra parte, no momento da preparação. Uma forma de avaliar esse item é realizar entrevistas previamente à negociação simulada, como algumas competições de negociação fazem⁴⁰. A segunda é a avaliação do cenário inicial, em que as partes começam a preparar uma agenda de quais itens serão discutidos, tempo dedicado, etc. Como visto no primeiro capítulo, essa estruturação é mais bem aceita por pessoas que vem de uma cultura monocrônica, enquanto pessoas de cultura policrônica podem ter mais dificuldade com este item. O terceiro item avaliado é de quem faz a primeira oferta. Como discutido anteriormente, fazer a primeira oferta é visto como uma “âncora” a partir da qual se discutem os termos (Fisher; Ury; Patton, 2018).

Outras habilidades são a de manejar concessões (funcionam como um sinal de reciprocidade); buscar por trade-offs (compensações por concessões menos importantes para atingir interesses maiores); gerar opções criativas; usar critérios objetivos e, após o acordo realizado, a utilização da figura descrita por Raiffa (1985) do *post-settlement settlement*, que é avaliar se algo mais ainda pode ser feito para melhorar os resultados das duas partes envolvidas. Outras duas habilidades que são avaliadas são a adaptabilidade das estratégias ao momento (*timing* dos negociadores) e a performance de time, que é a sinergia gerada pelo trabalho em equipes (Smolinski; Xiong, 2020).

A terceira categoria do modelo de Smolinski e Xiong (2020) é confiança e construção de relacionamento. Para essa categoria, o respeito e percepção das diferenças culturais é essencial. Conforme descrito no capítulo 3 (Chen; Chen, 2004; Movius *et al.* 2006; Adair; Weingart; Brett, 2007; Lee; Brett; Park, 2012; Brett, 2017), diferentes culturas têm diferentes formas de construir relacionamentos e de ganhar (e manter) a confiança. A habilidade do negociador em perceber essas diferenças é essencial para construção de relacionamento e possibilidade de uma negociação que seja integrativa e não apenas distributiva.

Por fim, a quarta categoria do modelo de Smolinski e Xiong (2020) avalia a sabedoria moral dos negociadores. Aqui, considera-se como os negociadores se comportam frente aos aspectos éticos e morais, como a revelação de informações, o tratamento empático com a

⁴⁰ O “meeting de negociação” se utiliza deste modelo, com entrevistas prévias com as partes para questionar as estratégias que serão empregadas, verificar se as partes compreenderam seus interesses e potenciais interesses da outra parte. Disponível em: <https://www.meetingnegociacao.com.br/> . . Acesso em 06/06/2023.

outra parte *etc.* Diversos estudos se debruçaram sobre a importância do comportamento ético nas negociações e no seu impacto nos resultados a curto, médio e longo prazo, conforme descrito no terceiro capítulo (Hinshaw; Alberts, 2011; Menkel-Meadow, 1999; Schneider *et al.*, 2013, dentre outros).

Para avaliar estas quatro categorias, Smolinski e Xiong (2020) adotaram uma escala de cinco pontos que vai de abaixo da média (--), abaixo da média (-), média (0), acima da média (+) e significativamente acima da média (++). O modelo descrito pode ser adaptado e sintetizado para simulados mais simples ou, dependendo das questões envolvidas, incluir outros elementos de avaliação. Vistas as competências a serem desenvolvidas, passa-se a analisar o que há na literatura sobre os instrumentos que podem ser utilizados para o ensino da negociação.

4.3.3 Instrumentos para o ensino da negociação

A complexidade do processo de negociação, que é por sua natureza interdisciplinar, dinâmico e interativo, faz com que muitos autores (que também são professores) questionem a efetividade do ensino de negociação, tanto em termos de resultados quanto dos métodos pedagógicos que são aplicados (Wheeler, 2015; Greenhalgh; Lewicki, 2015; Smolinski; Xiong, 2020).

Greenhalgh e Lewicki (2015) analisam os quatro tipos de negociação descritos por Walton e McKersie. Como visto no terceiro capítulo, os dois primeiros, barganha distributiva e integrativa, são amplamente estudados, enquanto os outros dois, *inteorganizational bargaining* e *atitudinal structuring* foram deixados “de lado”.

O *inteorganizational bargaining* trata da necessidade de negociação entre partes pertencentes a uma organização, ou seja, uma negociação interna, entre gerentes e seus subordinados, por exemplo. A *atitudinal structuring*, refere-se às predisposições dos negociadores em relação ao outro indivíduo ou grupo com quem estavam interagindo (Greenhalgh; Lewicki, 2015).

Como “predisposições” envolvem emoções, muitos teóricos tentam eliminá-las de suas equações, em razão da dificuldade de medi-las, ou de alguma forma controlá-las. Mas as emoções têm importância central nas negociações reais, ao contrário de simulados que são aplicados aos alunos que, por mais envolvidos que estejam, não irão mimetizar as emoções sentidas pelas partes em conflito.

Para Greenhalgh e Lewicki (2015), no mundo real, as pessoas são movidas por suas emoções e o conflito é, por sua natureza, um estado emocional: na ausência de emoção, não existe conflito, mas sim, diferenças de perspectiva sobre uma situação.

Como sugestão de ensino, incentivam os alunos a encontrar um meio de reconhecer os padrões que foram aprendidos desde sua infância (Greenhalgh; Lewicki, 2015). Escrever diários ou relatos (que os autores denominam de “psico-histórias”) sobre como lidaram com conflitos durante sua vida, desde a infância até a fase adulta, é um exemplo. Acreditam que um padrão irá surgir e, a partir dessa descoberta, a contenção de padrões inadequados ou a valorização de padrões positivos pode ser incentivada. Reconhecem, é claro, que para que um professor possa auxiliar a reconhecer essas predisposições, ele também precisará passar por treinamento.

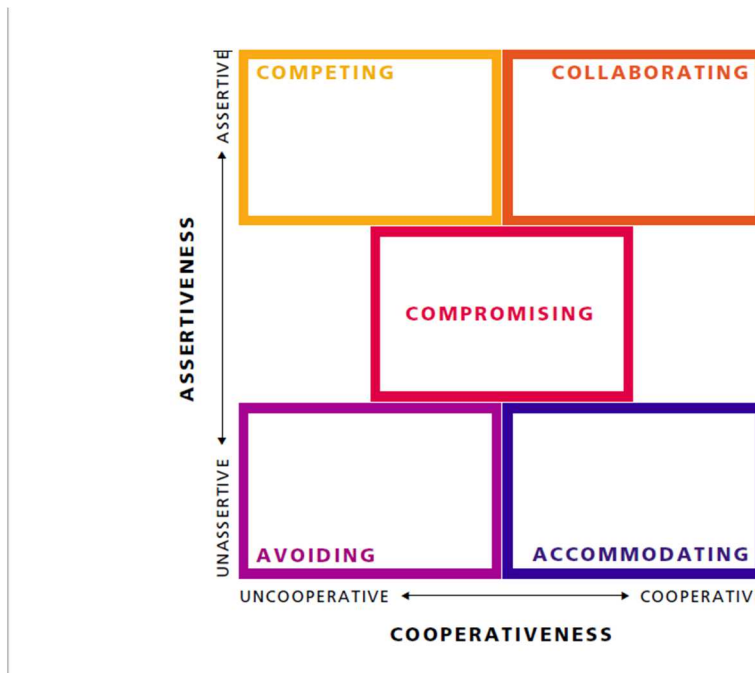
Brown (2012) relata que, ao contrário do estereótipo de que os alunos de Direito seriam mais agressivos e com práticas mais afiadas, muitos dos alunos que entram em suas classes de negociação demonstram enorme dificuldade de reivindicar valor em uma negociação (postura distributiva). Entende que uma forma de identificar e modificar o modo como cada negociador se comporta, é por meio do *Thomas-Kilman Conflict Mode instrument* (TKI).

O TKI é um inventário com trinta pares de posicionamentos e o respondente deve escolher, dentro do par, com qual daquelas afirmações se identifica mais. Ele foi construído de tal forma que nenhuma afirmativa soe como mais “correta” que a outra. O objetivo é definir o estilo de abordagem do conflito de cada pessoa (Thomas; Kilmann, 2008).

Os avaliados recebem pontuações de acordo com cinco abordagens básicas sobre conflitos: evitantes, acomodantes, comprometidos, competidores ou colaborativos. A adesão a cada um desses perfis auxiliará os estudantes a entenderem como se comportam quando estão frente a um conflito. Com esta consciência, podem tanto reprimir suas tendências naturais quanto incentivá-las, a depender do contexto (Thomas; Kilmann, 2008).

Após concluir o questionário, um instrumento de pontuação ajuda a identificar em que categorias o respondente pontuou mais. Como se percebe na figura abaixo, se o respondente for considerado competitivo, por exemplo, ele é considerado assertivo e não cooperativo; se for considerado “acomodante”, será considerado cooperativo e pouco assertivo:

Figura 3 - *Thomas-Kilman Conflict Mode instrument (TKI)*



Elaborado por Thomas; Kilmann, 2008, p. 2.

Brown (2012) recomenda a aplicação do instrumento no início de cada curso para que os alunos aumentem sua participação pessoal e tenham tempo para pensar sobre sua própria forma de abordagem do conflito, sem terem sido influenciados pelas leituras que ocorrem no decorrer do semestre.

Após muitos anos usando o TKI em suas aulas, Brown (2012) conclui que a melhor forma de aumentar o conforto de um aluno com a reivindicação de valor, ironicamente, é aumentando sua empatia. Isso por que, quando o aluno consegue ver a situação pelos olhos de outra pessoa que, por exemplo, não valoriza aquela relação ou que entende que o conflito não a afeta, ele percebe que sua própria predisposição em abdicar de algo para acomodar ou para manter a relação tem pouco ou nenhum valor para o outro lado. Logo, sente-se mais à vontade em adotar uma postura mais empoderada e mais disposta a reivindicar valor. Estes conceitos remetem à “Como chegar ao sim” quando os autores mencionam que um negociador afável pode deixar valor sobre a mesa simplesmente por que não percebeu que o outro lado não valorizava aquele ativo (Fisher; Ury; Patton, 2018).

Na tentativa de identificar o que faz alguém se destacar em seu campo de atuação, Ericsson (1996) identificou os principais aspectos que tornam alguém excelente naquilo que faz, sintetizando na expressão “prática deliberada”. A prática deliberada significa que o

sujeito realiza tarefas bem definidas, desafiadoras, mas alcançáveis, recebendo feedback imediato sobre sua performance e resultados, corrigindo seus erros e repetindo as tarefas até que a tarefa se torne rotina.

O que diferencia a mera repetição de atividades lúdicas ou corriqueiras da prática deliberada, é que nesta as tarefas estão inicialmente fora do escopo de domínio do sujeito, mas podem ser aprendidas, desde que haja atenção total e concentração à realização da atividade (Ericsson, 1996). Com a constante novidade e concentração dedicadas, o indivíduo pode aumentar seu desempenho.

Para a incorporação dos princípios ensinados, então, a repetição de cenários novos, mas inteligíveis, parece ser medida adequada. A utilização de simulados, por exemplo, de forma regular, com aplicação de técnicas distintas, pode levar o aluno a aprimorar e internalizar os conceitos gerais, melhorando sua performance quando colocado frente a um caso real.

Porém, a aplicação da prática deliberada em salas de aula apresenta algumas dificuldades. Williams, Farmer e Manwaring (2008) entendem que fornecer o feedback imediato, dar oportunidade para que os alunos consertem seus erros e praticar até que a tarefa se torne rotina, são as três mais difíceis de se alcançar. Acrescenta-se, também, o eventual desinteresse dos alunos de se desenvolverem dessa forma, uma vez que se está falando em atingir níveis ótimos de performance e seria utópico imaginar que todos os alunos buscam este nível de aprendizado. Apesar destas limitações, acredita-se que o uso, mesmo que modesto, dos princípios da prática deliberada, associado à outras técnicas como a gravação dos simulados, pode ser uma ferramenta útil de ensino.

Balachandra *et al.* (2005) ressaltam a importância da improvisação para um negociador efetivo e descrevem três habilidades essenciais que podem ser desenvolvidas em sala de aula para auxiliar os alunos. A primeira é formular e adaptar estratégias. A formulação de estratégias é indicada em “Como chegar ao sim”, assim como sua reformulação, em caso de eventos inesperados, novas informações ou mudanças de postura da outra parte (Fisher; Ury; Patton, 2018).

A sugestão para fazer com que os alunos tenham essa maleabilidade é a adoção de um diário em que os alunos vão descrevendo quais foram suas estratégias, o que deu certo e o que deu errado em cada simulado. Com o acompanhamento destas informações, fica mais fácil perceber o que pode ser feito diferente em uma situação futura e inesperada (Balachandra *et al.*, 2005).

Para forçar uma situação inesperada, Balachandra *et al.* (2005) citam a simulação intitulada *Windham* de Wheeler e Morris (2002) em que há dois vendedores e dois compradores para duas propriedades similares. Inicialmente, cada vendedor sabe que há dois compradores interessados (posição inicial vantajosa), mas só após o início das negociações descobrem que há um outro vendedor competindo.

Outra ferramenta ou habilidade refere-se à administração do processo no momento. Quão bem as partes lidam com a incerteza e o desconforto depende da personalidade do indivíduo e de sua cultura (Hofstede, 2023). Os atores, por exemplo, aprendem a improvisar para responder aos estímulos com seus reflexos e não com seu cérebro, ou seja, agir de forma mais instintiva do que racional (Balachandra *et al.*, 2005).

Um simulado criado por Wheeler (2002) provoca os alunos a refletir sobre o modo como eles reagem quando uma situação inesperada ocorre. No caso simulado, duas partes estão adentrando à sala de um juiz para tratar de propostas de acordo, quando são interrompidas por um repórter que, agressivamente, questiona os réus sobre os eventos. Dois minutos depois, o repórter volta e lê uma reportagem redigida com base nas respostas dadas. Dependendo da forma como as respostas foram dadas, a possibilidade de acordo pode acabar antes mesmo de qualquer discussão.

Por fim, Balachandra *et al.* (2005) entendem que a terceira ferramenta ou habilidade para o treinamento de negociadores é a de desenvolver soluções criativas. A ferramenta indicada pelos autores é o *brainstorm* no ambiente de sala de aula.

Bell e Valley (2020), a partir de suas experiências em sala de aula, estabelecem cinco princípios para que um professor possa criar exercícios de negociação efetivos, que são: definir um propósito, determinar o formato, manter o foco, testar a funcionalidade e planejar um feedback.

O propósito é aquilo que se pretende ensinar e para quem se pretende ensinar. A definição de formato passa pela escolha de jogos, simulações e encenações. Os jogos tendem a ser mais rápidos e servem para demonstrar um ponto (como o dilema do prisioneiro, jogo do covarde *etc*). Os simulados e as encenações demandam mais tempo de planejamento e maior envolvimento dos alunos, mas as competências desenvolvidas também são em maior quantidade e qualidade. Manter o foco refere-se à capacidade de elaborar um caso que seja detalhado o suficiente para fazer sentido, sem perder-se em detalhes que atrapalharão à compreensão. Quanto a testar a funcionalidade, é a verificação em sala de aula daquilo que funcionou e do que precisa ser melhorado. Uma forma de verificar esse critério é a partir de questionários ao final dos testes, para que os alunos avaliem a atividade. Por fim, é essencial

que os alunos recebam feedback sobre erros, acertos, expectativas iniciais e possibilidades de melhoramentos (Bell; Valley, 2020).

Groth e Glevoll (2007) sugerem como estratégia para ultrapassar o ceticismo dos alunos sobre a aplicabilidade das teorias integrativas no “mundo real”, a utilização de convidados que trarão situações reais para os alunos resolverem. Ao invés de utilizar o papel tradicional do convidado que vêm e expõem casos de sucesso ou simulados que os alunos possam considerar como pouco realistas, a utilização de uma negociação em andamento traz senso de responsabilidade e de realidade aos alunos, fazendo-os perceber que as teorias são aplicáveis no “mundo real”. A ideia dos professores é trazer um caso concreto, dividindo as turmas em dois grupos que formularão perguntas para cada uma das partes envolvidas na negociação, buscando identificar possibilidades de um desfecho “ganha-ganha”. Os alunos não ficam sabendo como os contratos foram redigidos, por questões de confidencialidade, mas têm acesso ao modo de pensar de negociadores “reais”. A ideia parece bastante simples e direta, mas esbarra na possibilidade de encontrar pessoas dispostas a participar de uma aula e compartilhar informações (Groth; Glevoll, 2007).

Macduff (2012) sugere o uso de blogs e outras ferramentas interativas como plataformas de redes sociais (facebook, twitter *etc*) para o ensino de negociação. O modo como as plataformas serão utilizadas depende do objetivo pedagógico. O aspecto negativo, como parece ser o de todas as novas ferramentas, é a necessidade de disponibilidade de horas tanto do professor quanto dos alunos para que as atividades possam ser realizadas adequadamente. Outra implicação não apontada, mas que merece atenção, refere-se aos discursos de ódio, ofensas e agressões anônimas ou não, que podem repercutir no curso e para o professor, responsável pelo projeto.

Kenworthy-U’Ren (2007) descreve sua utilização do *service-learning* (aprendizagem-serviço) como prática pedagógica para o ensino da negociação. A aprendizagem-serviço é uma abordagem que une teoria e prática, colocando o aluno em contato com as necessidades da comunidade e buscando soluções baseadas no aprendizado teórico gerando, também, responsabilidade e engajamento cívico (Bringle; Hatcher, 1999). Os principais conceitos da aprendizagem-serviço são o foco no aprendizado no mundo real, a reciprocidade entre os estudantes e a comunidade e uma reflexão cuidadosamente desenhada (Kenworthy-U’Ren, 2007).

Kenworthy-U’Ren (2007) verifica diversas vantagens dessa metodologia, pois ao colocar os alunos em contato com entidades da comunidade como escolas, ONGs *etc*, os alunos são obrigados a lidar com a complexidade do mundo real, que não é escaneado em

disciplinas. Força, ainda, os alunos, a reconhecerem a natureza multifacetada da solução de problemas, as dificuldades enfrentadas para chegar a um resultado ganha-ganha, na prática. Entretanto, para que os fins pedagógicos sejam atingidos, não basta que os alunos vivam experiências práticas, é preciso criar mecanismos e ferramentas que gerem a reflexão sobre as experiências vividas. Relatórios escritos sobre sua prática e como utilizaram as ferramentas de negociação aprendidas e apresentações orais são algumas das formas possíveis para gerar reflexão.

As vantagens dessa abordagem são inúmeras, mas obviamente há algumas dificuldades. A estruturação da disciplina a partir dessa abordagem requer alterações no modo de ensino dos conteúdos teóricos, inúmeras demandas logísticas como autorização da direção da faculdade, transporte para os locais, carga horária para os professores e alunos, a busca por parceiros na comunidade e a constante monitoração dos alunos e dos projetos antes, durante e ao final de cada semestre ou ciclo de ensino (Kenworthy-U'Ren, 2007).

Grande parte das dificuldades mencionadas para a adoção dessa abordagem também são sentidas na estruturação dos Núcleos de Práticas Jurídicas (Rodrigues, 2017; Birnfeld, 2017), os quais são de implementação obrigatória em todas as faculdades de Direito no Brasil, nos termos do art. 6º, § 1º, da Res. 5 de 2018 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2018). Portanto, a solução talvez se encontre na incorporação de uma eventual disciplina de negociação ao Núcleo de Práticas Jurídicas⁴¹, como um de seus braços, se não na íntegra, parcialmente.

Outra forma de ensino de negociação é por meio de participação em competições acadêmicas. As competições acadêmicas têm papel relevante no ensino e já acontecem com relativo sucesso em negociação há mais de 70 anos (Smolinski; Kesting, 2013). Para fins pedagógicos, não resta dúvida que o nível de comprometimento e engajamento dos alunos quando estão em uma competição, mesmo que integrativa, aumenta substancialmente (Honeyman; Coben; de Palo, 2009)

Smolinski e Kesting (2013) elencam diversos benefícios pedagógicos das competições de negociação, tais como o desenvolvimento de habilidades, uma vez que os alunos são colocados frente a alunos com formações diferentes e conseqüentemente com técnicas novas; a possibilidade de *networking* tanto para os alunos quanto para os professores; e a divulgação

⁴¹ O Núcleo de práticas jurídicas “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” (Corrêa, 2020, p. 211).

da negociação, em especial em países que ainda não tem uma tradição estabelecida no seu ensino, como o Brasil.

Outro aspecto relevante relatado por Smolinski e Kesting (2013), organizando e participando de competições, é que as emoções expressas durante as competições são muito elevadas, o que já foi observado por outros pesquisadores (Shapiro, 2006; Honeyman; Coben; de Palo, 2009) e também pelo autor deste trabalho, em competição que participou como técnico de uma equipe no Meeting Negociação⁴² nos anos de 2019 e 2020. Assim, como já visto no segundo capítulo, a participação em competições também coloca os alunos em contato com a “cultura da negociação”, que se sobrepõe às eventuais diferenças culturais entre os participantes (Bond, 2013).

Dentre os instrumentos para ensino de negociação, o simulado é um dos mais usados e estudados. Os simulados permitem aos alunos experimentar aquilo que foi aprendido, assim como observar como seus colegas se comportam durante a atividade. Além disso, o uso de simulados nos cursos de negociação tem ampla aceitação dos alunos (Lewicki, 1997; Druckman; Ebner, 2013; Wheeler, 2015) que provavelmente já esperam e anseiam pela oportunidade de testar aquilo que aprenderam. O uso de simulados gera o interesse, motivação e atitude positiva frente ao curso de negociação (Drucman; Ebner, 2008; Ebner; Kovach, 2010).

Um dos principais modos de realização de simulados é por meio do modelo de “aquário”, em que um grupo realiza o simulado em frente à turma, seguido de comentários e análise por parte dos outros colegas que assistem (Bordone; Carr, 2013).

Mas o quão realista estas atividades conseguem ser? Patton (2009) descreve a dificuldade que é criar cenários que sejam realistas, mas factíveis, em um tempo limitado de sala de aula e, também, a dificuldade que os alunos enfrentam quando encontram instruções de como devem se sentir. Se, por um lado, descrever os sentimentos das partes ajuda a dar contexto, cria também um ambiente artificial, em que o aluno terá que escolher entre interpretar um papel (bravo, frustrado, magoado) ou ser ele mesmo, utilizando as técnicas que aprendeu.

Mesmo nos casos em que os alunos avaliam positivamente os simulados e entendem que estes são realistas e as experiências foram autênticas, pode-se gerar uma falsa percepção de sucesso, de aprendizado e da efetividade do ensino por meio desses métodos (Stokoe, 2013).

⁴² O meeting negociação vem sendo organizado no Brasil desde 2019, anualmente desde então. Para mais informações: <https://www.meetingnegociacao.com.br/>

Stokoe (2013) analisou entrevistas realizadas por policiais britânicos, tanto reais quanto as de treinamento, notando que apesar de começarem de forma semelhante, nas entrevistas simuladas as ações eram mais elaboradas ou exageradas, e algumas ações aconteceram apenas durante os simulados. A hipótese da pesquisadora é que nos simulados os policiais atuavam de acordo com o que acreditavam que era esperado por seus avaliadores, ou seja, usando daquilo que foi treinado e ensinado, a fim de “agradar” os professores.

Druckman e Ebner (2013), em artigo de revisão, analisam a eficácia da utilização de simulados e encenações como método de aprendizado em cursos de negociação, chegando à conclusão que os simulados apresentam poucas vantagens pedagógicas frente a outros métodos de ensino, ao contrário do que se imaginava.

Dentre os motivos apresentados para a pouca eficácia dos simulados está a enorme quantidade de recursos necessários para realizá-los, eis que o professor precisa dispor de tempo de aula, organizar adequadamente material, escolher papéis, realizar discussões antes e depois, passando feedbacks, além do possível uso de assistentes e outras salas, recursos nem sempre disponíveis (Druckman; Ebner, 2013).

Além dos recursos necessários, o simulado depende do engajamento dos alunos. Se não estiver presente, pode-se arruinar toda a atividade e gerar efeitos nulos de aprendizado. Outro ponto que merece atenção é que os simulados podem não ser adequados à todas as culturas e podem, também, reforçar estereótipos entre os educandos, especialmente quando precisam encenar papéis com que não tem familiaridade (Druckman; Ebner, 2013) ou, mesmo naqueles em que esta existe, causar desconforto e conflitos entre os estudantes.

Em relação ao desconforto, ao estudar algumas comunidades aborígenes no Canadá, Alexander e LeBaron (2009) notaram que tomar a identidade de outra pessoa pode ser percebido como desrespeitoso e sem sentido, pois alguns grupos étnicos têm uma ética de não interferência.

Alexander e LeBaron (2009) também questionam o uso de simulados e encenações como metodologia de ensino. Entendem que colocar as pessoas em uma situação sintética que tem pouca ou nenhuma relevância em suas vidas tem limitado alcance de transferibilidade para negociações reais (Loewenstein; Thompson, 2000).

A adoção de outras abordagens em substituição aos simulados, como a resolução de problemas ou o *story telling*⁴³ é uma alternativa sugerida por Alexander e LeBaron (2009).

⁴³ Story telling ou contar uma estória é uma forma de metodologia ativa em que o professor se utiliza de narrativa com início, meio e fim, a fim de provocar reflexão no aluno (Delgado, 1989). Oliveira (2019) define como a capacidade de contar histórias, inclusive histórias de natureza pessoal.

Ebner e Kovach (2010) respondem a algumas das críticas ao uso dos simulados feitas na literatura. Quanto à eficácia, apesar do estudo de Druckman e Ebner (2008) não ter encontrado evidências que o uso de simulados melhora os índices de aprendizado em comparação a outras estratégias, também não foram encontrados resultados que comprovem que ele é pior que outras estratégias de ensino. Em resposta à Alexander e LeBaron (2009), Ebner e Kovach (2010) entendem que qualquer estratégia experimental que vise “substituir” o espaço deixado pela não utilização de simulados, deve passar pelo mesmo escrutínio científico e empírico que este vem passando a décadas.

Acredita-se que a readequação e uso de outros estímulos nos simulados possa ser uma alternativa ao seu abandono por completo. Neste caminho, Druckman e Ebner (2007) realizaram experimento em que dividiram uma turma de alunos em três grupos. O primeiro teve a incumbência de desenhar os simulados a partir de algumas orientações básicas. O segundo grupo participou da encenação e o terceiro apenas assistiu ao processo. Como resultado, encontraram evidências que os criadores dos simulados experimentaram melhor aprendizado de forma geral, assim como graus de satisfação e aproveitamento da experiência. Quanto ao grupo que participou dos simulados e o que assistiu, não houve diferenças significativas de aprendizado ou compreensão dos conceitos, havendo um grau de satisfação maior entre aqueles que participaram ativamente, apenas.

A partir do estudo anterior (Druckman; Ebner, 2007), Druckman e Ebner (2013) propõem, como medida para aumentar o engajamento dos alunos e a efetividade dos simulados, que a atividade de criação dos cenários seja atribuída aos alunos como parte do processo de aprendizado. Para que a atividade seja mais produtiva, sugere-se que os professores apresentem o conteúdo previamente e orientem sobre variáveis básicas como questões de poder, existência de relacionamentos *etc.*

Sobre a forma de construção dos simulados, Druckman e Ebner (2013) não encontraram diferenças relevantes entre realizar as atividades de design de cenários em sala de aula ou como atividade extraclasse. Também não houve diferença em realizar as atividades individualmente ou em duplas, exceto as questões práticas de avaliação e correção, que são facilitadas quando os alunos estão em grupos.

Germain-Thomas, Lafarge e Sidibe (2019) também realizaram experimento em que a responsabilidade pela elaboração dos simulados é passada aos alunos, que devem procurar em suas práticas profissionais e de estágios situações de negociação que podem ser simuladas. Diferente dos simulados criados inteiramente pelos alunos, como propõem Druckman e Ebner (2013), ou baseados em pseudo-realidade em que apenas alguns fatos são emulados e outros

são criados (Ebner; Efron, 2005; Bell; Mandell, 2018), a ideia dos pesquisadores é utilizar os dados reais na íntegra.

A partir de alguns dados coletados em conjunto com os supervisores dos alunos em seus locais de trabalho, foi requerido aos alunos que montassem os simulados com atenção a alguns aspectos como os BATNAs, as zonas de possível acordo (ZOPA), descrição dos objetivos do simulado *etc* (Germain-Thomas; Lafarge; Sidibe, 2019).

Concluíram que a atividade foi bem-sucedida, de forma geral, alcançado níveis de aprendizado maiores do que em comparação com as turmas anteriores. Também relataram maior interesse, entusiasmo e forte comprometimento com o processo de aprendizado por parte dos alunos (Germain-Thomas; Lafarge; Sidibe, 2019). Como limitações da atividade, perceberam que os alunos tiveram dificuldades com os elementos distributivos presentes nos simulados, reivindicando menos valor do que aconteceria numa situação real. Também relataram que as atividades precisavam de mais tempo para serem desenvolvidas (foram três turnos e um dia completo de atividade), que os feedbacks não foram suficientes e que a amostra era pequena (foi realizado em apenas uma turma, sem grupo de controle).

Parte dos problemas apresentados refere-se à disponibilidade material (de tempo e recursos). Quanto aos elementos distributivos, o estudo parece esbarrar em um problema comum aos simulados, que é a ausência de risco pelos resultados, o que dificulta uma postura mais realista frente à negociação simulada.

Adicionar elementos mais realistas aos simulados é uma alternativa, como algum tipo de risco financeiro. Há estímulos dentro do próprio ambiente de ensino, como notas, dispensa de atividades *etc* que podem ser implementados sem maiores riscos. Também é possível combinar os simulados com gravações em vídeo e análise de negociações de outras pessoas (Alexander; Lebaron, 2009).

Postras, Stimec e Hill (2013) entendem que a maior dificuldade para fazer com que os alunos se engajem nos simulados encontra-se na falta de autenticidade da experiência ou falta de interesse situacional. Para criar uma situação autêntica, o simulado precisa ficar o mais próximo de uma situação real, factível.

O realismo da atividade, segundo Postras, Stimec e Hill (2013), divide-se em três aspectos: realismo mundano, que se refere às questões práticas como tempo de duração, afastamento das equipes na sala de aula *etc*, ou seja, as limitações do ambiente escolar/acadêmico para realizar uma atividade realista. O segundo aspecto é o realismo experimental, ou seja, o quanto os alunos conseguem introverter do caso e sentir “na pele” os ganhos, perdas e percalços da negociação. Em terceiro lugar há o realismo psicológico, que se

refere aos sentimentos que os alunos têm durante a atividade e quanto estes sentimentos se assemelham aos reais.

Como solução para estas dificuldades, Poitras, Stimec e Hill (2013) propõem algumas estratégias. Para adicionar realismo mundano, pode-se usar recortes de revista relativos ao assunto, índices reais, *etc.* O autor deste trabalho, em suas experiências em sala de aula, já utilizou recortes de legislação, links para sites com índices governamentais, tabelas de impostos oficiais, cláusulas reais de Câmaras de Mediação e Arbitragem além de casos reais com omissão dos nomes das partes. Todos esses instrumentos parecem gerar um sentimento de realidade e de respeito à situação real colocada. Ebner e Kovach (2010) sugerem, ainda, a utilização de meios físicos diferentes para trazer as informações, como autos de um processo, quando se está ensinando em turmas de Direito.

Outras ideias apontadas por Poitras, Stimec e Hill (2013) para trazer mais realismo na experiência dos simulados é o uso de informações que só são fornecidas caso requeridas, o que ajuda os alunos a compreenderem que no mundo real raramente tem-se toda a informação disponível. Sugerem, também, o uso de pessoas externas (atores, alunos de outras turmas, *etc.*) para aumentar o engajamento psicológico. Em um ambiente universitário, pode-se contar com a participação de pós-graduandos, alunos de cursos diferentes como de artes, encenando papéis *etc.*

Ebner e Kovach (2010) sugerem um conjunto de estratégias para o “renascimento” dos simulados. Dentre as estratégias, está a de levar em consideração os aspectos subjetivos dos alunos tais como sua cultura, hábitos de aprendizado e preferências. O segundo conselho, também descrito por Druckamn e Ebner (2007), é de engajar os alunos no desenvolvimento e criação dos simulados. Sugerem, também, levar em consideração outros métodos experimentais, combinando-os aos simulados. Além disso, citam o uso de mídias diferentes, tais como facebook, twitter *etc.*, uso de gravações e de computadores para negociações online. Patton (2009) apresenta a mesma sugestão de gravar e posteriormente assistir aos simulados.

Ao conduzir os simulados, uma das ideias de Ebner e Kovach (2010) é que os casos sejam enviados com antecedência para preparação, e que alguns dos simulados ocorram fora do horário de aula, a fim de não tomar o tempo, já escasso, das disciplinas. A ideia tem um objetivo justo, mas pode esbarrar em implicações práticas, como disponibilidade dos alunos para preparação prévia, disponibilidade para usar tempo extraclasse sem acompanhamento de um professor ou tutor ou, se este estiver presente, que este disponha de carga horária para essas atividades. Uma possível solução seria disponibilizar carga horária online para essas atividades.

Sugere-se, também, o uso de situações reais para que os alunos pratiquem (Ebner; Kovach, 2010). O uso de pessoas externas à sala de aula em negociações do mundo real, se bem desenhada, pode ser uma alternativa viável, especialmente em universidades que contam com núcleos de prática estruturados e escritórios de advocacia e órgãos públicos parceiros.

Uma técnica que Bordone e Carr (2013) vêm utilizando com relativo sucesso é o uso de vídeo gravado com negociadores reais. A partir de um caso concreto que ocorreu, os pesquisadores escolheram 16 negociadores de firmas de advocacia e forneceram dados para que estes tentassem chegar a um acordo. Cada par negociou por tempo que variou de 60 a 90 minutos. A partir dos 8 pares de negociadores, escolheram os quatro que apresentavam melhores dados para fins pedagógicos. Analisaram a gravação com os negociadores e formularam perguntas sobre o que estavam pensando em momentos críticos da negociação. Depois, gravaram a si mesmos explicando os principais pontos da negociação. O vídeo está disponível para compra no site da *Harvard Law School*, como diversos outros casos simulados e materiais para professores.

Peppet (2002) propõe a gravação dos simulados realizados pelos alunos e sua posterior liberação online, para que eles possam analisar. O pesquisador já utilizava a gravação e análise posterior nos anos de 1996 a 2000, e relatava dificuldades técnicas. Algumas destas não estão mais presentes na maioria das universidades, como acesso a câmeras e à internet de qualidade. Hoje, os próprios alunos, fazendo uso de celular, podem gravar e postar os próprios vídeos. Outras dificuldades, entretanto, permanecem para a grande maioria dos cursos, como a disponibilidade de tempo, a ausência de professores auxiliares e de salas individuais para realização das atividades.

Williams, Farmer e Manwaring (2008) também recomendam a utilização de câmeras para que os alunos possam assistir a si mesmos e corrigir seus erros. Percebem que o feedback imediato, a partir de um simulado ocorrido ao vivo, sem gravação, gera, por vezes, pouco efeito didático, uma vez que os alunos tendem a perceber o evento de forma diferente e absorver pouco das críticas formuladas. Além disso, as memórias costumam ser vagas e atender a expectativas que validem uma auto-imagem positiva (Bazerman; Shonk, 2005).

Uma das críticas aos simulados refere-se à sua pouca autenticidade e afastamento da complexidade que é inerente às situações reais. Uma negociação ou qualquer interação entre duas ou mais partes não acontece no vácuo, mas em um mundo que passa por constantes mudanças de regimes de governo, alterações na forma como nos relacionamos como o trabalho, afetado por guerras, epidemias e pandemias. Por isso, a complexidade é a regra nas negociações (Watkins, 2004).

Bell e Mandell (2018) definem negociações complexas como aquelas que, além de envolverem múltiplas partes e assuntos, também incluem múltiplas camadas de sistemas interligados e com efeitos interativos. Entendem que é preciso incorporar a complexidade aos simulados, não a ignorar. Para isso, propõem um modelo protótipo de exercício que consiga ou chegue próximo de abarcar diferentes características e cenários a fim de colocar o aluno em contato com sistemas complexos. Desenvolvem o que chamam de *systemic multiconstituency exercises* (SMCEs), que são exercícios simulados que partem de um cenário de negociação multipartes para um cenário mais amplo, constituído por outras variáveis, em ambiente imersivo e com arquitetura dinâmica.

Para alcançar uma experiência mais realista, Bell e Mandell (2018) basearam seu cenário nos conflitos envolvendo a região do Afeganistão, incluindo no sistema uma guerra civil em andamento, a presença da OTAN e de vários militantes de grupos islâmicos, tensões étnicas, problemas socioeconômicos e o envolvimento de grandes potências como EUA, China e Rússia além de poderes regionais como Irã, Paquistão e Índia. Eles aplicaram o método da pseudo-realidade (Ebner; Efron, 2005) inspirado em eventos históricos reais e com algumas distorções da realidade para ressaltar aprendizados específicos e aumentar o engajamento dos participantes.

O simulado tem setenta e dois papéis diferentes com instruções específicas para cada um dos participantes, incluindo oficiais de governos, ativistas de ONGs, clérigos, diplomatas, terroristas *etc*, que representam dezenove países, cinco organizações internacionais, oito grupos de milícias e outros tipos comunitários. Os pesquisadores acreditam que o modelo que criaram é adequado para ensinar sobre a complexidade de negociações multipartes em que as pessoas estão conectadas com diferentes redes e pertencentes a diferentes grupos, e que habilitam os alunos a circular em ambientes complexos, multifacetados e a lidar com decisões que tem efeito em cascata (Bell; Mandell, 2018).

Mas exatamente naquilo que o simulado se destaca, encontra-se seu maior desafio e revés, pois para aplicá-lo adequadamente faz-se necessário um conjunto de pessoas (nove instrutores, pelo menos), de estrutura física (pelo menos sete salas de preparação e outras salas menores) e ampla disponibilidade dos participantes, que ficarão durante três dias participando continuamente da atividade (Bell; Mandell, 2018).

Os simulados em suas diferentes versões ainda são o “carro-chefe” do ensino prático de negociação. Longe de extinção, continuam sendo uma das principais ferramentas de ensino, e especificamente no ensino da negociação, com o uso de novas tecnologias,

adaptabilidade do professor aos novos tempos e novas necessidades, mantém-se como eixo central na formação dos alunos e como principal meio de conectá-los ao mundo real.

4.3.4 Ensinando online: Desafios, limitações e possibilidades

Na década de 1990, McKersie e Fonstad (1997) já discutiam sobre a forma de ensinar teoria e ferramentas para negociar pela internet, ressaltando as vantagens, como a possibilidade de ter alunos em diversos pontos do mundo aprendendo ao mesmo tempo. Como desvantagens, apontavam as dificuldades técnicas de internet e sua pouca habitualidade com o uso de computador para essa finalidade.

É inegável que o uso e amplo acesso à internet provocou mudanças no modo como ensinamos e atingiu, também, o modo como negociamos. Contatos via *e-mail*, *whatsapp*, audiências realizadas online *etc*, mudaram a forma de comunicação e de como lidamos com as tarefas do dia-a-dia.

Com a situação de pandemia em razão da COVID-19 que assolou o mundo entre os anos de 2020-2022, o uso da internet para o ensino se tornou a regra, trazendo mudanças que, aparentemente, vieram para ficar (Dwivedi *et al.*, 2020). No Brasil, o Ministério da Educação regulamentou o ensino de forma remota primeiramente pela Portaria MEC nº 343/2020 (Brasil, 2020), que posteriormente foi substituída pela Portaria MEC nº 544/2020 (Brasil, 2020b).

Durante o período pandêmico as aulas ocorreram de forma remota, que se diferencia do formato EaD, que já existia e convive com o formato de aulas presenciais.

A modalidade EaD está prevista no art. 80 da Lei 9.394/1996 (Brasil, 1996), regulamentado pelo Decreto 9.057/2017 (Brasil, 2017), enquanto a modalidade remota foi utilizada de forma temporária e regulamentada pelos decretos acima descritos. Segundo Rodrigues e Birnfeld (2022), além da normatização distinta, há diferenças metodológicas entre os dois formatos.

A modalidade EaD sofreu grande ampliação a partir da entrada em vigor da Portaria MEC n.º 2.117/2019 (Brasil, 2019) que autoriza a oferta de carga horária na modalidade EaD de cursos presenciais de graduação até o limite de 40 % da carga horária total do curso (art. 2º), exceto para o curso de Medicina. Assim, na prática, os cursos de Direito podem apresentar até 40 % da carga total em modalidade à distância. Pode-se e deve-se discutir os potenciais prejuízos advindos dessa medida, mas não se pode negar a realidade de que esta modalidade será cada vez mais utilizada, tendo em vista as vantagens econômicas para as

instituições de ensino particulares, que representam a grande maioria dos cursos de Direito no país (1.014 particulares para 169 cursos públicos no ano de 2016). Essa percepção de que entidades que visam lucro se valeram a mais tempo das modalidades de ensino online também é compartilhada por outros pesquisadores fora do país (Parlami; Mitchell, 2014; Howell; Williams; Lindsay, 2003).

Sendo uma realidade, deve-se pensar se e como ensinar negociação online. Weiss (2005) descreve seus temores ao iniciar um curso de negociação online, afinal, como analisar as expressões corporais, o rubor, trejeitos e reações de sujeitos que, muitas das vezes, não se podia ver? Relata, também, a quantidade de tempo maior para preparação de material, muitas vezes gravado para atividades assíncronas; inclusão de materiais diferentes para manter os alunos interessados e motivados; respostas para questionamentos online e energia para criar conexão com os alunos no ambiente virtual. As preocupações do professor, mesmo com o avanço da tecnologia desde aquelas experiências na metade dos anos 2000, continuam válidas, e foram sentidas por aqueles que foram “jogados” a este universo, seja pela pandemia, seja pela migração de disciplinas definitivamente para a modalidade EaD.

Smolinski e Kesting (2012) descrevem experiência aplicando simulado com duas turmas em países diferentes, por meio de recursos online. Ao colocar duas turmas diferentes para negociar, puderam transpor algumas das barreiras comuns ao realismo dos simulados intraclasse, que são o sentimento de pertencimento ao grupo e reputação frente aos outros. Todos estes elementos são comumente encontrados dentro de um grupo, por mais heterogêneo que seja (Glick; Croson, 2001).

Os simulados aplicados por Smolinski e Kesting (2012) ocorreram com turmas de diferentes países como Alemanha e EUA, Alemanha e Dinamarca, Alemanha e França e Dinamarca e Japão. Para a realização da atividade, passavam as orientações gerais à dupla ou trio, assim como o contato da parte com quem negociariam. A partir de um primeiro contato por email, as partes definiriam como iriam se comunicar. Os pesquisadores relatam que os alunos costumam ter muita dificuldade nesta fase pré-negocial, mas que tais dificuldades têm uma função pedagógica importante de demonstrar as dificuldades que existem no início de negociações reais. Os alunos também relataram muitas dificuldades de fluxo de comunicação, pois muitos preferiram usar chats e e-mails ao invés de vídeo-conferências. Relataram, ainda, uma sensação de animosidade da sua contraparte, relatando diversos sentimentos negativos sobre a experiência.

Smolinski e Kesting (2012) relacionam essas dificuldades com pesquisas que sugerem que negociações remotas envolvem mais comunicação voltada à tarefa, menos construção de

relacionamento, menos *rapport*⁴⁴ e menos desenvolvimento de confiança entre as partes (Thompson; Nadler, 2002; Galin *et al.*, 2007). Essa diferença também foi percebida no Brasil, durante a pandemia de COVID-19, em que as audiências de conciliação passaram a ocorrer online. Foi relatada queda no número de sentenças homologatórias de acordo, fato atribuído à dificuldade de “construção de confiança e espírito de cooperação entre as partes processuais” (CNJ, 2022, p. 202) que são mais percebidos nas audiências presenciais.

Barkhi, Jacob e Pirkul (2004) também encontraram dados que sugerem maior troca de informações e de confiança em negociações presenciais do que em negociações online. Ressalvam que as pré-negociações online para troca de informações serviram como facilitadoras para as reuniões presenciais.

Sob certa perspectiva, ao colocar duas turmas distantes para simular uma negociação, cria-se ambiente similar ao descrito por Smolinski e Kesting (2013) em competições de negociação, em que há uma sensação de realismo maior. A principal diferença é que nas competições frente a frente é possível incorporar os aspectos de comunicação não-verbal, enquanto na negociação online isso se torna mais difícil, especialmente quando os alunos podem escolher a forma de comunicação.

Parlami e Mitchell (2014) entendem que o ensino de negociação é particularmente adequado para um ambiente online, uma vez que muitas negociações ocorrem se não na íntegra, mas parcialmente com o auxílio de mecanismos de comunicação online como e-mails, serviços de mensagem ou outras plataformas. Ao realizar pesquisa exploratória sobre as diferenças entre o ensino online e o presencial, as pesquisadoras não encontraram diferenças no aprendizado ou nas notas dos alunos. A principal diferença percebida foi na satisfação quanto ao relacionamento entre as partes, professores e alunos e alunos entre alunos, que foi maior nas aulas presenciais do que nas aulas online.

Concluem que, para que a atividade seja proveitosa, devem os professores dedicar maior atenção à criação de vínculos interpessoais, tanto entre alunos quanto com o professor. Isso exige mais tempo dedicado a tarefas que tipicamente não existiriam num curso presencial, como participar de discussões online, preparo de material, feedbacks constantes *etc* (Parlami; Mitchell, 2014).

⁴⁴ *Rapport* é um termo bastante utilizado em mediação e consiste no estabelecimento de um relacionamento harmonioso e de compreensão recíproca entre as partes. É estabelecido a partir da escuta ativa, sentimentos positivos compartilhados e comunicação não verbal. (CNJ, 2016).

Smolinski e Kesting (2013) entendem, todavia, que o ensino exclusivamente online não é o ideal ou, fazendo uso da expressão que tantas vezes é utilizada para o objetivo em negociações excelentes, não são o ótimo de Pareto.

Oehlschläger e Merz (2023) conduziram dois estudos, em 2017 e 2022, com praticantes de negociação, a fim de verificar se a forma de ensino online ou presencial é mais efetiva para ensinar negociadores experientes. Os resultados encontrados sugerem que a forma de ensino presencial foi mais efetiva. A principal razão apontada foi a maior frequência de interações e comportamentos negociais na modalidade presencial, em comparação com a modalidade online. Além disso, a modalidade presencial permite que os praticantes usem uma capacidade cognitiva maior para a preparação da negociação e na aplicação dos conhecimentos e habilidades aprendidas.

Foo, Cheung e Chu (2021) analisaram o impacto do ensino online durante a pandemia de Covid-19 utilizando a metodologia ABP, e chegaram à conclusão de que a performance dos alunos à distância foi menor do que aqueles que tiveram aulas presenciais. Ressalvaram, entretanto, que os dois grupos de alunos (online e presencial) foram analisados em momentos distintos: a primeira turma teve aulas online em razão da pandemia, logo, os fatores psicológicos do isolamento, mortes, incertezas e medos em geral, devem ser levados em consideração.

Os estudos sobre a efetividade do aprendizado por meio de aulas online de negociação não apontam um caminho único. Parece-nos, portanto, que é possível ensinar negociação online, pelo menos, parcialmente. As aulas online permitem a participação de membros externos como professores, profissionais experientes no assunto e até mesmo de alunos de outras instituições, possibilitando a interação com alunos com culturas diferentes e realização de simulados extraclasse (Smolinski; Kesting, 2012; Kim *et al.*, 2009). Mas, especialmente no âmbito da graduação, o acompanhamento presencial possibilita a criação de vínculos importantes entre professor, alunos e seus colegas (Oehlschläger; Merz, 2023) e permite que o aluno realize menos esforço cognitivo (Geiger, 2020) em questões laterais ao aprendizado do que no modo online. Assim, uma modalidade mista pode ser efetiva (Melzer, 2019; Smolinski; Kesting, 2012).

Manter a motivação e auto-disciplina para participar das sessões online são apontadas pelos alunos como uma das maiores dificuldades no modo de ensino não presencial (Dung, 2020), fato que também foi percebido durante os anos da pandemia de COVID-19. Além disso, relatam uma sobrecarga de trabalho e uma necessidade maior de tempo

disponível para realizar as atividades em aulas online em comparação com as aulas presenciais (Parrish *et al.*, 2021).

Além da sobrecarga objetivamente observável, as aulas online demandam maior esforço cognitivo de todos os envolvidos. Esforço cognitivo é o custo psicológico que os indivíduos sentem ou percebem enquanto processam informação (Wang; Doong, 2014). Em comparação com aulas presenciais, o esforço cognitivo se mostra maior para fixar o conhecimento em aulas online, em geral (Geiger, 2020). Contudo, Wang e Doong (2014) sugerem que o uso da mídia adequada reduz o esforço cognitivo e torna o processo mais proveitoso. Ao realizar tarefas como análise de dados, o uso de mídias baseadas em texto se mostrou mais adequado, diminuindo o esforço cognitivo, aumentando a percepção de qualidade das decisões tomadas e menos tempo demandado nas tarefas. Por outro lado, para tarefas menos analíticas, negociações face a face ou em sistemas de áudio e vídeo (vídeo-chamadas) se mostraram mais satisfatórias, aumentando a percepção de qualidade das decisões tomadas e diminuindo a percepção de esforço cognitivo.

Oliveira *et al.* (2021), em estudo realizado em escola particular com alunos do ensino fundamental no Município de Macaé-RJ, encontraram dados que sugerem que, apesar de uma exigência maior inicial, os alunos tiveram capacidade de aprendizado igual ao modelo presencial. Isso ocorreu devido à plasticidade cerebral que permitiu aos alunos desenvolverem novas formas de aprendizado, e também pela criação de novas formas de comunicação e manutenção da rede de afeto interpessoal, com intervenção direta das famílias dos alunos.

A possibilidade de aprender novas informações, assim como a de ser flexível na resolução de problemas, são atividades corriqueiras, mas muito complexas (Alves *et al.*, 2018). Realizar estas tarefas está diretamente relacionado com a capacidade cognitiva e dos recursos de cognição disponíveis. Segundo Alves *et al.* (2018), carga cognitiva é um constructo multidimensional, formado, dentre outros, pelos fatores causais (características da tarefa, do indivíduo) e fatores de avaliação, que são a carga mental, que ocorre de forma automática, ou em processamento controlado, exigindo esforço cognitivo.

A possibilidade de aprender e de ser flexível na resolução de problemas estão intrinsecamente conectadas ao ensino da negociação. Portanto, é imprescindível levar em consideração o esforço cognitivo em diferentes modalidades de ensino da negociação, em especial as diferenças da modalidade online e presencial.

Para além de aulas online, mas ainda falando sobre novas tecnologias, existe a discussão sobre o papel que a inteligência artificial (IA) e o *machine learning* exercerão no ensino em geral e, especificamente, no ensino de negociação.

Turing (1950) estabeleceu um teste para dizer se uma máquina é inteligente ou não, partindo de pressupostos lógicos. O teste parte da premissa que não conseguimos definir precisamente o que é inteligência, mas podemos assumir que o ser humano é inteligente; se uma máquina pudesse se comportar de tal forma que não soubéssemos diferenciá-la de um humano, essa máquina estaria demonstrando algum tipo de inteligência, logo, uma inteligência artificial (Pereira, 2018).

A Inteligência artificial (IA) pode ser definida, então, como máquinas que, programadas previamente, têm capacidade de aprender, tomar decisões e interagir com outras máquinas e pessoas (Damaceno; Vasconcelos, 2018). Já o *machine learning* é a capacidade da máquina de aprender novos conceitos e aplicá-los.

É possível criar simulados em que os alunos negociam com IAs que podem mimetizar estereótipos, padrões culturais diversos e ter voz e rosto que simulem uma pessoa real (Dinnar *et al.*, 2021). Além de colocar o aluno em contato com diferentes cenários e personalidades, é possível gravar as posturas dentro dos jogos e fornecer feedback personalizado sobre as estratégias e ações tomadas, algo que um professor com uma turma com 30, 40 ou 50 alunos em um curso regular de Direito dificilmente conseguirá fazer.

Além de analisar dados objetivos, como o resultado final de uma negociação, as IAs já conseguem reconhecer diferentes emoções por meio de análise da voz, expressões faciais, linguagem corporal e até aspectos fisiológicos como fluxo sanguíneo e frequência cardíaca, que podem ser usados para avaliar o estado geral da pessoa, naquilo que Picard (1995) chamou de *affective computing*.

Dinnar *et al.* (2021) expõem uma série de possibilidades de interações entre humanos e IAs, como o uso de avatares para treinamento, aplicativos para celular em que as ações são registradas *etc.* Tecnologias para formulação de textos também já são usadas massivamente, inclusive pelo Poder Judiciário brasileiro⁴⁵.

Apesar de muitos aspectos positivos, há questionamentos éticos sobre o uso de IAs, especialmente quando extrapolam os cenários simulados e assumem, efetivamente, o lugar de seres humanos. Estas questões, contudo, não são o objeto desta pesquisa, mas certamente merecem atenção de outros pesquisadores.

⁴⁵ “Levantamento do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) aponta expressivo aumento do número de projetos de inteligência artificial (IA) no Poder Judiciário em 2022. A pesquisa apresentada nesta terça-feira (14/6) pelo presidente do CNJ, ministro Luiz Fux, identificou 111 projetos desenvolvidos ou em desenvolvimento nos tribunais. Com isso, o número de iniciativas cresceu 171% em relação ao levantamento realizado em 2021, quando foram informados apenas 41 projetos”. CNJ, 2022. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/justica-4-0-inteligencia-artificial-esta-presente-na-maioria-dos-tribunais-brasileiros/>

4.3.5 “Como chegar ao sim” à brasileira: proposta de ensino de negociação para os cursos de Direito brasileiros

O ensino da negociação é tarefa extremamente desafiadora. Rubin (2009), editor do *Negotiation Journal* em sua primeira edição, em 1984, perguntava-se por que os escritos de um antropólogo deveriam ser conhecidos por mediador trabalhista, ou por que as intervenções de um diplomata seriam de conhecimento de um especialista em mediação de divórcios? A amplitude de conhecimentos necessários para se atuar no campo de solução de controvérsias é incalculável. Abordou-se, no decorrer deste trabalho, aspectos que vão da antropologia e sociologia à psicologia, ao direito e à economia. Foram analisados aspectos culturais, éticos, diferenças de gênero e de poder. Chegou-se à pedagogia e à inteligência artificial e, mesmo assim, não se poder dizer que foram tocadas todas as partes do universo que envolve a negociação.

Entretanto, a partir de tudo que foi visto, tem-se agora uma visão menos estreita do que é e como se pode ensinar negociação aqui, no Brasil, em cursos de Direito. Nosso ponto de partida é “Como chegar ao sim”, mas compreende-se que é necessário aparar algumas arestas para encaixá-lo à realidade brasileira.

Entende-se que, antes de o aluno ter contato direto com teorias sobre negociação, é preciso que ele entenda porque esse conteúdo é relevante. Para isso, deve-se começar ensinando a história do sistema multiportas de acesso à justiça, o que é acesso à justiça (Cappelletti; Garth, 1988) e sobre a crise no Judiciário brasileiro (Braga Neto, 2013), com números e dados sobre essa crise. Estes dados devem ser atualizados anualmente, tarefa que atualmente, com a publicação do “Justiça em números” (CNJ, 2023), se tornou mais fácil.

Passada essa frase introdutória, é preciso fazer o aluno refletir sobre as origens do conflito e a importância da negociação. A negociação é, provavelmente, a primeira tentativa de resolução de um conflito que não envolve a submissão de um ser humano sobre o outro, seja pela violência física, hierárquica ou moral. Portanto, compreender a origem dos conflitos é essencial para entender a importância da negociação em nossas vidas.

Foi abordada, no segundo capítulo, a natureza do conflito sob diferentes perspectivas. É necessário que o aluno entenda que o conflito tem diferentes origens e diferentes abordagens em ciências diversas.

Para a psicologia, o conflito surge tanto para evitar o sofrimento (Freud, 2012), por medo (Bauman, 2012) e na busca pela felicidade (Freud, 2012). Na sociologia, diferente da psicologia, encontramos fatores externos que determinam a existência do conflito, adquirindo

o conflito natureza de luta de todos contra todos (Hobbes, 2003), de luta de classes e de relações de exploração (Marx, 1977) ou simplesmente a vontade de fazer triunfar a sua vontade contra a resistência dos outros (Weber, 1977).

No Direito, o conflito está conectado ao litígio (Carnelutti, 1999). Mas, como ensina Warat (2018), a decisão judicial não trata o conflito, logo, a visão jurídica de conflito é estreita e limitada. O aluno de Direito precisa entender que a sentença judicial não coloca o ponto final no conflito, eis que esse não é estático, aumentando e diminuindo em intensidade por diferentes razões (Entelman, 2005). O Direito é uma ordem de coerção (Kelsen, 1999), não de tratamento de conflitos. Logo, é essencial que o aluno de Direito entre em contato com uma perspectiva mais amplo do que ele é, inclusive de seus aspectos positivos, como propulsor de mudanças (Coser, 1956) e característico de sociedades democráticas (Fisher; Ury; Patton, 2018).

Além de entender a origem, é preciso saber que diferentes culturas abordarão e tratarão dos conflitos de diferentes formas. Ao ensinar o método descrito em “Como chegar ao sim” a alunos de cursos de Direito no Brasil, percebe-se que algumas questões serão bem aceitas, enquanto outras, não.

Conhecer modelos culturais como a divisão em culturas baseadas na honra (Leung; Cohen, 2011), na face (Hu, 1944) ou dignidade (Ijzerman; Cohen, 2011), as dimensões culturais de Hofstede (2023), a visão de diferentes culturas sobre a passagem do tempo e a importância de contexto (Hall, 1976), permitirá ao aluno entender onde ele se encaixa como negociador, assim como negociar mais efetivamente com pessoas de espectro cultural diverso.

Conhecendo a importância da cultura na forma de tratamento e abordagem dos conflitos, o aluno compreenderá que a ideia de pacificação também é cultural (Nader; Grande, 2002) e que deve ser lida de forma crítica. É, portanto, necessário apresentar as críticas na literatura sobre os métodos consensuais e a cultura da pacificação, apontando sua origem enquanto método de colonização (Chanock, 1985; Nader, 2002) e a culpabilização do cidadão que reivindica direitos que são considerados *garbage cases* (Nader, 1993) *etc.*

Entende-se que é responsabilidade ética do professor fazer com que os alunos tenham uma visão crítica sobre os limites dos métodos adequados (Schoen, 2021) e que estes não serão bem aceitos em todos os contextos. Ignorar a existência das críticas e falhas aos métodos adequados é desrespeitar a autonomia que o aluno, enquanto ser humano, tem para escolher os caminhos que irá seguir.

Especificamente sobre “Como chegar ao sim”, há incontáveis críticas. A primeira é que não é um trabalho acadêmico (White, 1984), logo, não tem rigor científico. Também não

se adapta a diferentes contextos culturais da mesma forma (Schoen, 2021); apresenta termos sem definição como “interesses” em oposição a “posições” (Schoen, 2021). É localizado, sustentado por uma ideologia e visão de mundo específica: foi escrito por homens, brancos, norte-americanos (Avruch, 2009). Estes fatores devem ser esclarecidos até para que se refine a teoria. Se o próprio Roger Fisher costumava rasgar sua obra mais famosa no início das aulas e dizer que estava aberto a novas ideias (Menkel-Meadow, 2006), devemos, nós, também, o fazer.

Partindo para o ensino da negociação, mesmo que se priorizem as técnicas de negociação integrativa por alcançarem, supostamente, melhores resultados (Berger; Kern; Thompson, 2003), mesmo havendo estudos que encontrem resultados em sentido contrário (Rognes; Shapiro, 1996), devem os alunos conhecer abordagens distributivas, com suas vantagens (White, 1980) e desvantagens.

Não à toa o “dilema do negociador” (Lax; Sebenius, 1986; Kaufmann, 1987; Urlacher, 2014) é a necessidade de escolha entre a postura de reivindicar valor (competitiva, distributiva) ou de criar valor (colaborativa, integrativa, principiológica).

Sobre “Como chegar ao sim”, é evidente que os alunos devem conhecê-lo. Possíveis críticas e limitações ao método só existirão a partir de sua compreensão. Mesmo com as limitações reconhecidas futuramente por seus autores, como a ideia de separar as pessoas dos problemas (Fisher; Shapiro, 2019) ou a falta de testes que comprovem as hipóteses descritas em “Como chegar ao sim” (Patton, 2009), é inegável que ele se tornou um clássico e possibilitou que o ensino da negociação se tornasse uma disciplina própria.

Algumas das principais críticas à “Como chegar ao sim” referem-se à uma abordagem ingênua e irrealista (White, 1984) sobre alguns aspectos como diferenças de poder, ausência de discussão sobre as diferenças de gênero (Menkel-Meadow, 2000) e sobre os aspectos culturais.

Estas características demarcaram o início da segunda geração de estudos sobre negociação (Avruch, 2009), a qual é imprescindível que os alunos conheçam e entendam.

Sobre as assimetrias de poder, não basta que os alunos conheçam a BATNA. É preciso que entendam quais são as fontes de poder (Lewicki; Saunders; Barry, 2011), que estratégias usar para buscar equilibrar a balança, tais como a ação não violenta (Finnegan; Hackley, 2008), a adoção de uma postura ética (Young, 2008) *etc.*

O estudo da ética também merece espaço especial dentro de um curso de negociação. Em “Como chegar ao sim”, Fisher, Ury e Patton (2018) defendem que devemos ser justos, mesmo quando não for necessário. A definição de justo, como visto, não é a mesma para

diferentes culturas e pessoas, assim como a definição do que é ético. Mas a ausência de definições precisas não pode ser impeditiva de seu estudo em sala de aula. Se assim fosse, não seriam abordados metade dos conteúdos que são trabalhados em um curso de Direito. A abordagem de conteúdos de ética pode se valer da base já constituída em disciplina própria, mas deve ser novamente vista sob a perspectiva da conduta profissional em negociações.

As diferenças de gênero foram negligenciadas em “Como chegar ao sim”. Menkel-Meadow (2000) entende que, se escrito por mulheres, alguns dos princípios de “Como chegar ao sim” seriam muito diferentes. Mais do que tratar das diferenças de comportamento em uma mesa de negociação, é preciso fazer o aluno refletir sobre as diferenças de poder que fazem parte da estrutura social (Kolb, 2006). Essas diferenças, ao se comparar o país de origem de “Como chegar ao sim” com o Brasil, são mais relevantes ainda. Não por outro motivo, as DCNs de 2018 dispuseram que a educação em políticas de gênero deve ser tratada de forma transversal nos cursos de Direito brasileiros.

Além da reflexão sobre as questões de poder, os alunos devem conhecer os estudos sobre as expectativas de gênero (Tinsley *et al.*, 2009), os efeitos decorrentes de sua violação (Godfrey *et al.*, 1986) e também como usar as expectativas de gênero em seu favor (Paddock; Kray, 2011).

As diferenças culturais também foram pouco abordadas em “Como chegar ao sim”. Para abordar essa questão, o primeiro ponto é delimitar onde o aluno brasileiro se enquadra. Ele precisa se localizar e saber que não está inserido no mesmo espectro cultural dos criadores de “Como chegar ao sim”, mas que faz parte de uma cultura hierárquica, coletivista, com equilíbrio entre os aspectos femininos e masculinos, com aversão ao risco e orientação ao longo prazo (Hofstede, 2023). Uma das formas para fazer isso, é trabalhar com textos estrangeiros que analisam o comportamento de brasileiros em mesas de negociação (Brett *et al.*, 1998; Brett *et al.*, 2004; Morrison; Conoway, 2006; Mahdavi; Fatehi-Rad; Graham, 2020)

Sabendo do seu local, o aluno pode, então, estudar como diferentes culturas se comportam em uma negociação e que, por exemplo, abrir-se, dialogar abertamente sobre interesses e tratar o outro lado com igualdade não são características universalmente aceitas (Salem, 1993).

Além do conteúdo, é preciso (re)pensar a forma como se ensina negociação. As DCNs dos cursos de Direito de 2018 previram o ensino de métodos consensuais, assim como o privilégio de metodologias ativas. O ensino de conteúdos de forma transversal também apareceu primeira vez como indicado, para alguns conteúdos.

A negociação, um destes métodos consensuais, adequa-se à utilização de metodologias ativas que buscam unir teoria e prática (Lewicki, 1997). A partir do que foi visto, entende-se que o ensino deste conteúdo de forma transversal também é essencial para sua assimilação e aquisição de visão de mundo que lhe está subjacente (Rodrigues, 2018).

Para que o ensino de negociação se dê de forma transversal, contudo, é preciso colaboração de todo o corpo docente, uma vez que a transversalidade pressupõe visão integrada e sistêmica, ultrapassando as ideias de disciplina ou área (Rodrigues, 2021).

Os PPCs dos cursos precisariam prever essa dimensão e cobrar dos professores que incorporassem temáticas relacionadas à negociação em seus conteúdos ou práticas. A integração de disciplinas em torno de eixos temáticos, atividades simuladas com participação de professores de diferentes áreas, planejamento semestral único e outras medidas seriam necessárias para implementar este tipo de ensino.

Assim como ensino de um conteúdo de forma transversal, a aprendizagem baseada em problemas (ABP), metodologia ativa descrita anteriormente neste capítulo, requer uma enorme integração, esforço e organização coletiva para ser implementada. Mudanças tão grandes em ambientes que prezam pela democracia, como é o caso do ambiente universitário, costumam ocorrer gradualmente. Por isso, mesmo entendendo que seria o ideal, não seria aconselhável a adoção do ensino transversal da negociação de forma imediata, ainda mais considerando a ausência de uma cultura negocial instalada.

O processo pode ser gradual, iniciando com a criação de disciplina própria de ensino de negociação, articulação com o NPJ, extensões acadêmicas, elaboração de atividades conjuntas com professores de outras áreas, como criação de simulados envolvendo professores de disciplinas de direito material, partindo então para articulação com professores de áreas afetas como psicologia, antropologia, sociologia, processos *etc.*

Pelo mesmo motivo, acompanhando Rodrigues (2021), entende-se que a utilização da metodologia ABP, em negociação, apesar das muitas vantagens e pontos de conexão que foram descritos, encontraria muitas dificuldades de ser implementada, pelo menos em sua integralidade.

Busca-se, então, na experiência estrangeira, ideias sobre a forma de ensinar negociação em um curso de graduação em Direito. O primeiro ponto em comum na literatura é sobre a necessidade de atividades práticas (Nelken, 2009) ou metodologias *experiential learning* (Lewicki, 1997). Diferentes recursos são utilizados, destacando-se o uso de analogias, resolução de problemas, dramatizações e, principalmente, os simulados.

A melhor forma de transferir conhecimentos teóricos de negociação parece ser por meio de analogias (Reeves; Weisberg, 1994). Para ser efetiva, quanto maior o número de casos análogos apresentados, melhores os resultados em transferibilidade do conhecimento (Reeves; Weisberg, 1994; Loewenstein; Thompson, 2000).

As DCNs de 2018 estabelecem que os alunos devem desenvolver sólida formação humanística, capacidade de interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais (art. 3º), desenvolver cultura do diálogo, aceitar a diversidade e pluralismo cultural, capacidade de trabalhar em grupos e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos (art. 4º, VI, X, XIII).

A perspectiva feminista disposta por Landry e Donnellon (1999) assenta-se sob quatro pilares: necessidade de compreensão do contexto para entender os fenômenos sociais, reconhecimento de realidades diferentes, compreensão de como a distribuição de poder define as experiências e a redistribuição de poder. Tal perspectiva é inclusiva e igualitária, adequando-se à realidade brasileira e ao disposto nas DCNs de 2018.

As DCNs de 2018, em seu art. 4, VI, também estabelecem que o curso de graduação em Direito deverá revelar as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais que capacitem o graduando a usar os meios consensuais de solução de litígios.

A partir da literatura (Fisher; Yoshida, 2017; Kidder, 2017; Smolinski; Xiong, 2020), compreende-se que é essencial desenvolver nos alunos habilidades para trabalhar colaborativamente, de forma empática e criativa.

O modelo adotado por Smolinski e Xiong (2020), discutido neste capítulo, é dividido em quatro categorias (linguagem e emoção, inteligência negocial, construção de relacionamento e sabedoria moral) e se mostra adequado e bastante abrangente. O uso de comunicação não violenta (Rosenberg, 2019) e de linguagem apropriada (Kidder, 2017) também devem ser incentivados.

Compreende-se que há um limite para o que pode ser ensinado sobre empatia, colaboração e criatividade, eis que são características que, sob determinado aspecto, compõe a personalidade dos alunos. Mas as dificuldades não devem impedir o professor de apresentar aos alunos a possibilidade de mudança.

Objeto de críticas quanto a sua possibilidade de imitar cenários e emoções reais (Patton, 2009; Stokoe, 2013; Druckman; Ebner, 2013), o uso de simulados continua sendo recomendado pela maioria da literatura e utilizado por professores em todo o mundo.

Há diferentes modelos prontos para uso, como o Simulated Society SIMSOC (Gamson, 2009), DON, Sally Soprano, Mountain View Farm (Peppet, 2007). A maioria

destes modelos estão disponíveis no Programa de Negociação da Faculdade de Direito de Harvard. Existe ainda a possibilidade de usar dados de competições que costumam ser disponibilizados após o final da atividade. Cabe ao professor escolher quais apresentam os desafios adequados para o que pretende ensinar, adaptabilidade à sua disponibilidade de recursos como tempo, pessoal e espaços físicos, bem como o potencial engajamento com os alunos em diferentes cursos, fases e etapas de sua formação.

Dentre as estratégias para aumentar o engajamento nos simulados, estão a elaboração dos simulados pelos próprios alunos (Ebner; Kovach, 2010; Germain-Thomas; Lafarge; Sidibe, 2019), basear os casos em pseudo-realidades (Ebner; Efron, 2005; Bell; Mandell, 2018), utilizar situações reais e o uso de pessoas externas como atores, alunos de outras turmas ou fases *etc* (Ebner; Kovach, 2010). Além disso, gravar as atividades e disponibilizá-las aos alunos para que analisem posteriormente, também aparece como forma de gerar maior engajamento (Peppet, 2007; Williams; Farmer; Manwaring, 2008).

Outras possibilidades são o *storytelling* (Alexander; Lebaron, 2009), o uso de jogos, encenações e discussão de casos reais. Também a utilização de ferramentas interativas como blogs, redes sociais *etc* é recomendada (Macduff, 2012).

O uso do TKI (Thomas; Kilmann, 2008), adoção de diários com considerações sobre suas posturas em simulados (Balachandra *et al.*, 2005) e psico-histórias (Greenhalgh; Lewicki, 2015) são importantes instrumentos para que os alunos possam realizar auto-avaliação e saber como se comportam como negociadores, ajustando suas condutas e aprimorando-as.

Outro modelo de atividade que nos parece especialmente adequado à realidade brasileira e que pode ser incorporada aos NPIs é do serviço-aprendizagem (Kenworthy-U'ren, 2007), que coloca o aluno em contato com as necessidades da comunidade para que, usando dos conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula, possa auxiliar na resolução dos problemas apresentados.

Por fim, foi abordada a possibilidade de ensino online da negociação. As DCNs de 2018 previram como perspectiva formativa a necessidade de que os alunos compreendam o impacto das novas tecnologias (art. 4, XI) e que as dominem, quando necessário para a compreensão e aplicação do Direito (art. 4, XII). Com a autorização de até 40 % de aulas na modalidade EAD pelo MEC (Brasil, 2019), não se pode ignorar que poderá existir pressão para que a disciplina de negociação em cursos de Direito seja total ou parcialmente ministrada online.

Entende-se que em um modelo ideal, as aulas seriam integralmente presenciais, em razão das dificuldades de comunicação, construção de relacionamento e *rappor*t em aulas online (Barkhi; Jacob; Pirkul, 2004; Smolinski; Kesting, 2012). O esforço cognitivo, especialmente quando a mídia utilizada é inadequada é outro ponto negativo apresentado na literatura (Geiger, 2020), assim como a efetividade do aprendizado também se mostra maior em aulas presenciais (Foo; Cheung; Chu, 2021; Oehlschläger; Merz, 2023).

Não sendo possível manter as aulas totalmente presenciais, a literatura apresenta algumas alternativas, como as aulas sendo ministradas parcialmente online (Melzer, 2019; Smolinski; Kesting, 2012), ou com algumas atividades simuladas sendo realizadas por meio deste recurso. O uso de recursos online permite que haja interação entre turmas localizadas em países distantes (Smolinski; Kesting, 2012), aumentando a troca de experiências e adicionando um elemento de competitividade ou comparação, o qual pode ser positivo na fixação dos conteúdos e aprendizados.

Para diminuir o esforço cognitivo e melhorar a efetividade do aprendizado, sugere-se adequar as mídias para o tipo de atividade. O uso de mídias baseadas em texto mostrou-se mais adequado para tarefas como análise de dados, enquanto o uso de áudios e vídeos (negociações face a face) se mostrou mais adequado para atividades menos analíticas como simulados e debates (Wang; Doong, 2014).

A fim de facilitar a visualização da proposta apresentada, elaborou-se quadro demonstrativo das principais ideias aqui defendidas:

Quadro 8 - Síntese da proposta para o ensino do conteúdo de negociação integrativa para cursos de Direito brasileiros

Conteúdos a serem estudados

- História do sistema multiportas de acesso à Justiça (Wallace, 1982; Sander, 1979)
- Acesso à Justiça (Cappelletti; Garth, 1984)
- Crise no Judiciário – números CNJ (2023)
- Origens e natureza do conflito – Perspectiva jurídica, sociológica, psicológica e da negociação
- Cultura – Modelos culturais diversos: cultura da honra (Leung; Cohen, 2011), da face (Hu, 1944) e dignidade (Ijzerman; Cohen, 2011)
- Dimensões culturais (Hofstede, 2023)

- Culturas de alto contexto e baixo contexto, tempo polícronico e monocênico (Hall, 1976)
- Pacificação e cultura: Visão crítica e limites dos métodos adequados (Nader; Grande, 2002; Grillo, Schoen, 2021)
- Dilema do negociador – reivindicar ou criar valor (Lax; Sebenius, 1986)
- Como chegar ao sim – localização na cultura.
- Como chegar ao sim (Fisher; Ury; Patton, 2021)
- Críticas a Como chegar ao sim (White, 1984; Schoen, 2021)
- Ética na negociação – Aspectos controversos (Hinshaw; Alberts, 2011); ética do negociador e do advogado (Menkel-Meadow, 1999)
- Segunda geração de estudos sobre negociação:
 - a) *assimetria de poder – Definição de poder (Adler; Silverstein, 2000), Fontes de poder (Lewicki; Saunders; Barry, 2014), estratégias e táticas como a ação não violenta ((Finnegan; Hackley, 2008), BATNA (Fisher; Ury; Patton, 2018)*
 - b) *questões de gênero – diferenças de gênero na mesa de negociação (Babcock et al., 2006). Estereótipos e expectativas de gênero (Craver, 2002; Menkel-Meadow, 2000; Walters et al, 1998). Efeito de reação ou backlash (Amanatullah; Morris, 2010); Ideologias sexblindness (cegueira quanto ao sexo), sexawareness (consciência quanto ao sexo).*
 - c) *diferenças culturais – negociações interculturais e intraculturais (Brett et al., 1998; Mahdavi; Fatehi-Rad; Graham, 2020; Salem, 1993)*

Metodologias

Metodologias ativas

Possibilidade da Aprendizagem baseada em problemas – implementação gradual

Perspectiva feminista (Landry; Donnellon, 1999)

Transversalidade – Implementação gradual

Técnicas e instrumentos de ensino

Ensino por analogias - Maior número de casos apresentados melhora os resultados de transferibilidade de conhecimento (Reeves; Weisberg, 1994;

Loewenstein; Thompson, 2000).

Uso de simulados

- *Elaboração pelos próprios alunos (Ebner; Kovach, 2010; Germain-Thomas; Lafarge; Sidibe, 2019)*

- *Casos baseados em pseudo-realidades (Ebner; Efron, 2005; Bell; Mandell, 2018)*

- *Uso de situações reais e pessoas externas (atores, alunos etc)*

- *Gravação da atividade e autoavaliação (Patton, 2009)*

Outros instrumentos

Storytelling (Alexander; LeBaron, 2009)

Encenações (Bell; Valley, 2020)

Discussão de casos reais (Macduff, 2012).

Uso de redes sociais e diários (Greenhalgh; Lewicki, 2015)

Autoanálise: Uso de instrumentos como o “Thomas–Kilmann Conflict Mode Instrument” (Thomas; Kilmann, 2008) e o “Rahim organizational conflict inventory-II” (Shapiro; Rognes, 1996)

Local das aulas: formato híbrido

Possibilidades online:

Trocas de experiências

Acesso remoto e troca intercultural

Pontos de atenção com aulas online

Dificuldade de comunicação, construção de relacionamento e rapport (Barkhi; Jacob; Pirkul, 2004; Smolinski; Kesting, 2012)

Aumento do esforço cognitivo (Geiger, 2020)

Menor efetividade do aprendizado (Foo; Cheung; Chu, 2021; Oehlschläger; Merz, 2023).

Elaborado pelo autor (2023).

Foi mencionada, no decorrer do trabalho, a existência de IAs para o ensino da negociação. Contudo, esta possibilidade não foi incluída na proposta final, pois se entende que os recursos necessários para a criação de softwares que sejam perfeita e totalmente desenhados para a disciplina de cada professor é tarefa que ainda escapa às capacidades técnicas e matérias da grande maioria dos cursos de Direito. Em pouco tempo, talvez, esse entendimento venha a se tornar obsoleto.

Foram apresentadas algumas ideias que se mostraram bem-sucedidas e outras que pareceram adequar-se à realidade brasileira. Contudo, não se tem a pretensão de apresentar uma disciplina pronta e acabada. A atividade do professor requer constante análise, crítica e reformulação. Com a presente proposta, não seria diferente.

5 CONCLUSÕES

Ensinar a negociar é um desafio, como o é ensinar qualquer assunto. Mas ensinar um conteúdo que faz parte do cotidiano das pessoas apresenta um desafio extra: desconstruir para reconstruir. É preciso desconstruir as concepções que os alunos têm sobre negociação para só então, sob novas bases, reconstruir. Quando se iniciou esta pesquisa, havia ciência das dificuldades que seriam encontradas pelo caminho. O objetivo principal era verificar se o método de negociação integrativa descrito em “Como chegar ao sim” de Fisher, Ury e Patton, era parcial ou integralmente aplicável no Brasil e estabelecer parâmetros para o ensino da negociação em cursos de Direito no Brasil.

A hipótese inicial desta tese é que não seria possível adotar o método descrito em “Como chegar ao sim” como referência para o ensino de negociação integrativa nos cursos de Direito brasileiros em razão de diferenças culturais entre o país de origem da obra e o Brasil. Se imaginava que o método descrito em “Como chegar ao sim” deveria, de alguma forma, ser reescrito para se adequar à realidade brasileira. Contudo, se trata mais de uma releitura e ampliação do olhar sobre a obra do que mudanças em seus quatro pilares.

A partir de estudo de revisão bibliográfica, a hipótese foi parcialmente confirmada. O método descrito em “Como chegar ao sim” pode ser aplicado no Brasil, logo, ele não é inadequado à realidade dos alunos brasileiros. Contudo, é insuficiente estudá-lo sem entender os contextos culturais de ambos os países e, principalmente, sem atentar para os avanços que ocorreram nos estudos sobre negociação no mundo nos 40 anos depois do lançamento de

“Como chegar ao sim”. Mesmo em seu país de origem, as discussões avançaram e foram incluídos estudos sobre diferenças de gênero e cultura na mesa de negociação, ética, diferenças culturais e assimetrias de poder.

Logo, não basta apenas adaptar “Como chegar ao sim” ao contexto brasileiro, é preciso estudar o quanto já se avançou entre os autores pertencentes àquela realidade, analisar as críticas e melhorias que já foram implementadas entre aqueles que estudam e trabalham com a temática. Dessa forma, consegue-se localizar os autores de “Como chegar ao sim” dentre aqueles pertencentes à primeira geração de estudiosos sobre negociação.

Para chegar a esta conclusão, foi estabelecido como primeiro objetivo estudar as origens dos conflitos e o impacto que a cultura tem na sua formação, permanência e tratamento. O conflito foi definido como a incompatibilidade real ou sentida entre o indivíduo e seu objeto de desejo. Para o que interessa nesta tese, foram analisados os meios de tratar conflitos que extrapolem o universo interno do indivíduo e alcancem o outro.

Conclui-se que os conflitos não são percebidos e tratados da mesma forma por indivíduos pertencentes a contextos culturais diferentes. Ao identificar a existência de três modelos culturais, de honra, de face e de dignidade, compreende-se que o modelo descrito em “Como chegar ao sim” foi pensado para uma cultura da dignidade, típica de norte-americanos e europeus do Norte, e que o Brasil se situa em modelo cultural em que a honra prevalece. Logo, a leitura que se faz das ideias descritas em “Como chegar ao sim” deve ser feita com consideração a este aspecto.

Mas a cultura não apenas molda o indivíduo, como também é moldada por ele. Verificou-se que as distâncias entre estes modelos, especialmente com a globalização da informação, têm se tornado menor, e uma cultura negocial vem se sobrepondo à localização do indivíduo em razão de sua origem ou cultura nacional.

“Como chegar ao sim” foi escrito em uma cultura da dignidade, com tempo monocrônico e de baixo contexto. O Brasil, por outro lado, pertence a uma cultura da honra, com tempo predominantemente policrônico e de alto contexto. O Brasil é classificado ainda como hierárquico, coletivista, com equilíbrio entre os aspectos masculinos e femininos, com aversão ao risco e orientação ao longo prazo.

Estes aspectos culturais não foram considerados quando o método descrito em “Como chegar ao sim” foi elaborado, mas precisam ser levados em consideração quando se pensa no ensino da negociação em cursos de Direito brasileiros.

O segundo objetivo específico foi analisar as principais formas de negociação e como elas foram elaboradas. É importante que os alunos tenham conhecimento sobre as formas distributivas de negociação. A ênfase, entretanto, deve ser dada para a forma integrativa, uma vez que esta apresenta maior efetividade, de acordo com a literatura.

“Como chegar ao sim” é um marco no estudo da negociação integrativa, pois apresentou ao grande público uma construção teórica acessível e prática. Entretanto, para dispor desses atributos, faltava-lhe cientificidade, o que foi objeto de muitas críticas nos anos seguintes. As críticas vieram, principalmente, dos que foram chamados posteriormente de estudiosos da segunda geração.

Portanto, foi estabelecido como terceiro objetivo analisar o que dispõe a literatura sobre ensino de negociação para, ao final, elaborar proposta de ensino que seja adequada à realidade brasileira.

Em que pese defender-se o ensino da negociação integrativa, não se ignora as críticas que esta e outras formas adequadas de tratamento de conflitos receberam nos últimos anos. As críticas auxiliaram ao apontar os caminhos para que se pudesse apresentar um modelo de ensino mais condizente com a realidade e as necessidades brasileiras.

A segunda geração de estudiosos sobre negociação questionava exatamente a falta de discussão sobre assimetrias de poder, diferenças de gênero e de cultura, fatores estes que não podem ser ignorados pelos profissionais de ensino que pretendem abordar qualquer método adequado de tratamento de conflitos. Na negociação, esses aspectos ganharam maior relevância a partir, principalmente, dos anos 2000, e precisam ser trabalhados pelos professores que se propõem a ensinar negociação integrativa, especialmente num país como o Brasil, em que as assimetrias de poder são fortemente sentidas. As diferenças culturais, outro aspecto abordado de forma superficial em “Como chegar ao sim”, ganham contornos de essencialidade no ensino atual, em que as negociações interculturais são facilitadas pela fácil circulação de pessoas, tanto pessoalmente quanto virtualmente, com as ferramentas virtuais.

Conclui-se, também, que o ensino da negociação integrativa alcançaria melhores resultados se ocorresse de forma transversal, mas compreende-se que a transversalidade pressupõe arranjos institucionais e amarrações que não são facilmente implementáveis. Logo, este pode ser um processo gradual, que inicia com a criação de disciplina própria de ensino de negociação e pode se expandir para projetos junto ao NPJ, projetos de extensão, participação em competições acadêmicas e cooperação com professores de outras disciplinas.

As metodologias ativas devem ser adotadas, seja pela recomendação das DCNs/2018, seja por que elas são efetivas. Contudo, não foi encontrado na literatura um único modelo

aplicável. Recomenda-se, então, a utilização de diferentes técnicas de ensino que promovam a integração entre teoria e prática, como o uso de jogos, simulados, gravações e discussões sobre performances, autoavaliação com diferentes instrumentos e elaboração de cenários pelos alunos. Para que isso ocorra, é preciso criar um ambiente plural, democrático e com participação ativa dos alunos, o que só será possível com a mudança de postura do professor, que precisará aprender a ensinar de forma diferente, delegando poder e atribuições.

Conclui-se que é possível ensinar negociação por meio de disciplinas que sejam parcialmente online. O uso de aulas totalmente online demonstrou prejudicar o aprendizado em razão do aumento do esforço cognitivo, dificuldades de comunicação e de construção de relacionamentos. Como ponto positivo, as aulas online permitem interação entre pessoas localizadas em localidades distantes com o aumento de troca de experiências.

Por fim, é importante reconhecer que esta pesquisa apresenta algumas limitações. Como se trata de estudo de revisão bibliográfica sobre assunto ainda pouco explorado no Brasil, a maior parte da literatura utilizada é estrangeira, em especial norte-americana. Logo, algumas das conclusões dos estudos empíricos citados, se realizados no Brasil, poderiam apresentar resultados diferentes. As questões de gênero também merecem atenção de outros pesquisadores que forem estudar a temática, especialmente considerando as diferentes vertentes do feminismo que não foram abordadas, como o feminismo negro e feminismo radical, aspectos como transgeneridade, ageneridade e outras variáveis que não foram abordadas neste estudo. Apesar de ter-se analisado as diferenças culturais, reconhece-se que as questões de raça e cor merecem maior aprofundamento, assim como as diferenças de poder em razão das diferenças sociais e econômicas, com enfoque na realidade brasileira. Ainda sobre a realidade brasileira, estudos de campo que avaliem o ensino de negociação em cursos de Direito no Brasil podem e devem fornecer dados sobre o estado atual e indicar caminhos diferentes daqueles que foram indicados neste trabalho.

REFERÊNCIAS

- ADAIR, Wendi; BRETT, Jeanne; LEMPEREUR, Alain; OKUMURA, Tetsushi; SHIKHIREV, Peter; TINSLEY, Catherine; LYTLE, Anne. Culture and Negotiation Strategy. **Negotiation Journal**. p. 87–111. 2004.
- ADAIR, Wendy; WEINGART Lauri R.; BRETT, Jeanne. The timing of offers and information exchange in U.S. and Japanese negotiations. **Journal of Applied Psychology**. p. 1056–1068. 2007.
- ADLER, Robert S.; SILVERSTEIN, Elliot M. When David meets Goliath: dealing with power differentials in negotiations. **Harvard Negotiation Law Review**. p. 4-112. 2000.
- ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira**. São Paulo: EDUSP, 2022. 320 p.
- ALBISTON, C. R.; SANDEFUR, R. L. Expanding the empirical study of access to justice. **Wisconsin Law Review**, n° 101. p. 101-120, 2013.
- ALEXANDER, Nadja; LEBARON, Michelle. Death of the role-play. In: HONEYMAN, Christopher; COBEN, James; DE PALO, Giuseppe. **Rethinking Negotiation Teaching: Innovations for Context and Culture**. p. 179-197. 2009.
- ALON, Ilai; BRETT, Jeanne M. Perceptions of Time and Their Impact on Negotiations in the Arabic-Speaking Islamic World. **Negotiation Journal**. p. 55-73. 2007.
- ALSTON, J. P. Wa, Guanxi, and Inhwa: Managerial principles in Japan, China, and Korea. **Business Horizons**. p. 26–31. 1989.
- ALVES, Marcus Vinicius C.; MODESTO, João Gabriel; ROSSETI, Deborah Lima; LANINI, Juliana; BUENO, Orlando Francisco A. As dimensões da Carga Cognitiva e o Esforço Mental. *Revista Brasileira de Psicologia*. 2018. 124 p.
- AMANATULLAH, E.; MORRIS, M. Negotiating gender roles: Gender differences in assertive negotiating are mediated by women is fear of backlash and attenuated when negotiating on behalf of others. **Journal of Personality and Social Psychology**. p. 256-267. 2010.
- ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém**. Tradução José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. 344 p.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. — 4. ed. — São Paulo: Nova Cultural, 1991. 375 p.
- AVRUCH, Kevin. Culture as context, culture as communication: considerations for humanitarian negotiators. **Harvard Negotiation Law Review**, 391, p. 1-10. 2004.
- AVRUCH, Kevin. What Is Training All About? **Negotiation Journal**. p. 161-169. 2009.

- BABCOCK, L.; GELFAND, M.; SMALL, D.; STAYN, H. Gender differences in the propensity to initiate negotiations. In: CREMER, D.; ZEELENBERG, M.; MURNIGHAN, J. K. **Social psychology and economics**. p. 239–262. 2006.
- BALACHANDRA, Lakshmi; CROSSAN, Mary; DEVIN, Lee; LEARY, Kim; PATTON, Bruce. Improvisation and Teaching Negotiation: Developing Three Essential Skills. **Negotiation Journal**. p. 435-441. 2005.
- BARKHI, R.; JACOB, V. S.; PIRKUL, H. The influence of communication mode and incentive structure on GDSS process and outcomes. **Decision Support Systems**. p. 287–305. 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2001. 258 p.
- BAZERMAN, Max H.; MAGLIOZZI, Thomas; NEALE, Margaret A. Integrative bargaining in a competitive Market. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**. v. 35. p. 294-313. 1985.
- BAZERMAN, Max H.; SHONK, Katie. The Decision Perspective to Negotiation. In: MOFFITT, Michael L.; BORDONE, Robert C. **The handbook of dispute resolution**. San Francisco: Jossey-Bass. 2005.
- BECKMANN, Neal W. **Negotiations – principles and techniques**. Lexington: Lexington Books. 1977. 152 p.
- BELL, Arvid; MANDELL, Brian. Cognitive Maelstroms, Nested Negotiation Networks, and Cascading Decision Effects: Modeling and Teaching Negotiation Complexity with Systemic Multiconstituency Exercises. **Negotiation Journal**. p. 37–67. 2018.
- BELL, Arvid; VALLEY, Taylor. The Art of Negotiation Exercise Design: Five Basic Principles to Produce Powerful Learning Experiences. **Negotiation Journal**. p. 57-72. 2020.
- BENDERSKY, Corinne. CURHAN, Jared R. Cognitive dissonance in negotiation:
- BENTO, Flávio; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini. A história do ensino do Direito no Brasil e os avanços da Portaria 1886 de 1994. **CONPEDI**. XVIII ed. p. 6186-6211. 2009.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Revista Interface**. 2 ed. p. 139-154. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/BBqnRMcdxXyvNSY3YfztH9J/?lang=pt> Acesso em 10/05/2022.
- BERGER, Gail; KERN, Molly C.; THOMPSON, Leigh. **The Enlightened Negotiator: What is the Best Type of Interaction?** 2003. Disponível em: <https://ssrn.com/abstract=400780> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.400780> Acesso em 10 de fevereiro de 2023.

BERNARD, Phyllis E. Bringing Soul to International Negotiation. **Negotiation Journal**. p. 147-159.

BEZERRA, Paulo Cesar Santos. **Acesso à justiça: um problema ético-social no plano da realização do direito**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

BIRDWHISTELL, R. L. **kinesics and contest. essays on body motion and communication**. Philadelphia: Pennsylvania Press, 1970.

BIRNBAUM, Pierre. Conflitos. In: BOUDON, Raymond. **Tratado de Sociologia**. Tradução de Teresa Curvelo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1995. p. 247-283.

BIRNFELD, Carlos André. A evolução da formação prática dos cursos 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. **Ensino Jurídico no Brasil: 190 anos de história e desafios**. Porto Alegre: OAB/RS. 2017.999 p.

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. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; ARRUDA JUNIOR, Edmundo Lima de. **Educação Jurídica**. 3 ed. Florianópolis: FUNJAB, p. 9-30. 2014.

BOAS, Franz. **The mind of primitive man**. New York: The Macmillan Company. 1938. 285 p.

BOND, Greg. Mediation and Culture: The Example of the ICC International Commercial Mediation Competition. **Negotiation Journal**, p. 315-328. 2013.

BORDONE, Robert C.; CARR, Chad M. Critical Decisions in Negotiation: A New Video Resource for Teaching Negotiation. **Negotiation Journal**. p. 463-476. 2013.

BOWLES, H. R.; BABCOCK, L.; LAI, L. Social incentives for gender differences in the propensity to initiate negotiations: Sometimes it does hurt to ask. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**. p. 84-103. 2007.

BOWLES, H. R.; BABCOCK, L.; MCGINN, K. L. Constraints and triggers: Situational mechanics of gender in negotiation. **Journal of Personality and Social Psychology**. p. 951-965. 2005.

BRAGA NETO, Adolfo. Alguns aspectos relevantes sobre a mediação de conflitos. In: GRINOVER, Ada Pelegrini; WATANABE, Kazuo; LAGRASTA NETO, Caetano. **Mediação e gerenciamento do processo: revolução na prestação jurisdicional : guia prático para a instalação do setor de conciliação e mediação**. São Paulo: Atlas, 2013. p. 63-70.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução 125 de 29 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesse no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. Disponível em: http://www.cnj.jus.br/images/stories/docs_cnj/resolucao/Resolucao_n_125-GP.pdf. Acesso em: 07 de dezembro de 2018.

_____. DECRETO Nº 9.057, DE 25 DE MAIO DE 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União de 30 de maio de 2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm Acesso em 22 de agosto de 2023.

_____. **Lei de 11 de agosto de 1827**. Crêa dous Cursos de sciencias Juridicas e Sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda. publicada na CLIBR, de 1827. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-11-08-1827.htm Acesso em 10 de agosto de 2022.

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União de 23.12.1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em 22 de agosto de 2022.

_____. PORTARIA Nº 2.117, DE 6 DE DEZEMBRO DE 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. **Diário Oficial da União de 11 de dezembro de 2019**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913> Acesso em 22 de agosto de 2023.

_____. PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020. **Diário Oficial da União de 18.3.2020**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm Acesso em 22/08/2022.

_____. PORTARIA Nº 344 DE 16 DE JUNHO DE 2020. **Diário Oficial da União de 17.6.2020**.

_____. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946)**. A Mesa da Assembléia Constituinte promulga a Constituição dos Estados Unidos do Brasil e o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, nos termos dos seus arts. 218 e 36, respectivamente, e manda a todas as autoridades, às quais couber o conhecimento e a execução desses atos, que os executem e façam executar e observar fiel e inteiramente como neles se contêm. Diário Oficial da União, de 19 de setembro de 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 16 de dezembro de 2022.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, 05 de outubro de 1988.

_____. Decreto n. 1.030 de 14 de novembro de 1890. Organiza a Justiça no Districto Federal. **Coleção de Leis do Brasil**. 1890. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1030-14-novembro-1890-505536-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 10/05/2022. Acesso em 22 de agosto de 2022.

_____. Decreto nº 1.386 de 28 de abril de 1854. Dá novos Estatutos aos Cursos Juridicos. **Coleção de Leis do Império do Brasil**. 28 de abril de 1854. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1386-28-abril-1854-590269-publicacaooriginal-115435-pe.html> Acesso em 10/05/2022. Acesso em 22 de agosto de 2022.

_____. Decreto nº. 7.247 de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. **Coleção de Leis do Império do Brasil**. 1879. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html#:~:text=Reforma%20o%20ensino%20primario%20e,superior%20em%20todo%20o%20Imperio>. Acesso em: 10/05/2022.

_____. Lei 11 de agosto de 1827. **Coleção de Leis do Império do Brasil**. 17 de agosto de 1827. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-11-08-1827.htm Acesso em 10/05/2022. _____. Lei 13.105 de 16 de março de 2015. Código de Processo Civil. **Diário Oficial da União** de 17 de março de 2015.

_____. Lei 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. **Diário Oficial da União** de 29 de junho de 2015.

_____. Lei 8.906 de 04 de julho de 1994. Dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). **Diário Oficial da União** de 05 de julho de 1994.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº. 635/2018. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial da União** de 04 de outubro de 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECESN6352018.pdf?query=Curr%C3%ADculos Acesso em: 10/05/2022.

_____. **Projeto de Lei 533/2019**. Acrescenta o parágrafo único ao artigo 17 e § 3º ao artigo 491, ambos do Código de Processo Civil. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2191394>. Acesso em: 22/05/2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. CNE/CES 583/2001. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. **Diário Oficial da União** de 29 de outubro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0583.pdf> Acesso em 10/05/2022.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº. 9 de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito, bacharelado, e dá outras providências. **Diário Oficial da União** de 29 de setembro de 2004. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN92004.pdf?query=EDUCA%C3%87%C3%83O%20SUPERIOR Acesso em 10/05/2022.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. **Diário Oficial da União** de 18 de dezembro de 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 10/05/2022.

BRETT, J. M.; OKUMURA, T. Inter- and intracultural negotiation: U.S. and Japanese negotiators. **Academy of Management Journal** . p. 495–510. 1998.

BRETT, Jeanne M.; ADAIR, Wendi; LEMPEREUR, Alain; OKUMURA, Tetsushi; SHIKHIREV, Peter; TINSLEY, Catherine; LYTTLE, Anne. Culture and Joint Gains in Negotiation. **Negotiation Journal**. p. 61–86. 1998.

BRINGLE, R.G.; HATCHER, J. A. Reflection in service-learning: Making meaning of experience. **Educational Horizons Summer**. p. 179-185. 1999.

BROWN, Jennifer Gerarda. Empowering Students to Create and Claim Value through the Thomas–Kilmann Conflict Mode Instrument. **Negotiation Journal**. p. 79-91. 2012. **Business and Development Annual Symposium**. Disponível em: <https://scholarlycommons.pacific.edu/global-center-symposium/august-2011/event/5>. Acesso em 11/05/2023

CALMON, Petrônio. **Fundamentos da mediação e da conciliação**. 4 ed. Brasília: Gazeta Jurídica. 2019. 288 p.

CANCELLIER DE OLIVO, Luis Carlos. A literatura como aporte metodológico no ensino do Direito. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; ARRUDA JUNIOR, Edmundo Lima de. **Educação Jurídica**. v.2. 3 ed. Florianópolis: FUNJAB, 2014. p. 191-228.

CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. **Acesso à Justiça**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris, 1988. 168 p.

CARIZZI, Cárta Martins Pellegrini. **Meios consensuais de resolução de conflitos e a atuação advocatícia**: capacitação do advogado e implementação da consensualidade na prática profissional. Dissertação de mestrado em Direito. Faculdade de Direito de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. 2017. 123 p.

CARLIN, Jerome E.; HOWARD, Jan. Legal representation and class justice. *UCLA Law Review*, 1965. In: ECONOMIDES, Kim. Lendo as ondas do ““Movimento de Acesso à Justiça””: epistemologia versus metodologia?”. In: PANDOLFI, Dulce Chaves;

CARNELUTTI, Francesco. **Teoria Geral do Direito**. Tradução de Antônio Carlos Ferreira. São Paulo: Lejus, 1999. 546 p.

CARVALHO, José Murilo de; CARNEIRO, Leandro Piquet; GRZYNSZPAN, Mario. **Cidadania, Justiça e Violência**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, p. 61-77, 1999. 248 p.

CAVALCANTI, Thiago Medeiros; GOUVEIA, Valdiney Veloso; MEDEIROS, Emerson Diógenes; MARIANO, Tailson Evangelista; MOURA, Hysla Magalhães; MOIZÉIS, Heloísa Bárbara Cunha. Hierarquia das Necessidades de Maslow: Validação de um Instrumento. **Psicologia: Ciência e Profissão**. v. 39, p. 1-13. 2019.

CHANOCK, Martin. **Law, Custom, and Social Order: The colonial experience in Malawi and Sabia**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. 286 p.

CHEN, X.; CHEN, C. On the intricacies of the Chinese Guanxi: A process model of Guanxi development. **Asia Journal of Management**. p. 305–324. 2004.

CIALDINI, Robert B. **As armas da persuasão. Como influenciar e não se deixar influenciar**. Tradução de Ivo Korytowski. Rio de Janeiro: Sextante, 2012. 304 p.

CNJ. Conselho Nacional De Justiça. **A execução fiscal no Brasil e o impacto no Judiciário**. Brasília, 2011. 21 p.

_____. Conselho Nacional de Justiça. Azevedo, André Gomma de (Org.). **Manual de Mediação Judicial**. 6. ed. Brasília: CNJ, 2016. 392 p.

_____. Conselho Nacional de Justiça. **Demandas repetitivas e a morosidade na justiça cível brasileira**. Brasília, 2011. 32 p.

_____. Conselho Nacional de Justiça. **Justiça em Números 2018: ano-base 2017/** Brasília: CNJ, 2018.

_____. Conselho Nacional de Justiça. **Justiça em Números 2021: ano-base 2020/** Brasília: CNJ, 2021.

_____. Conselho Nacional de Justiça. **Justiça em Números 2022: ano-base 2021/** Brasília: CNJ, 2022.

_____. Conselho Nacional de Justiça. **Justiça em Números 2023: ano-base 2022/** Brasília: CNJ, 2023.

_____. Conselho Nacional de Justiça. **Movimento pela conciliação**. 2017. Brasília. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/programas-e-acoes/conciliacao-e-mediacao-portal-da-conciliacao/movimento-conciliacao-mediacao/historico-conciliacao>. Acesso em: 07 de dezembro de 2018.

_____. Conselho Nacional de Justiça. Resolução 125 de 29 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesse no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências**. Disponível em: http://www.cnj.jus.br/images/stories/docs_cnj/resolucao/Resolucao_n_1_25-GP.pdf. Acesso em: 10 de setembro de 2021.

COHEN, Amy J. Debating the globalization of U.S. Mediation: Politics, Power, and practice in Nepal. **Harvard Negotiation Law Review**. n. 295. p. 295-332. 2006.

COHEN, Herb. **You can negotiate anything**. New York: Bantan Books, 1982. 256 p.

COLEMAN, P. T.; LIM, Y. Y. J. A systematic approach to evaluating the effects of collaborative negotiation training on individuals and groups. **Negotiation Journal**. p. 363–392. 2001.

COLEMAN, Peter T.; KUGLER, Katharina G.; WRZOSINSKA, Lan Bui; NOWAK, Andrzej; Vallacher, Robin. Getting Down to Basics: A Situated Model of Conflict in Social Relations. **Negotiation Journal**. p. 7-43, 2012.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. **Manual de negociação e mediação para membros do Ministério Público**. 2. ed. Brasília: CNMP, 2015. 295 p.

CORRÊA, Cristina Mendes Bertocini. **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 (Doutorado em Direito) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2020. 314 p.

CORRÊA, Iara Cristina. **O contraponto “cultura da sentença versus cultura do consenso”: uma análise a partir da ótica do jurisdicionado sobre a preponderância da resolução dos conflitos jurídicos cíveis por meio da sentença judicial na comarca de Bom Retiro/SC**. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018. 141 p.

CORTINA, Adela; NAVARRO, Emilio Martinez. **Ética**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 6. ed. São Paulo: Loyola Jesuítas, 2015. 176 p.

COSER, L. 1956. The function of social conflict. Glencoe, Ill.: Free Press *apud* DEUTSCH, Morton. A resolução do conflito. Tradução de Arthur Coimbra de Oliveira. In: Azevedo, André Gomma de. **Estudos em Arbitragem, Mediação e Negociação - Vol 3**. Brasília: Grupos de Pesquisa, p. 29-98, 2004.

CRAVER, Charles B. Gender and Negotiation Performance. **Sociological Practice: A Journal of Clinical and Applied Sociology**. V. 4, n. 3. p. 184-193. 2002.

CUNHA, Luciana Gross; OLIVEIRA, Fabiana Luci de. Medindo o acesso à Justiça Cível no Brasil. **Opinião Pública**. v. 22, p. 318-349. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-01912016222318>. Acesso em 22/05/2022.

CUNHA, Luiz Antônio. A Universidade Temporã. 2. ed. rev. e amp. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986 *apud* CANCELLIER DE OLIVO, Luis Carlos. A literatura como aporte metodológico no ensino do Direito. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; ARRUDA JUNIOR, Edmundo Lima de. **Educação Jurídica**. v.2. 3 ed. Florianópolis: FUNJAB, 2014. p. 191-228.

CUNHA, LUIZ ANTÔNIO. **A Universidade Temporã: O Ensino Superior, Da Colônia à Era Vargas**. São Paulo: UNESP, 2007. 312 p.

DA SILVA, Liliâne Bisinella. **O serviço de mediação familiar da Comarca de Joinville como instrumento de acesso à justiça e de implementação da cultura do consenso no período 2019/2020**. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2021. 111 p.

DAHRENDORF, Ralf. **O conflito social moderno**. Um ensaio sobre a política da liberdade. Tradução de Renato Aguiar e Marco Antonio Esteves da Rocha. São Paulo: Jorge Zahar. 1992. 225 p.

DAMACENO, Siuari Santos; VASCONCELOS, Rafael Oliveira. INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: UMA BREVE ABORDAGEM SOBRE SEU CONCEITO REAL E O CONHECIMENTO POPULAR. **Ciências exatas e tecnológicas**. p. 11-16. 2018.

DE SOUZA, Edinilsa Ramos de; MEIRA, Karina Cardoso; RIBEIRO, Adalgisa Peixoto; DOS SANTOS, Juliano; GUIMARÃES, Raphael Mendonça; BORGES, Laiane Felix; OLIVEIRA, Lannuzya Veríssimo; SIMÕES, Taynãna César. Homicídios de mulheres nas distintas regiões brasileiras nos últimos 35 anos: análise do efeito da idade-período e coorte de nascimento. **Ciência e Saúde Coletiva**. p. 2949-2962. 2017.

DEAUX, K.; MAJOR, B. A social-psychological model of gender. In: RHODE, D. L. **Theoretical perspectives on sexual difference**. pp. 89–99. New Haven: Yale University Press, 1990.

DELGADO, Richard. Storytelling for Oppositionists and Others: A Plea for Narrative. **Michigan Law Review**. p. 2411-2441. 1989.

DEMOULIN, S.; TEIXEIRA, C. P. “I Do the Dishes; You Mow the Lawn”: Gender Effects in Stereotypically Feminine Negotiation Tasks. **International Review of Social Psychology** p. 105–112. 2016.

DEUTSCH, Morton. A resolução do conflito. Tradução de Arthur Coimbra de Oliveira. In: Azevedo, André Gomma de. **Estudos em Arbitragem, Mediação e Negociação - Vol 3**. Brasília: Grupos de Pesquisa, p. 29-98, 2004.

DEUTSCH, Morton. An Experimental Study of the Effects of Cooperation and Competition Upon Group Process. **Human Relations**, v. 2, n. 3, p. 199-232, 1949.

DIAS, Caio Gracco Pinheiro; MAITO, Deíse Camargo; Lemes, Maurício Buosi. O planejamento do ensino do direito no quadro das DCNS de 2018. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Educação Jurídica no Século XXI: novas diretrizes curriculares nacionais do curso de direito – limites e possibilidades**. Florianópolis: Habitus. p. 101-114. 2020.

DIAS, Gustavo da Silva. Dimensões culturais: **A percepção de dimensões da cultura brasileira a partir de um olhar estrangeiro**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012. 130 f. Disponível em: https://www.coppead.ufrj.br/wp-content/uploads/2021/07/Gustavo_Dias.pdf . Acesso em 03/03/2023.

DINNAR, Samuel M.; DEDE, Chris; JOHNSON, Emmanuel; STRAUB, Carrie; KORJUS, Kristjan. Artificial Intelligence and Technology in Teaching Negotiation. **Negotiation Journal**. p. 65-83. 2021.

DRUCKMAN, Daniel. Intuition or counterintuition? the science behind the art of negotiation. **Negotiation Journal**. p. 431-448. 2009.

DRUCKMAN, Daniel; EBNER, N. Onstage or behind the scenes? Relative learning benefits of simulation role-play and design. **Simulation & Gaming**. p. 465–497. 2007.

DRUCKMAN, Daniel; EBNER, Noam. Games, Claims, and New Frames: Rethinking the Use of Simulation in Negotiation Education. **Negotiation Journal**. p. 61-92. 2013.

DUNG, D. T. H. The advantages and disadvantages of virtual learning. **Journal of Research & Method in Education**. p. 45–48. 2020.

DWIVEDI, Y. K.; HUGHES, D. L.; COOMBS, C.; CONSTANTIOU I.; DUAN, Y.; EDWARDS, J. S.; UPADHYAY, N. Impact of COVID-19. pandemic on information management research and practice: Transforming education, work and life. **International Journal of Information Management**. p. 1–20. 2020.

DWORKIN, Ronald. **A raposa e o porco-espinho: justiça e valor**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014. 735 p.

DWYER, F. Robert. WALKER, Orville, C. Bargaining in an asymmetrical power structure. **Journal of Marketing**. p. 104–115. 1981.

EAGU, Escola da Advocacia-Geral da União. **Manual de Negociação Baseado na Teoria de Harvard**. Brasília: EAGU, 2017, 122 p. Disponível em: <https://www.trt1.jus.br/documents/21708/20713963/Negocia%C3%A7%C3%A3o+em+Harvard.pdf/eb69304c-91e8-470a-9466-b6de4a3e3dc6> Acesso em 11/05/2022.

EBNER, Noam; KOVACH, K. K. Simulations 2.0: The resurrection. In: HONEYMAN, Christopher; COBEN, James; DE PALO, Giuseppe. Rethinking Negotiation Teaching: volume 2: Venturing beyond the classroom. 2010.

EBNER, Noam; EFRON, Yael. Using tomorrow's headlines for today's training: Creating pseudo-reality in conflict resolution simulation-games. **Negotiation Journal**. p. 377–393. 2005.

ECONOMIDES, Kim. Lendo as ondas do ““Movimento de Acesso à Justiça””: epistemologia versus metodologia?”. In: PANDOLFI, Dulce Chaves; CARVALHO, José Murilo de; CARNEIRO, Leandro Piquet; GRYNSZPAN, Mario. **Cidadania, Justiça e Violência**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, p. 61-77, 1999. 248 p.

ENTELMAN, Remo F. **Teoría de conflictos**. Barcelona: Gedisa, 2005. 223 p.

ERICSSON, K. A. The acquisition of expert performance: An introduction to some of the issues. In: ERICSSON, K. A. (Ed.), **The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports, and games**. p. 1–50. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 1996.

FACCHINI NETO, Eugênio. ADR (alternative dispute resolution) – meios alternativos de resolução de conflitos: Solução ou problema? **Direitos fundamentais e Justiça**. Ano 5, n. 17. p. 118-141, 2011.

FARBER S. R.; RICKENBERG, M. Underconfident women and over-confident men: Gender and sense of competence in a simulated negotiation. **Yale Journal of Law & Feminism**. p. 271-303. 1999.

FARIA, Adriana Ancona; LIMA, Stephane Hilda Barbosa. As novas diretrizes curriculares nacionais do curso de Direito: Processo de construção e inovações. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Educação Jurídica no Século XXI: novas diretrizes curriculares nacionais do curso de direito – limites e possibilidades**. Florianópolis: Habitus, 2020. p. 9-21.

FINNEGAN, Amy C.; HACKLEY, Susan G. Negotiation and Nonviolent Action: Interacting in the World of Conflict. **Negotiation Journal**, p. 7-24. 2008.

FISHER, Joshua; FISHER-YOSHIDA, Beth. Educating Negotiators: Using Theory, Practice, Case Studies, and Simulations in an Integrated Learning Experience. **Negotiation and Conflict Management Research**. p. 286–305. 2017.

FISHER, Roger. URY, William. **Getting to Yes: Negotiating Agreement Without Giving In**. Baltimore: Penguin Books, 1983.

FISHER, Roger; SHAPIRO, Daniel. **Além da razão**. A força da emoção na solução de conflitos. Tradução de Igor Farias. Rio de Janeiro: Alta Life, 2019. 226p.

FISHER, Roger; URY, William; PATTON, Bruce. **Como chegar ao sim** – como negociar acordos sem fazer concessões. 2 ed. Rio de Janeiro: Imago, 2005. 214 p.

FISHER, Roger; URY, William; PATTON, Bruce. **Como chegar ao sim** – como negociar acordos sem fazer concessões. 3 ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2018. 224 p.

FLETCHER, Joyce K. 1999. **Disappearing acts**. Cambridge: MIT Press. 1999. 182 p. Florianópolis: EModara, 2018. 104 p.

FOO, CC.; CHEUNG, B.; CHU, KM. A comparative study regarding distance learning and the conventional face-to-face approach conducted problem-based learning tutorial during the COVID-19 pandemic. **BMC Med Educ**. Local 141. 2021.

free choice or justification? **Social Cognition**. v. 27, n. 3. p. 455-474. 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra. 1979. 46 p.

FREUD, Sigmund. **As pulsões e seus destinos**. Edição bilíngue. Tradução de Pedro Heliodoro Tavares. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. 121 p.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na cultura**. Tradução de Renato Zwick. Porto Alegre: L&PM, 2010. 192 p.

FREUD, Sigmund. **Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia (dementia paranoides) relatado em autobiografia (“O caso Schreber”)**. 1911. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7364924/mod_resource/content/1/%281911-1913%29%20%20caso%20Schreber.pdf Acesso em 13 de agosto de 2023.

FREUD, Sigmund. **Totem e tabu: algumas concordâncias entre a vida psíquica dos homens primitivos e dos neuróticos**. Trad. de Paulo César de Souza. 1ª ed. São Paulo: Penguin Classics companhia das letras. 2013, 169 p.

FREUND, Julien. **Sociologia de Max Weber**. Tradução de Luís Claudio de Castro e Costa. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. 210 p.

FREUND, Julien. *Sociología del conflicto*. Traducción Juan Guerrero Roiz de la Parra. Madrid: Ministerio de defensa, Secretaría General Técnica, 1995. 352 p.

GALIN, Amira; GROSS, Miron; GOSALKER, Gavriel. E-negotiation versus face-to-face negotiation what has changed – if anything? **Computers in Human Behavior**. p. 787–797. 2007.

GALINSKY, A. D.; MUSSWEILER, T. First offers as anchors: The role of perspective-taking and negotiator focus. **Journal of Personality and Social Psychology**. p. 657–669, 2001.

GAMSON, William A. My Life-Long Involvement with Games. **Sociological Forum**. v. 24. p. 437-447. 2009.

GAVIRAGHI, Monique; LAZZARI, Fernanda; MILAN, Gabriel Sperandio. A influência das características culturais brasileiras na negociação internacional. **Revista Eletrônica de Estratégia e Negócios**. Florianópolis, v. 9, n. 1. 2016. p. 58-94.

GEIGER, I. From letter to twitter: A systematic review of communication media in negotiation. **Group Decision and Negotiation**. p. 207–250. 2020.

GELFAND, Michele J., & CHRISTAKOPOULOU, Sophia. Culture and Negotiator Cognition: Judgment Accuracy and Negotiation Processes in Individualistic and Collectivistic Cultures. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**. p. 248–269. 1999.

GENTNER, D., RATTERMANN, M. J., & FORBUS, K. D. The Roles of Similarity in Transfer: Separating Retrievability From Inferential Soundness. **Cognitive Psychology**. p. 524–575. p. 1993.

GERMAIN-THOMAS, Patrick; LAFARGE, Catherine; SIDIBE, Doudou. Collaborative Role-Play Design: Teaching Negotiation through a Novel Student–Business Partnership. **Negotiation Journal**. p. 387–402. 2019.

GILLESPIE, James J.; THOMPSON, Leigh L.; LOEWENSTEIN, Jeffrey; GENTNER, Dedre. Lessons from analogical reasoning in the teaching of negotiation. **Negotiation Journal**. p. 363-371. 1999.

GLASL, Friedrich. **Auto-ajuda em conflitos**. Tradução de Karin Stasch. São Paulo: Antroposófica. 1999. 167 p.

GLICK, S., AND R. CROSON. Reputations in negotiation. In: Hoch, S.; Kunreuther, H. **Wharton on making decisions**. New York: Wiley. p. 177-186. 2001.

GODFREY, D. K.; JONES, E. E.; LORD, C. G. Self-promotion is not ingratiating. **Journal of Personality and Social Psychology**. p. 106–115. 1986.

GOFFMAN, Erving. On face-work: An analysis of ritual elements in social interaction. **Psychiatry**. p. 213-231, 1955. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00332747.1955.11023008>. Acesso em 22/05/2021.

GOLDMAN, Alvin L.; ROJOT, Jacques. **Negotiation: Theory and practice**. New York: Kluwer Law International. 2003. 352 p.

GOMES, Marcelo Bolshaw. Em conflito: conhecimento e confrontação. **Revista Famecos – mídia, cultura e tecnologia**. Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 618-633, 2013.

GONÇALVES, Jéssica; GOULART, Juliana. **Mediação de conflitos: Teoria e prática**. Florianópolis: Emodara, 2018. 200 p.

GOUVEIA, Valdiney V.; ANDRADE, Josemberg M.; MILFONT, Taciano Lemos; QUEIROGA, Fabiana; SANTOS, Walberto Silva dos. Dimensões normativas do individualismo e coletivismo: é suficiente a dicotomia pessoal vs. social? **Psicologia: Reflexão e Crítica**. p. 223-234. 2003.

GRAHAM, John L. MAHDAVI, Mehdi; FATEHI-RAD, Navid. Finding Potential Speed Bumps and Pitfalls in Buyer–Seller Negotiations in Twenty Cultures. **Negotiation Journal**. p. 249-286. 2020.

GREENHALGH, L. A Behavioral Theory of Labor Negotiation and pedagogy: A fifty-year perspective (lecture). **Harvard Law School**, Cambridge, MA, March 5. 2015.

GREENHALGH, Leonard; LEWICKI, Roy J. Evolution of Teaching Negotiation: The Legacy of Walton and McKersie. **Negotiation Journal**. p. 465-476. 2015.

GRILLO, Tina. The Mediation Alternative: Process Dangers to Women. **The Yale Law Journal**. v. 100. N. 6. p. 1545-1610. 1991. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/796781>. Acesso em 22/05/2021.

GRINOVER, Ada Pelegrini. Os fundamentos da justiça colaborativa. In: GRINOVER, Ada Pelegrini; WATANABE, Kazuo; LAGRASTA NETO, Caetano. **Mediação e gerenciamento do processo: revolução na prestação jurisdicional : guia prático para a instalação do setor de conciliação e mediação**. São Paulo: Atlas, 2013. p. 1-5.

GRINOVER, Ada Pelegrini; WATANABE, Kazuo; LAGRASTA NETO, Caetano. **Mediação e gerenciamento do processo: revolução na prestação jurisdicional : guia prático para a instalação do setor de conciliação e mediação**. São Paulo: Atlas, 2013.

GROTH, Brian Ibbotson; GLEVOLL, Solvi. A New Use for Practitioners in Teaching Negotiation. **Negotiation Journal**. p. 173–184. 2007.

GURGEL, Argemiro Eloy. Uma lei para inglês ver: a trajetória da lei de 7 de novembro de 1831. **Revista Justiça e História**, v. 6, n. 12, 2006. Disponível em: https://www.tjrs.jus.br/site/poder_judiciario/historia/memorial_do_poder_judiciario/memorial_judiciario_gaicho/revista_justica_e_historia/issn_1677-065x/v6n12/index.html Acesso em 22/05/2021.

HADDAD, Juliana Raineri. Métodos alternativos de solução de conflitos (ADR): a retórica da ideologia da harmonia *versus* processos de controle. **Revista de Formas Consensuais de Solução de Conflitos**. v. 5. n. 1. P-43-59. 2019.

HALL, Edward T. **Beyond Culture**. New York: Anchor Books. 1976. 298 p.

HAONAT, Angela Issa; OLIVEIRA, Gustavo Paschoal Teixeira de Castro; MEDINA, Patrícia. Educação para Direitos Humanos e os novos métodos de resolução de conflitos: um diálogo necessário nas matrizes curriculares dos cursos de Direito. In: VERONESE, Alexandre; MIHALIUC, Katherine de Macedo Maciel. **Questões emergentes sobre a regulação dos cursos de direito no Brasil**. Rio de Janeiro: Lumen. 2018. p. 141-154.

HARDIN, Garret. The Tragedy of the Commons. **Science**, v. 162, n. 3859, p. 1243-1248, 1968. Disponível em: <http://science.sciencemag.org/content/162/3859/1243.full>. Acesso em: 14 de outubro de 2016.

HEIDERSCHEIDT, Iôni. Educação jurídica para a cultura de paz e as novas diretrizes curriculares nacionais do curso de Graduação em Direito no Brasil. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Educação Jurídica no Século XXI: novas diretrizes curriculares nacionais do curso de direito – limites e possibilidades**. Florianópolis: Habitus, 2020. p. 301-316.

HICKS, Donna. **Dignity: Its essential role in resolving conflicts**. New Haven, CT: Yale University Press, 2011. 221 p.

HINSHAW, Art; ALBERTS, Jess K. Doing the Right Thing: An Empirical Study of Attorney Negotiation Ethics. **Harvard Negotiation Law Review**. p. 1-45. 2011.

HO, D. Y. On the Concept of Face. **American Journal of Sociology**. 81(4), p. 867–884. 1976.

HOBBS, Thomas. **Leviatã**. tradução João Paulo Monteiro, Maria Beatriz Nizza da Silva, Claudia Berliner. São Paulo: Marlin Fontes, 2003. 615 p.

HOFSTEDE, Geert. **Culture`s consequences: comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations**. 2 ed. New York: Sage publications. 2001. 574 p.
HOFSTEDE, Geert. **The 6-D model of national culture**. Geert Hofstede. Disponível em: <https://geerthofstede.com/culture-geert-hofstede-gert-jan-hofstede/6d-model-of-national-culture/> Acesso em 02 de fevereiro de 2023.

HOFSTEDDE, Geert; MCCRAE, Robert R. Personality and Culture Revisited: Linking Traits and Dimensions of Culture. **Cross-Cultural Research**. 2004. p. 52-88.

HOLANDA, Fábio Rodrigues; MIHALIUC, Katherine de Macedo Maciel; SOARES FILHO, Sidney. As quatro dimensões do processo formativo do professor na área jurídica. In: CAÚLA, Bleine Queiroz; MAMEDE, Juliana Maria Borges; SOARES FILHO, Sidney; CARMO, Valter Moura do. **Questões Emergentes sobre a regulação dos cursos de Direito no Brasil**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2018. p. 95-106.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. Raízes do Brasil. São Paulo: Companhia das letras, 1995, 220 p.

HONEYMAN, Christopher; COBEN, James Richard; DE PALO, Giuseppe. Introduction: The Second Generation of Negotiation Teaching. In: HONEYMAN, Christopher; COBEN, James Richard; DE PALO, Giuseppe. **RETHINKING NEGOTIATING TEACHING: INNOVATIONS FOR CONTEXT AND CULTURE**. DRI Press, p. 1-12. 2009.

HOWELL, Scott L.; WILLIAMS, Peter B.; LINDSAY, Nathan K. Thirty-two Trends Affecting Distance Education: An Informed Foundation for Strategic Planning. **Research Gate**. p. 1-19. 2003.

HU, H. C. (1944). The Chinese Concepts of “Face.” **American Anthropologist**, 46(1), p. 45–64. 1944.

IJZERMAN, Hans; COHEN, Dov. Grounding cultural syndromes: Body comportment and values in honor and dignity cultures. **European Journal of Social Psychology**. p. 456–467. 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE PLANEJAMENTO E TRIBUTAÇÃO. **Quantidade de normas editadas no Brasil: 25 anos da constituição federal de 1988**. Curitiba, 2013. 10 p.

JIUKOSKI DA SILVA, Sabrina. Para uma cultura do consenso: a necessária reforma nos cursos de Direito. **Revista do CEJUR**. v. 7. n. 1. 2019. p. 125-143.

JIUKOSKI DA SILVA, Sabrina. SANTOS, Ricardo Soares Stersi dos. SILVA, Rafael Pettefi da. A mediação e a conciliação como instrumentos de acesso à justiça e a sua perspectiva a partir do Código de Processo Civil: o contraponto entre a cultura da sentença e a cultura do consenso. **Revista Eletrônica de Direito Processual**. Ano 14. v. 21. n. 1. 2020. p. 392-415.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. Social Interdependence Theory and Cooperative Learning: The Teacher's Role. In: GILLIES, R.M.; ASHMAN, A.F.; TERWEL, J. **The Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom**. Boston: Springer, 2007. p. 9-37. Disponível em: 10.1007/978-0-387-70892-8_1. Acesso em: 22/05/2021.

KAHANE, David. What is culture? Generalizing about Aboriginal and newcomer perspectives. In: BELL, Catherine; KAHANE, David. **Intercultural dispute resolution in aboriginal contexts**. Vancouver: UBC, p. 28-56, 2004.

KANT, Immanuel. **Lições de Ética**. Traduzido por Bruno Cunha e Charles Feldhaus. São Paulo: Editora Unesp, 2018. 509 p.

KAUFMANN, Patrick J. Commercial Exchange Relationships and the “Negotiator's Dilemma”. **Negotiation Journal**. p. 73-80. 1987.

KELSEN, Hans. **Teoria Pura do Direito**. Tradução de João Baptista Machado. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 271 p.

KENWORTHY-U'REN, Amy. Service-Learning and Negotiation: Engaging Students in Real-World Projects That Make a Difference. **Negotiation Journal**. p. 51–63. 2003.

KIDDER, Deborah L. BABO Negotiating: Enhancing Students' Perspective-Taking Skills. **Negotiation Journal**. p. 255–267. 2017.

KIM, J. M.; HILL, R. W; DURLACH, P. J; LANE, H. C.; FORBELL, E.; CORE, M; HART, J. BiLAT: A game-based environment for practicing negotiation in a cultural context. **International Journal of Artificial Intelligence in Education**. p. 289–308. 2009.

KIM, Y. H.; COHEN, D. Information, Perspective, and Judgments About the Self in Face and Dignity Cultures. **Personality and Social Psychology Bulletin**, 36(4), p. 537–550. 2010.

KIM, Tae-Yeol; WANG, Chongwei; KONDO, Mari; KIM, Tae-Hyun. Conflict management styles: The differences among the Chinese, Japanese and Koreans. **International Journal of Conflict Management** p. 23–41. 2007.

KING JR, Martin Luther. **Carta de uma prisão em Birmingham**. BIRMINGHAM, 1963. Disponível em: <http://www.reparacao.salvador.ba.gov.br/index.php/noticias/822-sp-1745380961>. Acesso em 10/05/2021.

KIRBY, Justine. Would Principled Negotiation Have Saved Eve? A Feminist Analysis of Getting to YES. **Otago Law Review**. v. 9. p. 122-143. 1997.

KOLB, D.M.; COOLIDGE, G. Her place at the table. p. 261–277. In: Breslin, J. W.; RUBIN, J. Z. **Negotiation theory and practice**. Cambridge: PON Books. 1991.

KOLB, Deborah M. Too Bad for the Women or Does It Have to Be? Gender and Negotiation Research over the Past Twenty-Five Years. **Negotiation Journal**. p. 515-531. 2009.

KOLB, Deborah M.; MCGINN, Kathleen. Beyond Gender and Negotiation to Gendered Negotiations. **Negotiation and Conflict Management Journal**. Working Paper 09-064. 2008.

KOLB, Deborah M.; WILLIAMS, J.; FROHLINGER, C. **Her place at the table: A woman's guide to negotiating five key challenges to leadership success**. San Francisco: Jossey-Bass. 2004. 250 p.

- KRAY, L. J.; THOMPSON, L.; GALINSKY, A. Battle of the sexes: Gender stereotype confirmation and reactance in negotiations. **Journal of Personality and Social Psychology**. p. 942–958. 2001.
- KRAY, Laura J.; LOCKE, C. To flirt or not to flirt? Sexual power at the bargaining table. **Negotiation Journal**. p. 483-493. 2008.
- KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. tradução Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. — 12. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013. 324 p.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica: Técnicas de pesquisa**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LANDRY, Elaine M.; DONNELLON, Anne. Teaching Negotiation with a Feminist Perspective. **Negotiation Journal**. p. 21-30. 1999.
- LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. Tradução de Marie-Agnès Chauvel. 15ª reimpr. da 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003. 169 p.
- LAX, David A.; SEBENIUS, James K. **3-D negotiation: Powerful tools to change the game in your most important deals**. Boston: Harvard Business School Press. 2008. 272 p.
- LAX, David A.; SEBENIUS, James K. **The manager as negotiator: Bargaining for cooperation and competitive gain**. New York: The Free Press. 1986. 416 p.
- LAX, David A.; SEBENIUS, James. K. Interests: The Measure of Negotiation. **Negotiation Journal**. p. 73–92. 1986.
- LEE, Sujin; BRETT, Jeanne; PARK, Hyeon. East Asians' Social Heterogeneity: Differences in Norms among Chinese, Japanese, and Korean Negotiators. **Negotiation Journal**. p. 429-452. 2012.
- LEGRAND, Pierre. **Como ler o direito estrangeiro**. São Paulo: Contracorrente, 2018. 135 p.
- LEUNG, A. K.; COHEN, D. Within- and between-culture variation: Individual differences and the cultural logics of honor, face, and dignity cultures. **Journal of Personality and Social Psychology**. p. 507–526, 2011.
- LEWICKI, Roy J. Teaching Negotiation and Dispute Resolution in Colleges of Business: The State of the Practice. **Negotiation Journal**. 1997. p. 253-269.
- LEWICKI, Roy J.; SAUNDERS, David M.; BARRY, Bruce. **Fundamentos de negociação**. Porto Alegre: AMGH, 2014. 315 p.
- LIBERMAN, V.; SAMUELS, S. M.; ROSS, L. The Name of the Game: Predictive Power of Reputations versus Situational Labels in Determining Prisoner's Dilemma Game Moves. **Personality and Social Psychology Bulletin**. P. 1175–1185. 2004.
- LIEBERFELD, Daniel. Nelson Mandela: Partisan and Peacemaker. **Negotiation Journal**. p. 229-250. 2003.

- LIMA, Daniel Henrique Sprotte. **Da cultura do litígio à do consenso: o uso de *online dispute resolution* na Comarca de Araquari (SC)**. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2019. 194 p.
- LOEWENSTEIN, Jeffrey; THOMPSON, Leigh. The Challenge of Learning. **Negotiation Journal**. p. 399-408. 2000.
- LOPEZ-ZAFRA, Esther; RODRÍGUEZ-ESPARTAL, Noelia; RAMOS-ALVAREZ, Manuel. Women's and men's role in culture of honor endorsement within families. **European Journal of Women's Studies**. 2020. p. 72-88
- LUECKE, Richard. **Tomando decisões. 5 passos para obter melhores resultados**. Tradução de Ryta Magalhães Vinagre. 4 ed. Rio de Janeiro: Record, 2010. 190p.
- MACDUFF, Ian. Using Blogs in Teaching Negotiation: A Technical and Intercultural Postscript. **Negotiation Journal**. p. 201–215. 2012.
- MAGALHÃES PINTO, Oriana Piske de Azevedo. **Abordagem Histórica e Jurídica dos Juizados de Pequenas Causas aos atuais Juizados Especiais Cíveis e Criminais Brasileiros**. 2008. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/campanhas-e-produtos/artigos-discursos-e-entrevistas/artigos/2008/abordagem-historica-e-juridica-dos-juizados-de-pequenas-causas-aos-atuais-juizados-especiais-civeis-e-criminais-brasileiros-parte-ii-juiza-oriana-piske-de-azevedo-magalhaes-pinto> Acesso em 10 de fevereiro de 2023.
- MAHDAVI, Mehdi; FATEHI-RAD, Navid; GRAHAM, John L. Planting orange trees in twenty cultures: the practice of international negotiations. **Negotiation Journal**. p. 1-20. 2020.
- MALINOWSKI, Bronislaw. **Uma teoria científica da cultura**. Tradução de José Auto. Segunda edição. Rio de Janeiro: Zahar, 1970. 206 p.
- MAMO, Andrew. Negotiation Pedagogy as Democratic Praxis. **Negotiation Journal**. p. 1-14. 2020.
- MANEA, Claudia Neptina; YZERBYT, Vincent; DEMOULIN, Stéphanie. He, She, “They” at the Bargaining Table... Woman, Man or Just Negotiators? A Critical Review on Gender Ideologies in Mixed-Gender Negotiations. **Psychologica Belgica**. p. 236–254. 2020.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003. 311 p.
- MARKUS, Hazel Rose; LIN, Leah R. Conflictways: cultural diversity in the meanings and practices of conflict. In: PRENTINCE, Deborah A.; MILLER, Dale T. **Cultural divides – understanding and overcoming group conflict**. New York: Russel Sage Foundation, p. 302-333. 1999.
- MAROCCO, Andréa de Almeida Leite. As metodologias ativas e as novas diretrizes curriculares dos cursos de direito. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Educação Jurídica**

no Século XXI: novas diretrizes curriculares nacionais do curso de direito – limites e possibilidades. Florianópolis: Habitus, 2020. p. 71-100.

MARTINELLI, Dante Pinheiro. **Negociação empresarial: enfoque sistêmico e visão estratégica.** Barueri: Manole, 2010. 262 p.

MARX, Karl. Forças produtivas e relações de produção. In: BIRNBAUM, Pierre; CHAZEL, François. **Teoria Sociológica.** Tradução de Gisela Stock de Souza e Hélio de Souza. São Paulo: HUCITEC, 1977. 455 p.404-406.

MAX-NEEF, Manfred. **Desarrollo a escala humana.** Montevideo: Nordan-Comunidad, 1998. 148 p.

MCCLELLAND, D. C. Testing for competence rather than for “intelligence”. **American Psychologist.** p. 1–14. 1973.

MCKEERSIE, Robert B.; FONSTAD, Nils Olaya. Teaching Negotiation Theory and Skills Over the Internet. **Negotiation Journal.** p. 363-368. 1997.

MELZER, P. **A conceptual framework for personalised learning.** Influence Factors, Design, and Support Potentials. Wiesbaden: Springer Gabler. 2019. 154 p.

MENKEL-MEADOW, Carrie. Chronicling the Complexification of Negotiation Theory and Practice. **Negotiation Journal.** p. 415-429. 2009.

MENKEL-MEADOW, Carrie. Ethics and Professionalism in Non-Adversarial Lawyering. **Georgetown University Law Center.** P. 153-192. 1999.

MENKEL-MEADOW, Carrie. Teaching about Gender and Negotiation: Sex, Truths, and Videotape. **Negotiation Journal,** p. 357-375. 2000.

MENKEL-MEADOW, Carrie. Why hasn't the world gotten to yes? An appreciation and some reflections. **Negotiation Journal,** p. 485-503. 2006.

MERY, Marwan. **Manual de negociação complexa: ameaças, mentiras, insultos...métodos e técnicas para enfrentar o que vier.** Tradução de Tadeu Lorenzon. São Paulo: Senac São Paulo, 2016. 184 p.

MNOOKIN, Robert. **Bargaining with the Devil: When to Negotiate, When**

MONEY, J; HAMPSON, J; HAMPSON, J. Imprinting and the establishment of gender role. **Departement of Psychiatry,** The John Hopkins University School of Medicine: Baltimore. p. 333-336, 1955.

MORAN, Simone; BEREBY-MEYER, Yoella; BAZERMAN, Max. Stretching the Effectiveness of Analogical Training in Negotiations: Teaching Diverse Principles for Creating Value. **Negotiation and Conflict Management Research.** v. 1, p. 99–134. 2008.

MORRISON, Terri; CONAWAY, Wayne A. **Kiss, Bow, or Shake Hands.** 2 ed. Avon: Adams Media. 2006. 593 p.

MOVIUS, Hal. The effectiveness of negotiation training. **Negotiation Journal**. p. 509–531. 2008.

MOVIUS, Hal; MATSUURA, Masa; YAN, Jin; KIM, Dong-Young. Tailoring the Mutual Gains Approach for Negotiations with Partners in Japan, China, and Korea. **Negotiation Journal**. p. 389–435. 2006.

MURRAY, John S. Understanding competing theories of negotiation. **Negotiation Journal** p. 179-187. 1986.

NADER, Laura. A WIDE-ANGLE ON DISPUTE MANAGEMENT. **Willamette Journal of International Law and Dispute Resolution**. v. 10, n. 1, p. 37–46. 2002. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/26211206>. Acesso em 20/05/2022.

NADER, Laura. Civilization and its Negotiations. In **McGeorge School of Law Global Center for**

NADER, Laura. Civilization and Its Negotiators. In *Understanding Disputes: The Politics of Argument*. London: Routledge, 1995. 25 p. *apud* NADER, Laura; GRANDE, Elisabetta. Current Illusions and Delusions about conflict management – in Africa and Elsewhere. **Law e Social Inquiry**. N. 594. p. 573-594. 2002.

NADER, Laura. Controlling Processes in the Practice of Law: Hierarchy and Pacification in the Movement to Re-form Dispute Ideology. **The Ohio State Journal on dispute resolution**. v. 9. n. 1. p. 1-26. 1993.

NADER, Laura. The ADR Explosion: Implications of Rhetoric in the Legal Reform. In **Contrarian Anthropology: The Unwritten Rules of Academia**. New York: Berghann Books. pp-86-108. 2018.

NADER, Laura; GRANDE, Elisabetta. Current Illusions and Delusions about conflict management – in Africa and Elsewhere. **Law e Social Inquiry**. N. 594. p. 573-594. 2002.

NADER, Laura; SHUGART, Chris. Old solutions for new problems. *In*: NADER, Laura. **No Access to law: Alternatives to the American Judicial System**. New York: Academic Press, 1980. 540 p.

NADLER, Janice; THOMPSON, Leigh; VAN BOVEN, L. Learning negotiations skills: Four models of knowledge creation and transfer. **Management Science**. p. 529–540. 2003.

NATLANDSMYR, J. H.; ROGNES, J. Culture, behavior, and negotiation outcomes: A comparative and cross-cultural study of Mexican and Norwegian negotiators. **International Journal of Conflict Management**. p. 5–29. 1995.

NELKEN, Melissa L. Negotiating Classroom Process: Lessons from Adult Learning. **Negotiation Journal**. p. 181-194. 3009.

NEUFELD, V. R.; BARROWS, H. S. A “Filosofia McMaster”: uma abordagem à medicina educação. *Journal of Medical Education*, v. 49, p. 1.040-1.050, nov. 1974. Disponível em:

http://journals.lww.com/academicmedicine/Abstract/1974/11000/The_McMaster_Philosophy_an_approach_to_medical.4.aspx apud MAROCCO, Andréa de Almeida Leite. As metodologias ativas e as novas diretrizes curriculares dos cursos de direito. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Educação Jurídica no Século XXI: novas diretrizes curriculares nacionais do curso de direito – limites e possibilidades**. Florianópolis: Habitus, 2020. p. 71-100.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4147299/mod_resource/content/1/O%20Manifesto%20da%20Transdisciplinaridade.pdf Acesso em 10/05/2022.

NORHEIM, Thorstein; BJORKOY, Asta Marie Bjorvand. The concept of honour and honour narratives. **Literature and Honour**. p. 13-33, 2017. Disponível em: <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/978-82-15-02955-9-2017-2>. Acesso em 22/05/2021.

NUNES, Luiz Antonio Rizzato. **Manual da monografia jurídica**: como se faz uma monografia, uma dissertação, uma tese. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

Oehlschläger, Patricia; Merz, Michael A. Effectiveness of In-Person Versus Online Negotiation Teaching for Practitioners. **Negotiation Journal**. p. 1-24. 2023.

OLIVEIRA, A. F. T. de; BARCELOS, C. da S.; VASCONCELLOS, R. P. M.; LUNA, P. C. C.; NEVES, B. A. de R.; OLIVEIRA, M. fs S. de, DIAS, F. M. de A.; SANTOS, F. M. dos. Da sala de aula às aulas remotas: um percurso cognitivo-afetivo em época de pandemia/ From classroom to remote classes: a cognitive-affective journey in a time of pandemic. **Brazilian Journal of Development**. p. 18718–18732. 2021.

OLIVEIRA, Amanda Muniz. **"Law and literature" e "direito e literatura"**: estudo comparativo entre a produção acadêmica do movimento nos Estados Unidos e no Brasil.

OLIVEIRA, Olga Maria Boschi Aguiar de. **Monografia jurídica**: orientações metodológicas para o trabalho de conclusão de curso. Porto Alegre: Síntese, 2001.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. Subseção de Santa Catarina. **Tabela de Honorários**. 2021.

PADDOCK, Elizabeth Layne; KRAY, L. J. The role of gender in negotiation. In: Negotiation Excellence: Successful Deal Making. **Research Collection Lee Kong Chian School Of Business**. p. 229-245. 2011.

PARLAMIS, Jennifer D.; MITCHELL, Lorianne D. Teaching Negotiations in the New Millennium: Evidence-Based Recommendations for Online Course Delivery. **Negotiation Journal**. p. 93–113. 2014.

PARRISH, Christopher W.; GUFFEY, Sarah K.; WILLIAMS, David S.; ESTIS, Julie M.; LEWIS, Drew. Fostering Cognitive Presence, Social Presence and Teaching Presence with Integrated Online—Team-Based Learning. **TechTrends**. p. 473-484. 2021.

PASSOS, Célia. Teoria do conflito. **ISA-ADRS – Mediação e gestão de conflitos**. 2014. 12 p.

- PATTON, Bruce. The Deceptive Simplicity of Teaching Negotiation: Reflections on Thirty Years of the Negotiation Workshop. **Negotiation Journal**. p. 481-498. 2009.
- PELY, Doron; SHIMONI, David. The Culture of Interest: A Proposed Addition and Revision of the Three-Culture Model. **Negotiation Journal**, p. 247-268. 2019.
- PEPPET, Scott R. Teaching Negotiation Using Web-Based Streaming Video. **Negotiation Journal**. p. 271-283. 2002.
- PEREIRA, Silvio do Lago. **Introdução à inteligência artificial**. USP. Disponível em: <https://www.ime.usp.br/~slago/IA-introducao.pdf>. Acesso: em 31 maio 2022.
- PICARD, R. W. Affective Computing. **M.I.T Media Laboratory Perceptual Computing Section Technical Report No. 321**. p. 1-16. 1995.
- PODOLSKI, Pawel. 2006. Effect of cultural factors in cross border negotiation: A contrast of Australia, Malaysia and Singapore. **Przegląd Corporate Governance, Polish Institute of Company Directors**. v. 7. p. 53–61, 2006.
- POITRAS, Jean; STIMEC, Arnaud; HILL, Kevin. Fostering Student Engagement in Negotiation Role Plays. **Negotiation Journal**. p. 439-461. 2013.
- POLITO, Reinaldo. **Oratória para advogados e estudantes de Direito**. São Paulo: Saraiva, 2008. 247 p.
- POLLAN, S.M.; LEVINE, M. The total negotiator. Nova Iorque: Avon Books, 1994 *apud* MARTINELLI, Dante Pinheiro. **Negociação empresarial: enfoque sistêmico e visão estratégica**. Barueri: Manole, 2010. 262 p.
- POPPER, Karl R. **A sociedade aberta e seus inimigos**. Vol. 1. Belo Horizonte: Itatiaia, 1987. 394 p.
- POSNER, Richard. **Economic Analysis of Law**. 4. ed. Boston: Little, Brown and Company. 1973. 722 p.
- PROVIS, Chris. Interests vs. Positions: A Critique of the Distinction. **Negotiation Journal**. p. 305-323. 1996.
- PYE, Lucian W. **Chinese Comercial Negotiating style**. Cambridge, Mass.: Gunn and Hain, 1982. 105 p.
- RAIFFA, Howard. Post-Settlement Settlements. **Negotiation Journal**. p. 9–12. 1985.
- RAIFFA, Howard. **The art and Science of negotiation**. CAMBRIDGE: The Belknap press, 2003. 371 p.
- RAMOS, Luciana de Oliveira; CUNHA, Luciana Gross; Oliveira, Fabiana Luci de; SAMPAIO, Joelson Oliveira. **Relatório ICJBrasil 2021**. São Paulo: FGV Direito SP. 2021.

RAWLS, John. **Uma teoria da Justiça**. Tradução de Almiro Pisetta e Lenita M. R. Esteves. São Paulo: Martins fontes, 2000. 673 p.

REEVES, L.; WEISBERG, R. W. The role of content and abstract information in analogical transfer. **Psychological Bulletin**. p. 381–400. 1994.

REIS, Suzéte da Silva. DESAFIOS DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL: Um olhar sobre a formação docente. In: PETRY, Alexandre Torres; MIGLIAVACCA, Carolina, OSÓRIO, Fernanda, DANILEVICZ, Igor; FUHRMANN, Italo Roberto. **Ensino Jurídico no Brasil: 190 anos de história e desafios**. Porto Alegre: OAB/RS. 2017.999 p.

ROCHA, Adriana de Lacerda. Algumas ponderações sobre o professor de Direito e o professor reflexivo. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; ARRUDA JUNIOR, Edmundo Lima de. **Educação Jurídica**. 3 ed. Florianópolis: FUNJAB, p. 9-30. 2014.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Acesso à justiça no direito processual brasileiro**. São Paulo: Acadêmica, 1994. 146 p.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito: comentários à Resolução CNE/CES n.º 5/2018, com as alterações introduzidas pelas Resoluções CNE/CES n.º 1/2020 e n.º 2/2021**. Florianópolis: Habitus, 2021. 123 p.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Diretrizes curriculares nacionais do curso de direito: Resolução CNE/CES n.º 5/2018 comentada. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Educação Jurídica no Século XXI: novas diretrizes curriculares nacionais do curso de direito – limites e possibilidades**. Florianópolis: Habitus, 2020. p. 230-300.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Direito: Análise do Parecer CNE/CES n.º 635/2018. In: COSTA, Fabrício Veiga; MOTTA, Ivan Dias da; FREITAS, Sérgio Henriques Zandona. **Educação e diversidade: por uma formação jurídica plural e democrática**. Maringá: IDDM, 2018. p. 13-96.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Educação Jurídica no Século XXI: novas diretrizes curriculares nacionais do curso de direito – limites e possibilidades**. Florianópolis: Habitus, 2020. 464 p.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Estágio e núcleo de prática jurídica: o que muda com a Resolução CNE/CES n.º 3/2017. In: PETRY, Alexandre Torres; MIGLIAVACCA, Carolina, OSÓRIO, Fernanda, DANILEVICZ, Igor; FUHRMANN, Italo Roberto. **Ensino Jurídico no Brasil: 190 anos de história e desafios**. Porto Alegre: OAB/RS. 2017.999 p.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Direito**. 3 ed. Florianópolis: Habitus, 2021. 247 p.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; BIRNFELD, Carlos André. **Educação remota em tempos de pandemia e pós-pandemia**: legislação aplicável, aulas remotas e retomada das atividades presenciais na Educação Superior/ Formato: e.book. 2022. 158 p.

ROSENBERG, Marshall. **Vivendo a comunicação não violenta**. Tradução de Beatriz Medina. Rio de Janeiro: Sextante, 2019. 192 p.

ROSS, Lee. Reactive devaluation in negotiation and conflict resolution. In: MNOOKIN, R. H.; ROSS, Lee; TVERSKY, A.; WILSON, R. **Barriers to conflict resolution**. New York: W. W. Norton. p. 26–42. 1995.

ROSS, Lee; STILLINGER, Constance. Barriers to conflict resolution. **Negotiation Journal**. p. 389-404. 1991.

RUBIN, Jeffrey Z. Negotiation Journal. **Negotiation Journal**. p. 5–8. 2009.

RUBIN, Jeffrey Z. Some Wise and Mistaken Assumptions About Conflict and Negotiation. **Journal of Social Issues**. v. 45, 2. p. 195-209. 1989.

RUBIN, Jeffrey Z.; BROWN, Bert R. **Social Transactions: The Social Psychology of Bargaining and Negotiation**. New York: Academic Press. 1975. 360 p.

RUDMAN, Laurie A. Self-promotion as a risk factor for women: The costs and benefits of counterstereotypical impression management. **Journal of Personality and Social Psychology**. p. 629–645. 1998.

RUDMAN, Laurie A.; GLICK, P. Feminized management and backlash toward agentic women: The hidden costs to women of a kinder, gentler image of middle managers. **Journal of Personality and Social Psychology**. p. 1004–1010. 1999.

RUMSTAIN, Thaís de Cássia. **AS OUVIDORIAS NAS EMPRESAS DE SEGURO NO BRASIL E A SUA UTILIZAÇÃO COMO MEIO DE ADMINISTRAÇÃO DE CONFLITOS DE SEGURO DE VIDA E DE IMPLEMENTAÇÃO DA CULTURA DO CONSENSO**. Dissertação de mestrado em Direito – Universidade Federal de Santa Catarina. 2020. 151 p.

SALACUSE, Jeswald W. Tem ways that culture affects negotiation style: some survey results. **Negotiation Journal**, p. 221-240. 1998.

SALEM, Paul E. A Critique of Western Conflict Resolution from a Non-Western Perspective. **Negotiation Journal**. p. 361-369. 1993.

SANDER, Frank E. A. Varieties of dispute processing. In: LEVIN, L. A.; RUSSEL, W. R. **The pound conference: perspectives on justice in the future**. Saint Paul: West Publishing Co., 1979. 377 p.

SANDER, Frank; CRESPO, Mariana Hernandez. Diálogo entre os professores Frank Sander e Mariana Hernandez Crespo: explorando a evolução do Tribunal Multiportas. In: ALMEIDA, Rafael Alves de; ALMEIDA, Tania; CRESPO, Maria Hernandez. **TRIBUNAL MULTIPORTAS Investindo no capital social para maximizar o sistema de solução de conflitos no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. 188 p.

SANTOS, Boaventura de Souza, **Para uma Revolução Democrática da Justiça**, 3ª edição, São Paulo: Ed. Cortez, 2011, p. 26.

SANTOS, Boaventura de Souza. The Law of the Oppressed: The Construction and Reproduction of Legality in Pasargada. **Law & Society Review**. p. 5-126. 1977.

SANTOS, Marcela Calixto dos. **O professor como profissional reflexivo em John Dewey**. Tese de doutorado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2021.

SANTOS, Ricardo Soares Stersi dos. Arbitragem e acesso à justiça. **Revista Sequência**, n. 53, p. 253-268, dez. 2006.

SANTOS, Ricardo Soares Stersi dos; MAILLART, Adriana Silva. A “cultura da sentença” em 2016/2017 e sua reprodução pelas escolas de Direito no sul do Brasil. **Revista Faculdade de Direito UFMG**. n. 73. 2018. p. 671-699.

SAORÍN-IBORRA, M. Carmen; CUBILLO, Gustavo. Influence of Time Pressure on the Outcome of Intercultural Commercial Negotiations. **Journal of Promotion Management** p. 511–525. 2016.

SARGENT, N.; PICARD, C.; JULL, M. Rethinking Conflict: Perspectives from the Insight Approach. **Negotiation Journal**. p. 343–366. 2011.

SCHARFSTEIN, David. S.; STEIN, Jeremy C. Herd Behavior and Investment. **The American Economic Review**, v. 80, n. 3, p. 465-479, 1990.

SCHELLING, T. C. **Strategy of conflict**. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1981. 309 p.

SCHNEIDER, Andrea Kupfer; DEASON, Ellen E.; CHEN, Dawn; XIAHONG, Zhouxh. Ethics in Legal Negotiation: A Cross-Cultural Perspective. p. 247-266. In: HONEYMAN, Christopher; COBEN, James; LEE, Andrew Wei-Min. **Educating Negotiators for a Connected World**: Volume 4 in the Rethinking Negotiation Teaching Series. 2013.

SCHOEN, Raphael. Getting to Yes in the cross-cultural-context: ‘one size doesn’t fit all’ – a critical review of principled negotiations across borders. **International Journal of Conflict Management**. P. 1-71. 2021.

SEBENIUS, James K. Why a behavioral theory of labor negotiations remains a triumph at fifty but the labels “distributive” and “integrative” should be retired. **Negotiation Journal**. p. 335–347. 2015.

SHAPIRO, Daniel L. Teaching Students How to Use Emotions as They Negotiate. **Negotiation Journal**. p. 105–109. 2006.

SHAPIRO, Debra L.; ROGNES, Jorn. Can a Dominating Orientation Enhance the Integrativeness of Negotiated Agreements? **Negotiation Journal**. p. 81-90. 1996.

SHELL, G. Richard. The Morality of Bargaining: Identity versus Interests in Negotiations with Evil. **Negotiation Journal**. p. 453-481. 2010.

SILVA, Marisa Lúcia Azevedo. Sexo ou gênero: qual variável utilizar no trabalho científico? **Revista Funec Científica – Multidisciplinar**. v.7, n.9, jan./dez. 2018.

SIMMEL, Georg, O conflito como socialização. Tradução de Mauro Guilherme Pinheiro Koury. **RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, v. 10, n. 30, pp. 568-573.

SMOLINSKI, Remigiusz; KESTING, Peter. Transcending the Classroom: A Practical Guide to Remote Role Plays in Teaching International Negotiation. **Negotiation Journal**. p. 489–502. p. 2012.

SMOLINSKI, Remigiusz; KESTING, Peter. World Championship in Negotiation? The Role of Competitions in Negotiation Pedagogy. **Negotiation Journal**. p. 355–369. p. 2013.

SMOLINSKI, Remigiusz; XIONG, Yun. In Search of Master Negotiators: A Negotiation Competency Model. **Negotiation Journal**. p. 365-388. 2020.

SOSCHINSKI, Caroline Keidann; HAUSSMANN, Darclê Costa Silva; PEYERL, Danlei Anderson; KLANN, Roberto Carlos. Influência da cultura nacional na relação entre governança corporativa e gerenciamento de resultados. **R. Cont. Fin.** – USP, São Paulo, v. 32, n. 86, p. 207-223, maio/ago. 2021.

SPENCER, H. The principles of sociology. Nova York: Appleton. 1874-1875 *apud* BIRNBAUM, Pierre. Conflitos. In: BOUDON, Raymond. **Tratado de Sociologia**. Tradução de Teresa Curvelo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1995. p. 247-283.

SPENGLER, Fabiana Marion; COPELLI, Giancarlo Montagner. A Complexa Sociedade Líquida e as Alternativas ao Sistema Judiciário Frente à Ausência do Leviatã. **Sequência**, v. 35, n. 69, p. 235-254, 2014.

SPRANDEL, Patricia. **A INFLUÊNCIA DA CAPACITAÇÃO DOS CONCILIADORES JUDICIAIS NA DIFUSÃO DA CULTURA DO CONSENSO: ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS AUDIÊNCIAS DE CONCILIAÇÃO PREVISTAS NO ARTIGO 334 DO CÓDIGO DE PROCESSO CIVIL NAS VARAS CÍVEIS DO FÓRUM DO CONTINENTE, COMARCA DA CAPITAL/SC, NO ANO DE 2018**. Dissertação de mestrado em Direito – Universidade Federal de Santa Catarina. 2019. 203 p.

STOKOE, E. The (In)Authenticity of Simulated Talk: Comparing Role-Played and Actual Interaction and the Implications for Communication Training. **Research on Language & Social Interaction**. p. 165–185. 2013.

STUHLMACHER, Alice F., & LINNABERY, E. Gender and negotiation: A social role analysis. In: OLEKALNS, Mara; ADAIR, Wendi L. **Handbook of research on negotiation research**. p. 221–248. London: Edward Elgar. 2013.
table: A woman's guide to negotiating five key challenges to

TAGLIAVINI, João Virgílio; TAGLIAVINI, Maria Cristina Braga. A transversalidade na educação jurídica: dos fragmentos à totalidade. RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Educação Jurídica no Século XXI: novas diretrizes curriculares nacionais do curso de direito – limites e possibilidades**. Florianópolis: Habitus, 2020. p. 317-332.

Tese (Doutorado em Direito) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2019. 260 p.

TAKAHASHI, Bruno; ALMEIDA, Daldice Maria Santana de; GABBAY, Daniela Monteiro; Asperti, Maria Cecília de Araújo. **Manual de mediação e conciliação da justiça federal**. Brasília: Conselho da Justiça Federal, 2019. 179 p.

THOMAS, Kenneth W.; KILMANN, Ralph H. **Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument Profile and Interpretive Report**. 2008. 11 p.

THOMPSON, Leigh L. **The mind and heart of the negotiator**. 4 ed. New Jersey: Prentice Hall, 2009. 411 p.

THOMPSON, Leigh; NADLER, Janice. Negotiating via information technology: theory and application. **Journal of Social Issues**. v. 58. p. 109-124. 2002.

TINSLEY, Catherine H. O'CONNOR, Kathleen M.; SULLIVAN, Brandon A. Tough guys finish last: the perils of a distributive reputation. **Organizational Behavior and Human Decision Processes** 88. p. 621-642. 2002.

TINSLEY, Catherine H.; CHELDELIN, SANDRA I.; SCHNEIDER, Andrea Kupfer; AMANATULLAH, Emily T. Women at the Bargaining Table: Pitfalls and Prospects. **Negotiation Journal**. p. 233-248. 2009.

TJOSVOLD, Dean. Unequal power relationships within a cooperative or competitive context. **Journal of Applied Social Psychology**. p. 137-150. 1981.
to Fight. New York: Simon & Schuster, 2010. 320 p.

UNESCO. **Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz**. 1999. Disponível em:

<http://www.comitepaz.org.br/download/Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20uma%20Cultura%20de%20Paz%20-%20ONU.pdf>. Acesso em 22/05/2021.

URLACHER, Brian R. Groups, Decision Rules, and Negotiation Outcomes: Simulating the Negotiator's Dilemma. **Negotiation Journal**. p. 5-23. 2014.

URY, William. **Como chegar ao sim com você mesmo**. Tradução de Afonso Celso da Cunha. Rio de Janeiro: Sextante, 2015. 142 p.

USUNIER, Jean-Claude. As percepções culturais do tempo: um estudo comparativo entre Brasil e França. **Revista de Administração**. São Paulo. p. 69-81. 1989.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2004. 357 p.

VENTURA, Deisy. **Ensinar direito**. Barueri: Manole, 2004. 112 p.

WADE, Mary E. Women and salary negotiation: The costs of self-advocacy. **Psychology of Women Quarterly** p. 65-76. 2001.

WALLACE, J. Clifford. Judicial Reform and the Pound Conference of 1976. **Michigan Law Review**. v. 80, issue 4. P. 592-596. 1982.

WALTERS, Amy E.; STUHLMACHER, Alice F.; MEYER, Lia L. Gender and Negotiator Competitiveness: A Meta-analysis. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**. v. 76. p. 1-29. 1998.

WALTON, Richard E.; MCKERSIE, Robert B. **A behavioral theory of labor negotiations : an analysis of a social interaction system**. New York: ILR Press, 1991. 464 p.

WANDERLEY, José Augusto. **Negociação total**. Encontrando soluções, vencendo resistências, obtendo resultados. São Paulo: Gente, 1998. 263 p.

WANG, H.-C.; DOONG, H.-S. Revisiting the Task-Media Fit Circumflex: A further examination of negotiation tasks. **Information & Management**. p. 738–746. 2014.

WARAT, Luis Alberto (org.). **Em nome do acordo: A mediação no Direito**

WATANABE, Kazuo. A mentalidade e os meios alternativos de solução de conflitos no Brasil. In: GRINOVER, Ada Pelegrini; WATANABE, Kazuo; LAGRATA NETO, Caetano. **Mediação e gerenciamento do processo: revolução na prestação jurisdicional : guia prático para a instalação do setor de conciliação e mediação**. São Paulo: Atlas, 2013. p. 6-10.

WATANABE, Kazuo. Cultura da sentença e cultura da pacificação. In: YARSHELL, Flávio Luiz; MORAES, Maurício Zanoide. **Estudos em homenagem à Professora Ada Pelegrini Grinover**. São Paulo: DPJ, 2005. 865 p.

WATKINS, Michael. **Negociação**. Tradução de Cristiana de Assis Serra. Rio de Janeiro: Record, 2004. 206 p.

WATKINS, Michael. Negotiating in a Complex World. **Negotiation Journal**. p. 245-270. 1999.

WEBER, Max. A atividade social e as relações sociais. In: BIRNBAUM, Pierre; CHAZEL, François. Tradução de Gisela Stock de Souza e Hélio de Souza. **Teoria Sociológica**. São Paulo: Hucitec, 1977. P. 21-26.

WEIL, Pierre. **A arte de viver em paz: por uma nova consciência, por uma nova educação**. Tradução de Helena Roriz Taveira e Hélio Macedo da Silva. São Paulo: Gente, 1993. 79 p.

WEISS, Jeff. **Negociações Eficazes**. Tradução de Roberto Grey. Rio de Janeiro: Sextante, 2018. 173 p.

WEISS, Joshua N. A View through the Bubble: Some Insights from Teaching Negotiation Online. **Negotiation Journal**. p. 71–83. 2005.

WELSH, Nancy A. Making Reputation Salient: Using the Reputation Index with Law Students. In: EBNER, Noam; COBEN, James; HONEYMAN, Christopher. **Assessing Our Students, Assessing Ourselves**. v. 3 in the Rethinking Negotiation Teaching Series. p. 173-189. 2012.

WHEELER, Michael A. Ginzler et al v. Kolcraft Enterprises et al (B). **Harvard Business School Supplement**. p. 902-184. 2002.

Wheeler, Michael. Is Teaching Negotiation Too Easy, Too Hard, or Both? **Negotiation Journal**. p. 187–197. 2006.

WHEELER, Michael. Learning to Teach Negotiation. **Negotiation Journal**. p. 477–490. 2015.

WHEELER, Michael. Swimming with saints/praying with sharks. *In*: MENKEL-MEADOW, Carrie; WHEELER, Michael. **What's fair: Ethics for negotiators**. San Francisco: Jossey-Bass. 2004.

WHEELER, Michael; MORRIS, G. A note on maneuvering in war and negotiation. **Negotiation Journal**. 2002. 18 p.

WHEELER, Michael; WATERS, Nancy J. The origins of a classic: Getting to yes turns twenty-five. **Negotiation Journal**, p. 475-481. 2006.

WHITE, James J. Machiavelli and the Bar: Ethical Limitations on Lying in Negotiation. **American Bar Foundation Research Journal**. p. 926-938. 1980.

WHITE, James J. The Pros and Cons of Getting to Yes. Review of Getting to Yes, by R. Fisher and W. Ury. **University of Michigan Law School Scholarship Repository**. 1984, p. 115-120. Disponível em: <https://repository.law.umich.edu/reviews/82>. Acesso em 22 de agosto de 2023.

WILLIAMS, Gerald R.; FARMER, Larry C.; MANWARING, Melissa. New Technology Meets an Old Teaching Challenge: Using Digital Video Recordings, Annotation Software, and Deliberate Practice Techniques to Improve Student Negotiation Skills. **Negotiation Journal**. p. 71–87. 2008.

World Economic Forum. **Global Gender Gap Report 2022**. Disponível em: https://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2022.pdf Acesso em 12 de agosto de 2022.

YAU-FAI HO, David. On the Concept of Face. **American Journal of Sociology**. v. 81, n. 4, p. 867–884, 1976. Disponível em: <https://doi.org/10.1086/226145>. Acesso em 22/05/2021.

YEUNG, I. Y. M.; TUNG, R. L. Achieving business success in Confucian societies: The importance of guanxi (connections). **Organizational Dynamics** p. 54–65. 1996.

YOUNG, Mark. Sharks, Saints, and Samurai: The Power of Ethics in Negotiations. **Negotiation Journal**, p. 145-155. 2008.

ZAMBONI, Alex Alckmin de Abreu Montenegro. **O ensino jurídico e o tratamento adequado dos conflitos: impacto da resolução n. 125 do CNJ sobre os cursos de direito**. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016. 164 p.

ZENARO, Marcelo. **Técnicas de Negociação: como melhorar seu desempenho pessoal e profissional nos negócios**. São Paulo: Atlas S.A., 2014. 183 p.