



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO
MESTRADO EM DIREITO**

MARÍLIA VIEIRA XAVIER DE OLIVEIRA

**O PERFIL DO PROFISSIONAL AUTOCOMPOSITOR DE CONFLITOS E A
EDUCAÇÃO JURÍDICA BRASILEIRA: ANÁLISE A PARTIR DA PERCEPÇÃO DE
DISCENTES E DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-
ÁRIDO - UFERSA**

MOSSORÓ

2024

MARÍLIA VIEIRA XAVIER DE OLIVEIRA

**O PERFIL DO PROFISSIONAL AUTOCOMPOSITOR DE CONFLITOS E A
EDUCAÇÃO JURÍDICA BRASILEIRA: ANÁLISE A PARTIR DA PERCEPÇÃO DE
DISCENTES E DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-
ÁRIDO - UFERSA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal Rural do Semi-Árido como requisito para obtenção do título de Mestre em Direito.

Linha de Pesquisa: Estado, Conflito e Direitos Fundamentais.

Orientador: Prof. Dr. Ramon Rebouças Nolasco de Oliveira.

MOSSORÓ

2024

© Todos os direitos estão reservados a Universidade Federal Rural do Semi-Árido. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. O conteúdo desta obra tomar-se-á de domínio público após a data de defesa e homologação da sua respectiva ata. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

0048p Oliveira, Marília Vieira Xavier de.

O perfil do profissional autocompositor de conflitos e a educação jurídica brasileira: análise a partir da percepção de discentes e docentes da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA / Marília Vieira Xavier de Oliveira. - 2024.
149 f. : il.

Orientador: Ramon Rebouças Nolasco de Oliveira.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Semi-árido, Programa de Pós-graduação em Direito, 2024.

1. Educação jurídica. 2. formação de competências. 3. facilitadores de meios autocompositivos. I. Rebouças Nolasco de Oliveira, Ramon, orient. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada por sistema gerador automático em conformidade com AACR2 e os dados fornecidos pelo autor(a).

Biblioteca Campus Mossoró / Setor de Informação e Referência Bibliotecária: Keina Cristina Santos Sousa e Silva

CRB: 15/120

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pelo Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo (USP) e gentilmente cedido para o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (SISBI-UFERSA), sendo customizado pela Superintendência de Tecnologia da Informação e Comunicação (SUTIC) sob orientação dos bibliotecários da instituição para ser adaptado às necessidades dos alunos dos Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação da Universidade.

MARÍLIA VIEIRA XAVIER DE OLIVEIRA

**O PERFIL DO PROFISSIONAL AUTOCOMPOSITOR DE CONFLITOS E A
EDUCAÇÃO JURÍDICA BRASILEIRA: ANÁLISE A PARTIR DA PERCEPÇÃO DE
DISCENTES E DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-
ÁRIDO - UFERSA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal Rural do Semi-Árido como requisito para obtenção do título de Mestre em Direito.

Linha de Pesquisa: Estado, Conflito e Direitos Fundamentais.

Defendida em: 16 / 02 / 2024.

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente
RAMON REBOUCAS NOLASCO DE OLIVEIRA
Data: 18/06/2024 11:45:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Ramon Rebouças Nolasco de Oliveira, Prof. Dr. (UFERSA)
Presidente



Documento assinado digitalmente
JOSE ALBENES BEZERRA JUNIOR
Data: 18/06/2024 10:16:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

José Albenes Bezerra Júnior, Prof. Dr. (UFERSA)
Membro Examinador



Documento assinado digitalmente
DENISE DOS SANTOS VASCONCELOS SILVA
Data: 18/06/2024 17:36:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Denise dos Santos Vasconcelos Silva, Profa. Dra. (UERN)
Membro Examinador

Com saudades, dedico este trabalho
ao meu amado pai, Neto Belo,
pelos seus ensinamentos sobre fé,
perseverança e diálogo.

*À minha mãe, Micheline, por todo seu amor
e por me apoiar em todos os momentos,
de forma incansável.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, pela sua presença em minha vida, por ter me sustentado em cada instante de dificuldade e por todas as bênçãos e milagres que colocou no meu caminho.

Sou grata aos meus avós e padrinhos, Raimundo (Vovô Doca) e Salete (Vovó Teté), por todos os ensinamentos e por torcerem pelas minhas realizações, mesmo de longe, mas sempre tão presentes.

Aos meus pais, Neto e Micheline, agradeço imensamente por tanto amor e cuidado, por acreditarem que esse momento seria possível, e por serem exemplo de força e fé para nossa família.

Agradeço ao meu esposo, Giancarlo, pelo apoio e incentivo em tantos momentos, por compreender minhas ausências em prol desse objetivo maior.

Minha gratidão aos meus filhos, Letícia, Melissa e Gianluca, por terem sido aquela chama que me mantinha acesa, luz nos momentos em que eu pensei em fraquejar...obrigada por tentarem a suas maneiras compreender minhas ausências. Vocês foram meu sustento a cada amanhecer!

Agradeço aos meus irmãos, Michelle, Matheus e Dijon por toda ajuda e incentivo para que conseguisse alcançar essa etapa de minha vida.

Agradeço ao Prof. Dr. Ramon Rebouças Nolasco de Oliveira, por ter aceitado a orientação. Minha eterna gratidão por conduzir da melhor forma este caminho, por reacender em mim o gosto pela pesquisa em educação, no caso, em educação jurídica. Serei grata por tantos saberes partilhados, pela sabedoria ao tecer as considerações e pelo olhar humano em tudo que se propõe a fazer.

Agradeço, de forma especial, aos membros da banca examinadora, que também participaram da banca de qualificação, Profa. Dra. Denise dos Santos Vasconcelos Silva e Prof. Dr. José Albenes Bezerra Júnior, pela atenção em colaborar com a dissertação e pelas contribuições relevantes que provocaram amadurecimento ao longo da pesquisa.

Agradeço às amigas, Juliane e Ivaneide, que o Programa de Mestrado em Direito me presenteou, por todas as trocas de experiências e por nos apoiarmos em tantos momentos.

Gratidão aos professores e colegas do Programa de Mestrado em Direito da UFERSA pelos aprendizados compartilhados.

Agradeço aos colegas do Grupo de Pesquisa da UFERSA, “Experiências e reflexões sobre metodologias ativas e interdisciplinaridade na educação jurídica brasileira”, por todas as contribuições para a pesquisa e pelas vivências significativas que tivemos.

Agradeço aos docentes e discentes da UFERSA por terem contribuído com a pesquisa.

Sou grata aos amigos, amigas e familiares que torceram verdadeiramente para que esse caminho fosse trilhado da melhor forma e que o sonho fosse alcançado.

“(...) os tempos e as áreas da educação devem ser repensados, completar-se e interpenetrar-se de maneira a que cada pessoa, ao longo de toda a sua vida, possa tirar o melhor partido de um ambiente educativo em constante ampliação”.

(Delors, 1998, p. 101)

RESUMO

A pesquisa abordou uma investigação sobre a formação de competências do profissional autocompositor de conflitos, considerando as contribuições da educação jurídica no processo formativo. O problema de pesquisa envolveu o questionamento sobre como a educação jurídica deve contribuir para a formação de competências do profissional que venha atuar com os meios autocompositivos de tratamento dos conflitos nos mais diversos espaços de atuação, a partir da percepção dos estudantes e docentes do Curso de graduação em Direito da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA. Assim, o estudo objetivou demonstrar como a educação jurídica deve contribuir para a formação de competências do profissional que vivencia os meios autocompositivos de tratamento dos conflitos nos mais diversos espaços que atuam, a partir da percepção de estudantes e docentes do Curso de graduação em Direito da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA. A pesquisa teve como objetivos específicos: 1º) Evidenciar o percurso da educação jurídica brasileira, considerando a crise educacional, diante das inovações que contribuem para a formação do profissional que a sociedade demanda; 2º) Investigar como as políticas de consensualização de conflitos vem se reverberando no contexto social, nas instituições e nos Cursos de graduação em Direito, no cenário em que se busca garantir o acesso à justiça; e 3º) Identificar de que modo o curso jurídico deve desenvolver as competências essenciais para o processo formativo do profissional facilitador dos instrumentos de autocomposição dos conflitos, por meio da percepção de discentes e docentes do Curso de graduação em Direito da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica e documental, para a construção dos argumentos teóricos com base nos trabalhos de autores que discutem o tema. Aliada a isso, realizou-se a pesquisa empírica por meio de estudo de caso com uma abordagem qualitativa, mediante grupos focais com estudantes e entrevistas estruturadas com docentes. Os dados obtidos foram organizados com o emprego do software Iramuteq e a análise dos dados coletados feita pela análise de conteúdo. Conclui-se que o ensino jurídico se pauta nos moldes conteudistas e não prepara os discentes para os múltiplos perfis profissionais das carreiras jurídicas. As diretrizes curriculares nacionais reforçam a necessidade de inovações nos espaços acadêmicos, articulando ensino, pesquisa, extensão, atividades extracurriculares e vivências interdisciplinares. Apesar das normativas de autocomposição no sistema de justiça, é necessário que a atuação dos profissionais seja genuína, humanizada e emancipatória em relação aos envolvidos. O domínio dos meios autocompositivos tem reflexos nos cursos jurídicos, com a formação por competências, sendo essenciais práticas formativas transversais de incentivo ao diálogo nos componentes curriculares. O perfil do profissional autocompositor reúne competências cognitivas, interpessoais e instrumentais, de articular o conhecimento teórico a outros saberes, comunicação adequada, atuação com ética e sensibilidade, atendendo às reais necessidades das pessoas. Com a pesquisa empírica, foi possível constatar que a percepção dos docentes e discentes se aproxima das competências definidas, dando ênfase à interdisciplinaridade, ao emprego de metodologias ativas e experiências com casos reais, que contribuem para uma aprendizagem significativa e pacificadora.

Palavras-chave: Educação jurídica; formação de competências; facilitadores de meios autocompositivos.

ABSTRACT

The research addressed an investigation into the formation of skills of professionals who self-compose conflicts, considering the contributions of legal education in the training process. The research problem involved questioning how legal education should contribute to the formation of skills of professionals who come to work with self-compositional means of dealing with conflicts in the most diverse areas of action, based on the perception of students and teachers of the Legal Education Course. degree in Law from the Federal Rural University of the Semi-Arid – UFERSA. Thus, the study aimed to demonstrate how legal education should contribute to the formation of skills of professionals who experience self-compositional means of dealing with conflicts in the most diverse spaces in which they operate, based on the perception of students and teachers of the undergraduate course in Law. Federal Rural University of the Semi-Arid - UFERSA. The research had the following specific objectives: 1) To highlight the path of Brazilian legal education, considering the educational crisis, given the innovations that contribute to the training of professionals that society demands; 2) Investigate how conflict consensualization policies have been reverberating in the social context, in institutions and in undergraduate Law courses, in the scenario in which we seek to guarantee access to justice; and 3rd) Identify how the legal course should develop the essential skills for the training process of the professional who facilitates instruments for self-composition of conflicts, through the perception of students and teachers of the undergraduate Law Course at the Universidade Federal Rural do Semi-Arid – UFERSA. The methodology adopted was bibliographic and documentary research, to construct theoretical arguments based on the works of authors who discuss the topic. In addition to this, empirical research was carried out through a case study with a qualitative approach, through focus groups with students and structured interviews with teachers. The data obtained was organized using the Iramuteq software and the collected data was analyzed using content analysis. It is concluded that legal education is based on content-based approaches and does not prepare students for the multiple professional profiles of legal careers. National curricular guidelines reinforce the need for innovations in academic spaces, articulating teaching, research, extension, extracurricular activities and interdisciplinary experiences. Despite the norms of self-composition in the justice system, it is necessary that the professionals' actions are genuine, humanized and emancipatory in relation to those involved. The mastery of self-composing means has repercussions in legal courses, with training based on skills, with transversal training practices to encourage dialogue in the curricular components being essential. The profile of the self-composer professional brings together cognitive, interpersonal and instrumental skills, of articulating theoretical knowledge with other knowledge, adequate communication, acting with ethics and sensitivity, meeting people's real needs. With empirical research, it was possible to verify that the perception of teachers and students is close to the defined competencies, placing emphasis on interdisciplinarity, the use of active methodologies and experiences with real cases, which contribute to meaningful and pacifying learning.

Keywords: Legal education; skills training; facilitators of self-compositional means.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO JURÍDICA BRASILEIRA NOS CONTEXTOS DE “CRISE” EDUCACIONAL E DE INOVAÇÃO NOS CURSOS JURÍDICOS	18
2.1	PRINCIPAIS ASPECTOS DO PERCURSO DA EDUCAÇÃO JURÍDICA E O CENÁRIO DE “CRISE” EDUCACIONAL	18
2.2	AS INOVAÇÕES NA EDUCAÇÃO JURÍDICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	29
3	REFLEXOS CURRICULARES DA POLÍTICA DE CONSENSUALIZAÇÃO DE CONFLITOS E AS COMPETÊNCIAS DO PROFISSIONAL DA AUTOCOMPOSIÇÃO	40
3.1	ACESSO À JUSTIÇA E AS FORMAS AUTOCOMPOSITIVAS DE TRATAMENTO DE CONFLITOS: MOVIMENTOS EM PROL DA CONSENSUALIZAÇÃO	40
3.2	A AUTOCOMPOSIÇÃO DE CONFLITOS NAS POLÍTICAS CURRICULARES NACIONAIS DOS CURSOS DE DIREITO E O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS.....	59
3.3	ASPECTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS RELACIONADOS ÀS COMPETÊNCIAS AUTOCOMPOSITIVAS DOS FACILITADORES E O PERFIL DO AUTOCOMPOSITOR	70
4	ENFOQUE EMPÍRICO DA FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DO PROFISSIONAL AUTOCOMPOSITOR DE CONFLITOS NO CURSO DE DIREITO DA UFERSA	82
4.1	APONTAMENTOS SOBRE A UFERSA E O CURSO DE DIREITO.....	82
4.2	PERCURSO METODOLÓGICO E O PROCESSO DE COLETA DE DADOS.....	85
4.3	ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	90
4.3.1	Análise das entrevistas com os docentes da UFERSA.....	94
4.3.2	Análise dos grupos focais com os estudantes da UFERSA.....	113

4.3.3	Compreensões e inferências decorrentes das percepções observadas na pesquisa empírica	122
5	CONCLUSÃO	128
	REFERÊNCIAS.....	132
	APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA A DOCENTES	142
	APÊNDICE B - TCLE PARA DOCENTES DA GRADUAÇÃO EM DIREITO	144
	APÊNDICE C - ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL COM ESTUDANTES	146
	APÊNDICE D - TCLE PARA ESTUDANTES DA GRADUAÇÃO EM DIREITO	148

1 INTRODUÇÃO

O ensino jurídico, como um dos enfoques da educação jurídica, já passou por diversas transformações desde a criação dos primeiros cursos de Direito no Brasil, quando se destinava primordialmente para a formação de intelectuais responsáveis pelo manejo do arcabouço burocrático do Estado Brasileiro. Ao longo dos anos, os cursos jurídicos mantinham o elitismo tradicional, pois refletiam as demandas sociais de cada época e se pautavam em um ensino enciclopédico, dos grandes juristas e oradores. (Wolkmer, 2003).

O processo de expansão dos cursos de Direito contribuiu, dentre outras questões, para que a qualidade da educação jurídica passasse a ser cada vez mais questionada, inclusive com a criação de métodos de avaliação para averiguar como a educação superior vinha sendo ofertada. (Nogueira, 2023).

Com as diretrizes curriculares, ocorreram modificações na estrutura curricular dos cursos, nos aspectos formativos, no sistema avaliativo, de modo que as atividades de ensino dos cursos de Direito passaram a estar mais articuladas às atividades de extensão e de iniciação à pesquisa.

Apesar das mudanças implementadas, a educação jurídica ainda enfrenta dificuldades causadas pelas carências formativas, com o ensino tradicional focado no dogmatismo jurídico, ou ainda, na preparação dos estudantes exclusivamente para formar o bacharel em Direito, para a aprovação no exame de ordem e nos concursos públicos, com base no ensino bancário e tecnicista.

Atualmente, no mundo jurídico, os profissionais do direito precisam de uma educação jurídica completa, para que possam atuar em diversos espaços que são demandados pela sociedade, sendo necessário que estes tenham capacidade para o tratamento dos conflitos nos mais variados campos de atuação, daí a importância dada ao ensino que priorize a tríade ensino-pesquisa-extensão.

No Brasil, com o aumento significativo de demandas que surgem a partir das questões sociais, muitos conflitos chegaram até o Poder Judiciário, o que levou ao sistema de justiça a investigar as dificuldades enfrentadas e buscar formas de minimizar seus entraves, com a utilização de outros meios que pudessem auxiliar os envolvidos no tratamento dos conflitos.

Essa nova maneira de tratar os conflitos, possibilitou que os cidadãos passassem a ter acesso a outros instrumentos de gerir os conflitos sociais, capazes de promover a autonomia e responsabilidade dos envolvidos, a participação efetiva, e consequentemente permitir o

exercício da cidadania e o acesso à justiça, que não se resume à efetiva prestação jurisdicional, mas o acesso à ordem jurídica justa¹.

No contexto brasileiro, diversas normativas vêm sendo elaboradas seguindo essa tendência, o que demonstra que o Estado vem despertando para a necessidade de promover instrumentos capazes de difundir o diálogo e a consensualidade, reconhecendo que o movimento é amplo e provoca inovações nas instituições, na legislação e principalmente mudanças de mentalidade dos profissionais do direito.

Nesse sentido, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) instituiu a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos, por meio da Resolução n.º 125, de 29 de novembro de 2010, que representa um avanço nesse cenário, por assegurar aos cidadãos o tratamento dos conflitos com o uso dos meios adequados, de acordo com sua natureza e peculiaridade, ao considerar os objetivos do Poder Judiciário, de realizar a eficiência operacional, o acesso ao sistema de justiça e a responsabilidade social, previstos na Resolução/CNJ n.º 70, de 18 de março de 2009.

Essa tendência foi reforçada com a publicação da Lei n.º 13.105, de 16 de março de 2015, o Código de Processo Civil, ao determinar que incumem aos juízes, advogados, defensores públicos e membros do Ministério Público, estimular a conciliação, a mediação e outros mecanismos de soluções de controvérsias, em especial, os chamados meios consensuais, e também com a Lei n.º 13.140, de 26 de junho de 2015, conhecida como “lei de mediação”, que regulamentou a mediação nas relações entre particulares e a autocomposição na administração pública.

A realidade nos mostra que a atuação do Estado vem sendo insuficiente como centro do poder para responder aos conflitos e a concretização de direitos, ainda mais quando mencionamos a atenção aos povos tradicionais². Diante da complexidade dos conflitos na sociedade, torna-se imprescindível a atuação dos profissionais do Direito como facilitadores no processo de tratamento desses conflitos, garantindo autonomia e responsabilidade aos envolvidos.

Dessa forma, a presente pesquisa surge da inquietação de como deve acontecer a formação dos profissionais de Direito enquanto facilitadores de métodos autocompositivos de tratamento de conflitos, partindo da premissa de que é preciso compreender qual o perfil desse

¹ Nesse sentido, ler ainda: Cappelletti; Garth, 1988.

² Grupos minoritários que foram excluídos da participação política e que lutam por reconhecimento de direitos, como os povos indígenas, idosos, negros, mulheres e outros.

profissional, para que ele esteja preparado para uma atuação democratizante, voltada para a pacificação dos conflitos, capaz de desempenhar seu papel nesses novos espaços que a sociedade vem demandando.

O problema da pesquisa envolve o seguinte questionamento: como a educação jurídica deve contribuir para a formação de competências do profissional que venha atuar com os meios autocompositivos de tratamento dos conflitos nos mais diversos espaços de atuação, a partir da percepção dos estudantes e docentes do Curso de graduação em Direito da Universidade Federal Rural do Semi-árido - UFERSA?

Desse modo, percebe-se a relevância de empregar mecanismos restaurativos e comunitários no tratamento de conflitos, que se for realmente genuíno, é capaz de promover o empoderamento dos envolvidos por estimular a autonomia de vontades dos sujeitos, que passam a ter participação ativa na administração dos conflitos, em um ambiente consensual, emancipatório e de solidariedade, com troca de saberes e experiências, olhando de maneira especial para o fortalecimento dos laços sociais rompidos.

Nesse contexto, o Conselho Nacional do Ministério Público elaborou em 2014, a Resolução n.º 118/2014 que definiu a Política Nacional de Incentivo à Autocomposição no âmbito do Ministério Público, com o intuito de incentivar e aperfeiçoar os mecanismos de autocomposição de conflitos.

No ano de 2016, foi criada a Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário com a publicação da Resolução n.º 225/2016 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) que busca a utilização de meios consensuais, voluntários e mais adequados a alcançar a pacificação da disputa, compreendendo a complexidade dos conflitos, no que se refere às perspectivas individuais, comunitárias, institucionais e sociais.

Torna-se evidente o elo que existe entre a educação jurídica e a formação dos profissionais do Direito, o que implica na necessidade de estudar com maior profundidade as técnicas autocompositivas e entender como elas refletem no ensino jurídico.

Esse estudo tem relevância por proporcionar uma reflexão sobre as tendências futuras de criação do perfil do profissional autocompositor de conflitos e os desafios do ensino jurídico em preparar os profissionais do curso de Direito para os novos campos de atuação. A partir da compreensão das competências a serem desenvolvidas, a pesquisa poderá contribuir para o avanço da educação jurídica brasileira, mediante o ensino que relacione a teoria e a prática e seja capaz de preparar para a prevenção e tratamento dos conflitos.

Para isso, partimos da hipótese de que a educação jurídica por ser responsável pela formação dos estudantes de Direito, proporciona o ambiente adequado para que, reconhecendo as competências necessárias para os profissionais que trabalham com os métodos consensuais de gestão dos conflitos, possa promover uma formação que atenda a esse novo paradigma para compreender os problemas sociais, possibilitando a formação desse profissional para um olhar emancipatório e democrático.

Pode-se dizer que a educação superior tem dois estímulos principais a atender: a promoção de políticas públicas que favoreçam o acesso e permanência dos alunos e a oferta de uma formação de qualidade, com projetos pedagógicos institucionais que abordem aspectos sociais e profissionais. Isso mostra a importância da formação que vem sendo proporcionada aos estudantes e a necessidade dessa aproximação com os contextos sociais. (Felix, 2014).

Dessa forma, esse estudo pretende demonstrar como a educação jurídica deve contribuir para a formação de competências do profissional que vivencia os meios autocompositivos de tratamento dos conflitos nos mais diversos espaços que atuam, a partir da percepção de estudantes e docentes do Curso de graduação em Direito da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA.

Nesse contexto, os objetivos específicos são: 1º) Evidenciar o percurso da educação jurídica brasileira, considerando a crise educacional diante das inovações que contribuem para a formação do profissional que a sociedade demanda; 2º) Investigar como as políticas de consensualização de conflitos vem se reverberando no contexto social, nas instituições e nos Cursos de graduação em Direito, no cenário em que se busca garantir o acesso à justiça; e por fim, 3º) Identificar de que modo o curso jurídico deve desenvolver as competências essenciais para o processo formativo do profissional facilitador dos instrumentos de autocomposição dos conflitos, por meio da percepção de discentes e docentes do Curso de graduação em Direito da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA.

A presente pesquisa parte de uma investigação acerca dos aspectos metodológicos e epistemológicos relacionados à formação de competências dos profissionais do Direito enquanto facilitadores de técnicas autocompositivas de tratamento de conflitos, abordando como a educação jurídica prepara esses sujeitos para responder a essa demanda social.

Para atender aos objetivos específicos do estudo foi realizada inicialmente a revisão de literatura sobre a temática, por meio da análise crítica de estudos que resultaram em teses, dissertações, artigos de revistas, como também uma pesquisa documental, pautada na análise de leis, resoluções e Diretrizes Curriculares do Curso de Direito, que tratam sobre a educação

jurídica brasileira, como também sobre as normativas que demonstram o movimento pela autocomposição dos conflitos no Brasil.

Utiliza-se ainda a pesquisa empírica de natureza exploratória, com uma abordagem qualitativa, na medida em que se desenvolve a pesquisa mediante um estudo de caso na Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, com base na percepção dos discentes e docentes sobre o perfil do profissional do Direito que a sociedade demanda, por meio de grupos focais com os estudantes e entrevistas com os docentes, com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A escolha por realizar o estudo de caso na Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, justifica-se inicialmente, por ser a instituição de ensino superior em que o Programa de Mestrado em Direito - PPGD realiza suas atividades, e portanto, existe uma proximidade maior com o campo investigado, para a condução da pesquisa empírica e coleta dos dados, além de ser uma universidade que recebe estudantes de diversas cidades circunvizinhas, o que demonstra a relevância da instituição em âmbito regional, proporcionando uma maior diversidade de participantes a colaborarem com a presente pesquisa.

Nesse contexto, o recorte da amostra foram 14 (quatorze) discentes, entre os “novatos” e “veteranos” do curso de graduação em Direito da referida instituição de ensino superior, bem como 06 (seis) docentes do curso de graduação em Direito, cujo detalhamento será abordado no capítulo que trata sobre a pesquisa empírica ao longo do percurso metodológico.

A pesquisa se estrutura em três capítulos, de maneira que o capítulo inicial do presente estudo aborda a compreensão do percurso da educação jurídica no Brasil, considerando a crise educacional e a necessidade de inovações que contribuam para a formação do profissional que a sociedade demanda.

O segundo capítulo demonstra como a utilização dos meios autocompositivos de tratamentos dos conflitos vem se reverberando no contexto social, nas instituições e nos Cursos de graduação em Direito.

Adiante, o capítulo terceiro trata da pesquisa empírica que aborda as competências essenciais para o processo formativo do profissional facilitador dos instrumentos de autocomposição dos conflitos, mediante a percepção dos discentes e docentes do Curso de graduação em Direito da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA.

2 PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO JURÍDICA BRASILEIRA NOS CONTEXTOS DE “CRISE” EDUCACIONAL E DE INOVAÇÃO NOS CURSOS JURÍDICOS

O primeiro capítulo dessa pesquisa vem apresentar os principais aspectos relacionados ao percurso da educação jurídica, enfatizando suas “crises”. Por sua vez, vem trazer também um estudo sobre as inovações que vêm ocorrendo na educação com a pretensão de formar o profissional que a sociedade demanda, nos mais diversos ambientes de atuação, não constituindo o intuito desse tópico considerar um apanhado sobre o contexto histórico do ensino jurídico³.

2.1 PRINCIPAIS ASPECTOS DO PERCURSO DA EDUCAÇÃO JURÍDICA E O CENÁRIO DE “CRISE” EDUCACIONAL

Em decorrência do processo de colonização no Brasil, durante o período imperial, as instituições brasileiras sofreram diretamente a influência da organização político-administrativa de Portugal, marcada pelo apelo a técnicas e as formalidades nos procedimentos.

Esse modelo burocrático contribuiu para que a cultura jurídica implementada no Brasil colonial apresentasse os reflexos do conservadorismo e burocratismo patrimonial enraizados em Portugal, que perdurou até o início da República. Dessa forma, era necessário educar pessoas que fossem capazes de constituir a elite responsável pela administração e gerenciamento do país e, conseqüentemente, criar uma elite intelectual que tivesse condições de organizar também a estrutura dos serviços da Justiça, com a elaboração de arcabouço jurídico de leis e princípios, mantendo sempre a forte dependência com a metrópole.

A necessidade de reestruturação do Estado e a intenção de manter no poder as elites agrárias que já dominavam o país, constituem características marcantes da ascensão do liberalismo, que influenciou a organização da Justiça em um alicerce excludente, formalista e elitista, o que impedia a participação social e o exercício da cidadania. Nesse sentido, Wolkmer (2003, p. 68) afirma que:

³ Nesse contexto, esclarecemos que o termo ensino jurídico constitui uma das dimensões da educação jurídica, articulado às dimensões da extensão e da iniciação à pesquisa, que possuem caráter indissociável. Ao abordar esse termo, estamos nos referindo a uma das dimensões, contextualizando o cenário em que o ensino vem se desenvolvendo no Brasil. (Oliveira, 2019) (Brasil, 2018)

As primeiras faculdades de Direito, inspiradas em pressupostos formais de modelos alienígenas, contribuíram para elaborar um pensamento jurídico ilustrado, cosmopolita e literário, bem distante dos anseios de uma sociedade agrária da qual grande parte da população encontrava-se excluída e marginalizada. (Wolkmer, 2003, p. 68)

Assim, é nítido que uma das principais características dos primeiros cursos de Direito criados no Brasil, em 1827, mais especificamente em São Paulo e Recife, era o desenvolvimento de um ensino voltado para preparar elites com capacidade para atuar na gerência e administração das atividades do Estado. Pontuando sobre essa questão, destaco as palavras de Vargas, ao ressaltar que:

O caso dos profissionais do Direito é de fato exemplar. Embora o ensino superior não tenha ocupado a posição central que assumiu no século XIX na Europa e nos Estados Unidos, os diplomados nesse nível de ensino foram atores decisivos na construção do Estado nacional brasileiro. (Vargas, 2010, p. 109)

Além disso, a necessidade de manter a formação de intelectuais perdurou após o Brasil ter se tornado independente, pois as instituições ainda difundiam esse modelo de formação. Segundo Oliveira (2016, p. 285) “a ideia era diplomar sujeitos para o manejo burocrático estatal, numa perspectiva chamada de bacharelismo liberal” (Oliveira, 2016, p. 284-285).

Dessa forma, é inegável que as relações produzidas no meio social, desde as manifestações históricas de cada época, como também as mudanças culturais, sociais, políticas e econômicas repercutiram no cenário encontrado nas academias jurídicas.

Ademais, quando se fala em formação de profissionais do Direito e em seus campos de atuação, se observa que muitos estudantes ao concluírem a graduação seguem carreiras cujos cargos possuem destaque na sociedade, como afirma Vargas, “ainda hoje se faz observar a preponderância de quadros egressos das faculdades de Direito nas representações político-administrativas nacionais.” (Vargas, 2010, p. 110).

Nota-se que o perfil dos egressos dos cursos jurídicos carregava características muito relacionadas ao elitismo, visto que os estudantes que tinham acesso às faculdades de Direito eram das famílias mais nobres da época e que possuíam prestígio social, e consequentemente estudavam para ocupar cargos de maior poder e representatividade política.

A iniciação nas academias jurídicas permitia uma identidade cultural apta ao exercício da advocacia, da literatura, do periodismo e da militância política. Para além do envolvimento com a política nacional, foi o periodismo universitário a ação prática que mais absorveu e se incorporou à formação intelectual do acadêmico das leis. (Wolkmer, 2003, p. 82).

Nesse período, predominava o ensino tradicional que não permitia inovações, com o modelo de “currículo único” que permaneceu até 1961, definindo as disciplinas a serem cumprida pelos cursos de direito, além de enfatizar aspectos como a duração do curso, os termos inicial e final dos períodos e as formas de avaliação (Rodrigues, 2019, p. 105). Diante dessa estrutura de currículo que definia as disciplinas obrigatórias mínimas, não existia uma maior flexibilidade das instituições de ensino, o que representava um currículo ainda bem engessado.

Em virtude da implementação do modelo de Currículo Mínimo, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com vigência em 1962, o ensino jurídico passou a preparar os estudantes para as carreiras forenses e dessa forma, novas classes sociais passaram a ingressar nos cursos, transformando aquele cenário de alunos majoritariamente vindo das elites da época (Mendonça; Adaid, 2018, p. 825 apud Rodrigues, 2005)

Por meio do Parecer nº 215/1962 do Conselho Federal de Educação foi mantida a rigidez do “currículo mínimo”, com a proibição de que ocorresse adequações no currículo em relação às realidades locais, no entanto, determinou a existência de um “currículo mínimo” nacional e “currículo pleno” para as instituições de ensino.

[...] destaca-se que a lógica de instituição de currículos mínimos traz consigo perspectiva de que as instituições de ensino superior, de par com a obrigação de ofertar cursos com os componentes obrigatórios, mínimos, passam a gozar da prerrogativa legal explícita para incluir outros componentes curriculares específicos em seus cursos [...] (Rodrigues, 2019, p. 122)

Nesse contexto, percebe-se uma mudança quanto à possibilidade de inclusão de outros componentes no currículo que sejam necessários e adequados para cada curso, no entanto, ainda se observa a priorização de um ensino profissionalizante, voltado para carreira forense específica do bacharel, não atendendo aos múltiplos perfis do profissional do Direito, além de não se aproximar dos mais diversos problemas sociais.

Com as Resoluções nº 3/1972 e 15/1973 ambas do Conselho Federal de Educação (CEF), permaneceu a previsão do “currículo mínimo” e do “currículo pleno” e manteve a regulamentação das cadeiras do curso de Direito, como também a definição da carga horária total do curso. A década de 90, por sua vez, trouxe uma série de discussões a respeito dos cursos jurídicos, no que se refere aos aspectos formativos, frente às exigências do mercado de trabalho. Além disso, ocorreu a extinção do Conselho Federal de Educação e a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Em 1994, com a Portaria Ministerial nº 1.886/1994, foram definidas as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico, regulamentando as “atividades de ensino, pesquisa e extensão interligadas e obrigatórias” (art. 3º) a serem definidas pelas Instituições de Ensino Superior, “de forma a atender às necessidades de formação fundamental, sócio-política, técnico-jurídica e prática do bacharel em direito” (art. 3º), além da previsão de carga horária de atividades, do curso noturno, da defesa da monografia final e a obrigatoriedade do estágio da prática jurídica (Brasil, 1994).

Em relação à utilização da expressão diretrizes curriculares, Horácio Rodrigues (2019, p. 238) assevera que o termo foi incorporado na legislação brasileira com a Portaria MEC nº 1.886/1994. Segundo o autor, é que “posteriormente, a competência para sua definição foi atribuída, pela Lei nº 9.131/1995, à Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE)”.

No entanto, conforme Oliveira (2019) pode-se observar uma incongruência da referida Portaria em determinar a definição das “diretrizes curriculares”, vez que foram estabelecidos conteúdos mínimos para a “atender às necessidades de formação fundamental, sócio-política, técnico-jurídica e prática do bacharel em direito”, se as diretrizes deveriam estabelecer as orientações mais gerais e amplas (Oliveira, 2019). Nesse sentido, destacamos as palavras de Oliveira (2019, p. 263) ao explicar que:

Se as diretrizes devem conter orientações gerais e requisitos mínimos para formatação curricular pelas instituições, a ideia de também estabelecer “conteúdos mínimos” soa como um pleonismo ou, então, era uma ênfase para que as instituições se sentissem mais livres, com receio de ocorrer o que a história acabou confirmando, os tais “conteúdos mínimos”, em quase todo o país, produziram currículos plenos quase idênticos entre si, o “mínimo virou máximo”, não houve efetivo aproveitamento da autonomia (muito limitada pelo excesso de conteúdos mínimos) e faltaram posturas inovadoras para gerar flexibilizações substanciais. (Oliveira, 2019, p. 263)

Diante do processo de democratização do ensino superior no Brasil, na segunda metade do século XX, são levantados debates sobre o direito à educação, sendo considerado como bem público, e conforme previsão na Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, é direito de todos e constitui dever da sociedade e do Estado.

Assim, a educação “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988), devendo ser garantida de forma universal e acessível a todos, inclusive aqueles que não tem condições econômicas.

O texto constitucional também determinou em seu art. 207, a previsão da autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, a fim de permitir

eficiência na gestão, em cumprimento ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, em relação às universidades, o que as diferenciam das faculdades e centros universitários, “aspecto determinante de toda a estrutura educacional, especialmente jurídica”. (Silva, 2012, p. 321)

O caráter indissociável dessas três dimensões encontra previsão não somente na Constituição Federal de 1988, bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 que reforçam o compromisso das universidades por meio da educação superior fazer a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão e definir como essas ações serão implementadas.

O sentido que se deve emprestar à obrigatoriedade do incentivo à pesquisa e à extensão não deve ser apenas formal, mas sim material, implementando um processo que passe necessariamente pela inserção do conhecimento e seus futuros operadores na própria realidade política, econômica, social e cultural do país e, em especial, da sua região, o que exige que esse tripé seja trabalhado numa perspectiva interdisciplinar. As novas DCNs incluem também, no parágrafo único deste mesmo artigo, a exigência de que as atividades de ensino passem a estar articuladas com as atividades de extensão e de pesquisa. (Rodrigues, 2019, p. 255)

Assim, o Dias Sobrinho (2010) vem ressaltar que apesar do direito à educação ser um direito de todos e dever do Estado e da família, resultante da “democratização” da educação superior, é importante compreender que esse direito não se restringe à ampliação de oportunidades de acesso e criação de mais vagas. Por outro lado, é necessário tanto a garantia do acesso e inclusão, como o que ele chama de permanência sustentável, que significa oferecer aos alunos “condições adequadas para realizarem com boa qualidade os seus estudos. Assim, acesso e permanência são aspectos essenciais do processo mais amplo de ‘democratização’” (Dias Sobrinho, 2010, p. 1226).

Ademais, a educação com bem público entendida no seu aspecto mais amplo deve ser prioridade do Estado, como meio de promover o acesso e evitar que se torne um instrumento para atender os interesses das classes mais favorecidas.

Todo indivíduo tem direito a uma educação de qualidade. O Estado, com a participação da sociedade, por princípio de justiça social e por estratégia de desenvolvimento nacional sustentável, tem o dever de assegurar a educação de qualidade como um bem social disponível a todos. As relações entre o econômico e o simbólico (cultura, conhecimentos, ideologias, valores) implicam-se mutuamente. Essas relações determinam as hierarquias profissionais e dão forma e conteúdo aos poderes de diferentes tipos e níveis. Por outro lado, a privação dos recursos econômicos é correlativa da privação dos meios de aquisição de conhecimentos e do acesso aos bens culturais em geral. (Dias Sobrinho, 2010, p. 1238)

Mesmo com esse ambiente democrático do ensino jurídico, a educação ainda se pautava nos moldes tradicionais, sendo necessária e urgente reformas no currículo, nas práticas pedagógicas, reformas epistemológicas, incentivo à qualificação contínua dos docentes,

destinação de recursos financeiros para promoção de pesquisa e extensão nas instituições de ensino superior e melhorias no processo de avaliação e regulação.

Nesse cenário, foi publicada no Brasil a Lei nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que definiu a educação como dever da família e do Estado, estabelecendo como finalidade a de promover “(...) o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 2º), com atenção para o acesso dos estudantes a escola, as formas de avaliação e a inclusão de novos componentes curriculares. (Brasil, 1996).

A LDB determinou em seu art. 3º os princípios segundo os quais o ensino deveria ser ministrado, dentre eles, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (inciso I); pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas (inciso III); garantia de padrão de qualidade (inciso IX); valorização da experiência extra-escolar (inciso X); vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (inciso XI) (Brasil, 1996).

Ainda em 1996, foram elaboradas as metas e diretrizes para a educação no Brasil, com a instituição do primeiro Plano Nacional de Educação, sendo aprovado no ano de 2001, com duração de 10 (dez) anos.

Vale salientar que existiram dois pareceres que embasaram a elaboração das diretrizes curriculares nacionais do ano de 2004, que revogou a Portaria nº 1.886/1994, mais especificamente o Parecer n.º 583, de 4 de abril 2001 e o Parecer n.º 67, de 11 de março de 2003, aprovados pela CES, que abordaram pontos essenciais para nortear as diretrizes (Rodrigues, 2019, p.108).

Apesar das transformações que já ocorreram ao longo dos tempos, a educação jurídica vem sendo alvo de discursos de “crise”, principalmente quando se trata do ensino jurídico. Nessa perspectiva, importante reforçar que o ensino jurídico constitui uma das facetas da educação jurídica, sendo um dos grandes equívocos, chegar ao reducionismo de atrelá-la tão somente ao ensino, esquecendo que ela contempla a pesquisa jurídica, as práticas extensionistas, as experiências extracurriculares, as atividades desenvolvidas nos Núcleos de Prática Jurídica, nos estágios supervisionados, obrigatórios ou não, como também nas clínicas jurídicas.

A esse respeito, um dos pontos que se apresenta como de maior destaque em relação à “crise” educacional nos cursos de Direito é a ênfase dada ao ensino e o pouco incentivo às práticas extensionistas e às pesquisas jurídicas. Essa articulação entre as três dimensões apresentadas é necessária para que o processo formativo não se restrinja à transferência de

conhecimento com foco conteudista, sem que os estudantes conheçam a realidade social fora dos muros da universidade.

Ao tratar sobre a “crise” no ensino jurídico, Daniel de Cerqueira (2019, p. 173) explica que o grande problema está em se trabalhar um direito superficial e descritivo, que não permite a autonomia dos estudantes, que se mantém numa postura passiva e não conseguem construir o conhecimento, mas tão somente receber o conteúdo repassado pelos docentes.

Além disso, a precariedade do ensino reflete a centralidade no ensino dogmático, com um verdadeiro apego ao conteúdo de fontes como as leis, manuais e jurisprudências, na tendência de manter um ensino técnico e restrito aos ensinamentos constantes nos compêndios jurídicos, o que afasta a promoção de uma educação mais plural e inovadora, capaz de aproximar os estudantes dos problemas reais da sociedade e desenvolver pensamento crítico e reflexivo, com base também nos saberes não-dogmáticos.

Oliveira (2016, p. 284) aponta que essa crise não é atual, conforme acentua que:

A cultura de um ensino “débil” do direito é anterior ao século XX e vem desde o berço da criação dos cursos jurídicos no país. Logo, há uma tradição consolidada a ser reformulada em contingências cada vez mais complexas, em que o mercado resiste a exigências que onerem os investidores particulares e as instituições públicas sofrem com descontroles fiscais. (Oliveira, 2016, p. 284)

As críticas que envolvem o ensino jurídico ressaltam ainda o aspecto de o ensino ofertado ter como objetivo direto de garantir a formação do bacharel em Direito, ora destinado para formação do profissional para o exercício da Advocacia, ora voltado para preparar o estudante para a atuação nas diversas carreiras jurídicas, ou ainda como instrumento de preparação para os concursos públicos.

Vargas traz uma reflexão sobre o fato das instituições de ensino focarem na formação do bacharel e assim, demonstra a postura da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) que vincula ainda mais a ideia de que os egressos dos cursos jurídicos são advogados, apesar da aprovação no exame ser cada vez menor (Vargas, 2010).

A expansão dos cursos de Direito que ocorreu no século XX evidenciou as carências formativas, em razão do ensino está centrado na formação do bacharel, se distanciando da preocupação com a qualidade do ensino oferecido, de modo que era visível a necessidade de mudanças nas diretrizes curriculares e no sistema avaliativo, pois o que existia era uma mercantilização do conhecimento.

Em 1850 eram apenas 2 cursos. Durante o século XX pode-se dizer que o crescimento foi razoável, orgânico. Em 1925 havia 06 cursos de Direito no Brasil, com crescimento para 60 em 1962, 122 em 1974, 130 em 1982, 235 em 1995 e 442 em 2000. O crescimento exorbitante se verificou a partir do início do século XXI, com a facilitação

e incentivo ao ensino superior privado. Em 2013 eram 1.149 cursos de Direito e 1.203 em 2017. A OAB identificava, em 2018, 1502 cursos jurídicos no Brasil. (Alves; Carmo; Guimarães, 2021, p. 81)

Essa massificação dos cursos de Direito perpetuou o contexto de processos formativos insuficientes, por meio de um ensino tradicional, baseado na linguagem tecnicista, com uso demasiado de jargões, que não incentivava a interdisciplinaridade, a formação crítica, humanística e a conscientização política. Nesse sentido, Cerqueira ao abordar sobre as falências do ensino jurídico, vem explicar que:

(...) essa denominada Crise do Ensino Jurídico acha-se submetida a duas falências teóricas de natureza complementar: a científica-funcional e a sistêmica. A falência funcional diz respeito à incapacidade de nossos cursos em formar graduados capacitados, dentro da premissa tradicional, de atuarem nas diversas esferas profissionais. Já a falência sistêmica diz respeito à incapacidade dos cursos de direito em formarem bacharéis capacitados a analisarem o fenômeno jurídico à luz dos novos fatos sócio-políticos que surgem a todo o momento. A crise se materializa pela compreensão de que as Faculdades não se constituem em ambientes apropriados para o aluno aprender a aprender, a pesquisa, raciocinar, compreender e, sobretudo, argumentar, interpretar e produzir conhecimento. (Cerqueira, 2019, p. 168-169)

Nesse contexto, Paulo Freire (1979, p. 20-21) vem destacar os perigos de uma educação bancária, sem criatividade e autonomia dos sujeitos, ao assinalar que:

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 consciência 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. Por outro lado, quem aparece como criador é um inadaptável e deve nivelar-se aos medíocres. O professor arquiva conhecimentos porque não os concebe como busca e não-busca, porque não é desafiado pelos seus alunos. Em nossas escolas se enfatiza muito a consciência ingênua. (Freire, 1979, p. 20-21)

O ensino tradicional se preocupa em transmitir o conhecimento teórico para uma formação técnico-jurídica que não permite a articulação de saberes e a ênfase no tratamento adequado de problemas. No Projeto Tuning, que deu origem a obra “Ensino Superior na América Latina: reflexões e perspectivas sobre Direito”, Loussia Felix (2014), explica que a educação jurídica que enfatiza o modelo formalista de ensino tende ao esgotamento, e assevera:

Na estrutura pedagógica prevalecente, ao menos na maior parte das atividades desenvolvidas no âmbito da educação jurídica latino americana, os atores principais, docentes e discentes, estão reduzidos a papéis estanques, em que um deles «ministra conhecimentos» e controla os procedimentos pedagógicos enquanto os outros os «absorvem» e seguem proposições teóricas defendidas pela parte que detém o pretenso saber jurídico. (Felix, 2014, p. 19)

Com base nesse entendimento, percebe-se que a “crise” é ilustrada também pela postura ativa do professor como aquele que transfere o conhecimento, e apresenta métodos de ensino

que pouco contribuem para o processo ensino-aprendizagem, em que o aluno não tem uma postura ativa.

Assim, diante das críticas ao ensino jurídico brasileiro, de acordo com o autor, a OAB também se manifestou por meio de um diagnóstico elaborado pela Comissão de Ensino Jurídico que tratou a respeito da situação dos cursos de direito no Brasil. Segundo ele, posteriormente, a mesma Comissão lançou o livro “OAB Ensino Jurídico: Diagnóstico, Perspectivas e Propostas”, estabelecendo um relatório dos problemas que existiam nas academias (Sousa Júnior, 2006)

Nesse período, intensificaram as discussões sobre a crise do ensino do Direito, por ser um ensino voltado para a transmissão do conhecimento baseado no repasse de conteúdos teóricos com base na letra da lei e nos entendimentos dos doutrinadores, seguindo o formato tradicional, o que estimulou uma série de reflexões sobre as diretrizes curriculares do curso.

Em perspectiva epistemológica esta reflexão articulou elementos: 1) de representação social relativa aos problemas identificados, 2) de conhecimento do Direito e suas formas sociais de produção, 3) de cartografia de experiências exemplares sobre a autopercepção e imaginário dos juristas e de suas práticas sociais e profissionais. Ao fim e ao cabo, condições para superar a distância que separa o conhecimento do Direito de sua realidade social, política e moral, possibilitando a edificação de pontes sobre o futuro através das quais pudessem transitar os elementos novos de apreensão e compreensão do Direito e de um novo modelo de ensino jurídico. (Sousa Júnior, 2006, p. 02)

Em meio a esses momentos de discussões acerca do ensino do Direito, foi publicada em 29 de setembro de 2004, a Resolução CNE/CES/MEC nº 9/2004, em que foram definidas as diretrizes curriculares dos cursos de Direito, com o objetivo de formar alunos com “sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais” (art. 3º) (Brasil, 2004).

A resolução ressaltou também a importância da formação voltada para a “postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica” (art. 3º), não estabelecendo um formato obrigatório a ser seguido, o que proporciona às instituições de ensino superior uma certa liberdade de organização dos cursos.

Nota-se que, nesse contexto das diretrizes curriculares, as instituições de ensino superior possuem a responsabilidade de manter seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) atualizados e em consonância com as mudanças legislativas, inclusive pelo fato da maior flexibilidade que passaram a ter com a referida resolução, sem que isso seja necessariamente proveniente da atuação do MEC ou da OAB (Alves; Carmo; Guimarães, 2021, p. 84)

Conforme esclarece Dias (2019, p. 377) essa nova postura prevista nas diretrizes curriculares nacionais de 2004, propõe uma visão pluridisciplinar de direito, de modo que o aluno seja capaz de ter uma aprendizagem mais participativa e seja estimulado a ter atitudes emancipatórias durante o processo formativo.

Ademais, a fim de orientar quanto à formação dos estudantes, a Resolução CNE/CES/MEC nº 9/2004 definiu, em seu art. 4º, as competências e habilidades mínimas necessárias, como também, em seu art. 5º, que os cursos devem oferecer conteúdos e atividades que busquem atender a três eixos de formação: fundamental, profissional e prática.

Partindo dessa regulamentação, destacamos a previsão do art. 4º nos seguintes termos:

Art. 4. [...]

I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;

II - interpretação e aplicação do Direito;

III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;

IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;

V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;

VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;

VII - julgamento e tomada de decisões; e,

VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.

Por meio da resolução, foi determinada a criação do estágio supervisionado obrigatório no Núcleo de Prática Jurídica e orientado que caberia às instituições de ensino a criação dos seus regulamentos, bem como a incorporação dessas orientações no Projeto Pedagógico dos Cursos, além do currículo que incentiva a interdisciplinaridade.

Em relação ao Estágio Supervisionado obrigatório regulamentado no art. 7º, este passou por alterações no seu texto no ano de 2017, com o objetivo de reafirmar obrigatoriedade da implementação dos Núcleos de Prática Jurídica internamente nas instituições de ensino para todos os estudantes, conforme vem reforçar Alves, Carmo e Guimarães (2021, p. 84):

As DCN's do Curso de Graduação em Direito aprovadas em 2004 inauguraram uma nova fase do estágio jurídico supervisionado no Brasil. A interpretação do parágrafo 1º do artigo 7º dada pela imensa maioria dos cursos foi a da obrigatoriedade da manutenção de Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) interno à instituição de ensino. A redação do parágrafo 1º do artigo 7º da Resolução CNE/CES/MEC n. 09/2004 levou à criação ou reestruturação de NPJ's em todo o país, na expectativa de que fossem capazes de possibilitar aos alunos boa parte da formação prática [...]. (Alves; Carmo; Guimarães, 2021, p. 84)

Em 2018, o Ministério da Educação (MEC) atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Graduação em Direito, com a publicação da Resolução

CNE/CES/MEC n.º 5/2018 que trouxe a importância da formação com ênfase em três perspectivas formativas, de formação geral, técnico-jurídica e prático-profissional, a fim de promover a articulação das atividades de ensino com as atividades de extensão e a pesquisa, conforme previsto no art. 2, § 3º da DCN.

Além disso, a Resolução CNE/CES/MEC n.º 5/2018 estabeleceu em seu art. 3º, o incentivo ao emprego das formas consensuais de composição de conflitos, definindo como uma das competências necessárias para a formação do profissional, desenvolver “a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos...” (art. 4º, VI), dentre as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, reforçando a relevância das práticas interdisciplinares na formação de estudante, para articular o Direito a outras áreas do conhecimento (Brasil, 2018).

Possível depreender inicialmente, que estas diretrizes para os Cursos de Graduação em Direito são marcadas por necessidade de atualização que acompanhem o desenvolvimento da sociedade e as exigências do mercado. Oliveira (2019, p. 269) esclarece a orientação da DCN de “assegurar ‘diversificação curricular’ (art. 5º, §3º) e, conforme o art. 9º, podem ser ‘desenvolvidas por meio de estratégias e práticas pedagógicas diversificadas, inclusive extraclasse e sob a responsabilidade de determinado docente’, consoante planejamento”.

As diretrizes estabelecidas possibilitaram inovações em relação às perspectivas formativas dos estudantes ao definir que os conteúdos e atividades realizadas deveriam atender a formação geral, para “oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação (...)”; 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 (...)” e a formação prático-profissional, “que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas, especialmente nas atividades relacionadas com a prática jurídica e o TC”. (Brasil, 2018)

Contudo, destacamos as palavras de Renato Dias (2019, p. 381), ao pesquisar sobre Curricularização da Extensão nos Cursos de Graduação em Direito, entendeu que as melhorias no ensino do Direito estão relacionadas às melhorias nas práticas pedagógicas, e pontua que a curricularização da extensão contribui para operacionalizar as aulas tradicionais que se limitam a exposição dos conteúdos, ao desenvolver:

a) atividades que disponibilizem e/ou apliquem saberes diretamente a comunidades não universitárias, como são projetos de acesso à justiça para comunidades vulneráveis; b) cursos ou oficinas montadas para comunidades específicas, como por exemplo, formação continuada em saúde, educação básica, questões rurais/urbanas, em direitos humanos; c) disponibilização de conteúdos de divulgação científica em mídias convencionais ou online, incluindo cursos de aperfeiçoamento para associações de bairro, sindicatos e ONGs e d) desenvolvimento de soluções tecnológicas (tecnologias sociais) ou informacionais para comunidades diversas. (Dias, 2019, p. 381)

As mudanças nas diretrizes curriculares nacionais para os Cursos de Direito ao determinar o desenvolvimento da “cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos” (art. 4º, VI), além de conteúdos e atividades de formação geral, técnico-jurídica e prático-profissional demonstram os reflexos do incentivo ao tratamento adequado dos conflitos na educação jurídica como também a necessidade constante de inovação das práticas acadêmicas para adequada formação do graduando com o perfil preparado para atuar em diversas áreas.

2.2 AS INOVAÇÕES NA EDUCAÇÃO JURÍDICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

As reformas que ocorreram nos anos de 2004 e 2018 culminaram em modificações na forma de pensar o ensino, a pesquisa e a extensão nos Cursos de graduação em Direito, com destaque para a formação por competências, a articulação entre as atividades de ensino, iniciação à pesquisa científica e a extensão, “o 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” (Brasil, 2018), além de trazer a importância do letramento digital e incentivar o uso de novas práticas pedagógicas.

Dessa forma, as diretrizes curriculares nacionais permitiram que as instituições de ensino definissem seus programas de formação, o que culminou na flexibilização dos componentes curriculares, possibilitando a inserção de outras áreas do conhecimento. Essas transformações, principalmente as advindas com a DCN do ano de 2018, certamente influenciaram diversas instituições a realizarem atualizações nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Direito.

Essas mudanças nos levam a refletir, de acordo com as palavras de Loussia Felix, que a qualidade na formação oferecida pelas instituições de ensino está relacionada diretamente com a elaboração de um projeto pedagógico capaz de interligar os diferentes perfis dos docentes, dos discentes e os recursos institucionais disponíveis, partindo da ideia de que os projetos

precisam ser discutidos de forma mais ampla, com a participação de todos os atores da educação jurídica (Felix, 2008).

Loussia Felix (2014) explica também que na formação superior é essencial a utilização de diversas práticas pedagógicas, aliadas à pesquisa e à extensão. Dessa forma, a pesquisa permite que o aluno tenha sensibilidade e criticidade para compreender a realidade social, em nível local e mundial, reconhecendo as diferentes culturas e a diversidade. Já a extensão oferece aos estudantes um contato direto com a comunidade, a fim de conhecer as demandas sociais.

Nesse sentido, concordamos com a autora quando ela assevera que esse contato dos estudantes com a pesquisa e extensão favorece o desenvolvimento de competências interpessoais tão necessárias. Assim, os cursos de graduação em Direito precisam preparar profissionais competentes para responder e administrar esses problemas da sociedade, constituindo verdadeiro instrumento de justiça social e cidadania, daí a importância de se ressaltar nas instituições de ensino, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Em relação ao incentivo à pesquisa no Direito, Jhébica Luara Lima destaca a sua importância para a formação do estudante, ao pontuar:

Na universidade, o ideal é que o(a)s discentes pensem de forma independente, ouçam criticamente o conhecimento ministrado e sejam responsáveis por seu aprendizado, uma vez que têm a liberdade de aprender. Devem, portanto participar ativamente da pesquisa desenvolvida na Universidade e, a partir desta experiência, adquirirem o conhecimento intelectual e a educação que permanecem com ele(a)s durante toda a vida. (Lima, 2021, p. 96)

Entretanto, o que se observa é que ainda existem universidades e faculdades brasileiras que procuram incentivar os discentes a priorizar o ensino, dando pouca atenção à pesquisa e à extensão.

Nesse contexto, Flavio Fava-de-Moraes e Marcelo Fava (2000, p. 74) afirmam que uma das vantagens da iniciação científica “é a fuga da rotina e da estrutura curricular, pois agrega-se aos professores e disciplinas com quem tem mais ‘simpatia’ e ‘paladar’, desenvolvendo capacidades mais diferenciadas nas expressões oral e escrita e nas habilidades manuais”.

A pesquisa jurídica ao ser estimulada, permite o desenvolvimento da participação ativa dos estudantes, especialmente no sentido de contribuir para uma formação jurídica contínua e capaz de proporcionar senso jurídico crítico, principalmente quando se trata da investigação de problemas de pesquisa e o tratamento dos conflitos, dando mais autonomia e confiança aos próprios estudantes. Flávio Fava-de-Moraes e Marcelo Fava (2000, p. 75) demonstram uma das vantagens da pesquisa ao argumentar que:

Uma outra vantagem alcançada pelos estudantes quando vivenciam a iniciação científica é a de perder o medo, não ter pânico do novo. Quando se aprendem coisas com uma certa autonomia apoiada na diretriz do orientador, posteriormente, na vida prática, ao surgir a primeira dificuldade, ele terá uma razoável habilidade para interpretar o fato e discernir se pode resolvê-lo ou se é preciso consultar quem sabe mais, pois, humildemente, reconhecerá que não tem a solução.

Segundo Bezerra Júnior (2022, p. 87) “a pesquisa, assim como o ensino e a extensão, é uma forte ferramenta de fortalecimento dos espaços acadêmicos”. Isso revela que, a crescente integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão permitem que os discentes tenham acesso a diferentes ambientes durante a vida acadêmica e possam conhecer a complexidade do Direito a partir das vivências extra sala de aula (atividades complementares), por meio do contato com a comunidade para conhecer as realidades locais e regionais.

Analisando a importância da articulação dessas três dimensões da educação jurídica, percebemos que a extensão universitária, por sua vez, deve ser aquela que não sirva para preparar os estudantes apenas para o bom uso das técnicas, mas que promova a formação de cidadãos éticos, comprometidos com o contexto social, pela troca de conhecimento entre os atores envolvidos, capaz de permitir a transformação e ressignificação do Direito.

Com isso, foram definidas as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira, conforme a Resolução CNE/CES/MEC nº 7/2018, regulamentando o que constava na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que trata sobre o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024. De acordo com a resolução, a extensão constitui atividade integrada aos componentes curriculares e a pesquisa jurídica, "constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade (...)" (art. 3º).

Por esse fato, compreender as atividades extensionistas somente pelo ponto de vista de prestação da assistência às comunidades, afastam o seu real papel que é promover benefícios à população no tratamento dos conflitos por meio das instituições de ensino, discentes e docentes engajados nessa atuação. Por isso, a extensão também não pode ser vista apenas como forma da universidade angariar recursos e fornecer serviços, pois estaria partindo para uma posição puramente de mercadoria, sem o seu caráter formativo, pedagógico e de transformação social (Silva; Albuquerque, 2022, 81-82).

Nesse sentido, as atividades de extensão quando realizadas de forma integrada a proposta de formação curricular, com ações interdisciplinares, contribuem para a promoção do conhecimento e emancipação dos estudantes, constituindo uma prática garantidora de direitos fundamentais e humanos, por estarem próximos dos problemas sociais, mediante o diálogo

entre a comunidade acadêmica e a população, passando por um processo coletivo e horizontal de construção de saberes. Sobre o tema Imperatore, Pedde e Imperatore (2015, p. 2) vem esclarecer que:

uma extensão que transpõe suas contradições históricas e polissemia e se reconfigura em programas e projetos para além de um canal de comunicação e legitimação de saberes hegemônicos ou mera prestação de serviços assistencialista, mas espaço de construção do conhecimento, portanto, processo dialógico, crítico, reflexivo, educativo, científico, interdisciplinar e emancipatório. (Imperatore; Pedde; Imperatore, 2015, p. 2)

Seguindo essa percepção que as atividades de extensão constituem um ambiente transformador, elo entre a Universidade e a comunidade, Denise Vasconcelos Silva e Felipe Albuquerque (2022, 96-97) definem a extensão universitária como um forma de “troca de conhecimentos e experiências entre docentes/discentes/comunidade, através do diálogo em torno do desenvolvimento do ensino-aprendizagem coadunadas com o cotidiano (...)”.

Ademais, os autores ainda enfatizam a noção de extensão no sentido do “duplo viés do poder-dever do educando-cidadão”, para que as ações de extensão não se restrinjam a ações específicas, mas que sejam atividades realizadas constantemente pelos discentes e docentes, conforme explicam:

Nessa lógica, ações de extensão, embora pareçam “simples”, como é o caso de projetos extensionistas que levam temas como direitos humanos, cidadania e conhecimentos científicos produzidos nas Faculdades de Direito para os grupos mais vulneráveis, como os estudantes de escola pública, em verdade, oportunizam aos discentes do Curso de Direito uma formação complementar mais humana e cidadã, bem como proporcionam a socialização dos conhecimentos com os estudantes das escolas públicas, através da concretização do “duplo viés do poder-dever do educando-cidadão”. (Silva; Albuquerque, 2022, 81-82)

Por esse fato, é preciso demonstrar para os estudantes o papel social das instituições de ensino e pensar no que pode ser revertido para a sociedade. Essas contribuições também acontecem nos Núcleos de Prática Jurídicas, pois além da produção de conhecimentos técnicos e práticos, constitui um ambiente capaz de promover a efetiva participação dos alunos na comunidade e contribuir para formação jurídica do estudante, de forma mais humanizada e emancipatória, para que saibam entender as diferentes situações enfrentada pela parcela carente da sociedade que busca acesso à justiça.

Ressalta-se que foi considerado relevante pensar como fundamental a relação do NPJ/FDR com a sociedade, posto que pesa em seu papel a retribuição do curso de Direito à comunidade que o cerca, para atender as suas necessidades legais básicas, sem esquecer o quanto as práticas jurídicas enriquecem a formação humana e social, essenciais para o aluno. (Oliveira; Pereira, 2017, p. 547).

Os Núcleos de Prática Jurídica foram implementados com a Resolução CNE/CES/MEC nº 9/2004, sendo organizados nas próprias instituições de ensino, por meio de Estágio Supervisionado considerado com componente curricular obrigatório e essencial para promover nos estudantes “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”. (art. 7º) (Brasil, 2004)

Em 2018, com as diretrizes curriculares aprovadas, a Prática Jurídica passou a ser regulamentada no art. 6º da referida resolução, devendo ser coordenada pelo Núcleo de Práticas Jurídicas, na própria Instituição de Educação Superior ou ainda “em departamentos jurídicos de empresas públicas e privadas” (inciso I); “nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública e das Procuradorias e demais departamentos jurídicos oficiais” (inciso II); “em escritórios e serviços de advocacia e consultorias jurídicas” (inciso III). (Brasil, 2018).

De acordo com Daniel Cerqueira (2019, p. 175), a posição da atual DCN, que segue a visão da DCN de 2004, de permitir a atuação das práticas jurídicas fora das instituições de ensino, caracteriza-se como inadequada, pois para ele, a “obrigação” de desenvolver essa atividade é das instituições, conforme assevera:

(...) não podemos tratar a Prática Jurídica como mera obrigação formal do curso de direito. Com certeza, é nesse momento de formação que temos as melhores condições para um contraste entre o trabalho realizado até então e as necessidades formativas dos alunos. Uma boa prática garante a formação de bons bacharéis. (...) Por fim, sempre é importante lembrar que a Prática Jurídica não se confunde com prática da advocacia. Como dito, o objetivo das atividades de prática no currículo é aproximar o aluno do mundo profissional e a atividade profissional do bacharel em direito não se restringe apenas à advocacia. (Cerqueira, 2019, p. 175-176)

Muito embora tenha ocorrido um avanço legislativo com a regulamentação do Núcleo de Práticas Jurídicas, as instituições ainda enfrentam dificuldades quanto a organização da estrutura física, disponibilidade de corpo docente, aperfeiçoamento das metodologias utilizadas, incluindo práticas simuladas e reais dos casos, para que seja um espaço que incentive o diálogo, o tratamento dos conflitos e não somente de cunho conteudista, de maneira que possam promover o acesso dos estudantes às diversas práticas que compõe a carreira jurídica.

Partindo desse viés, observa-se também a possibilidade de inovação da educação jurídica com a estruturação das clínicas jurídicas, como instrumento de uma articulação melhor entre a teoria e os ensinamentos práticos, diminuindo a distância entre a universidade (comunidade acadêmica) e a realidade social, a fim de buscar um ensino jurídico mais humanizado.

A esse respeito, Jhébica Luara Lima (2021, p. 23) esclarece muito bem a atuação das clínicas jurídicas, quando explica que estas podem ser chamadas de clínicas universitárias e “são exemplos de uma revolução no modo de abordar o conhecimento e de transmiti-lo, uma proposta diferente de fazer ciência, ensinar e contribuir para a formação ética do(a) cidadão(ã)”.

As clínicas jurídicas constituem um complemento necessário para a formação dos estudantes de direito, como ambiente voltado para promover o ensino jurídico e a prática forense, numa articulação de ensino, pesquisa e extensão, juntamente com o Núcleo de Práticas Jurídicas.

Quanto às clínicas jurídicas, estas também ganharam força em uma nova reforma do Direito americano, já no final da década de 80, início da década de 90. A ideia era a de preparar melhor o advogado para o mercado de trabalho e, por isso, permitiam-lhes que durante a faculdades este desempenhasse, sob supervisão, algumas atividades da sua prática profissional. Como o PBL, a clínica também possibilita uma interação entre aluno e realidade; desenvolve a necessidade de lidar com diversos interesses; a capacidade de lidar com imprevistos. Diverge, entretanto, visto que se busca o acompanhamento de clientes reais, desde a consultoria até a entrega da solução pelos alunos, orientados por um professor responsável. (Silva, 2018, p. 72)

Logo, é importante que a educação jurídica possa fomentar várias práticas que contemplem assistência, assessoria, consultoria e clínicas jurídicas a fim de desenvolver as competências necessárias para novos perfis profissionais.

[...] a educação deve ser voltada para desenvolver competências, as quais compreendem as dimensões cognitivas, afetivas, atitudinais, haja vista que o conceito de competências abrange conhecimentos, habilidades e posturas dos sujeitos. (Oliveira, 2019, p. 168)

Dessa forma, os cursos jurídicos devem promover espaços em que os estudantes tenham vivências interdisciplinares, construindo o conhecimento pautado na realidade social, para além do ambiente universitário.

Assim, destacamos as palavras de Oliveira e Nogueira (2023, p. 112) ao escreverem a respeito das “Contribuições da pedagogia de Paulo Freire para a educação jurídica”, esclareceram que os cursos jurídicos devem oferecer espaços de efetivação de direitos e acesso à justiça, por meio da “atuação dos Núcleos de Prática Jurídica dos cursos de Direito para o desenvolvimento da assessoria popular e não mera assistência, acumulando experiências de extensão como comunicação com o ambiente social” (Oliveira; Nogueira, 2023, p. 112).

Nesse aspecto, ressalta-se as experiências adquiridas nos estágios não-obrigatórios, que possuem a função educativa de preparação dos estudantes para o trabalho produtivo, conforme prevê o art. 1º da Lei nº 11.788/08 ao reforçar que integram o itinerário formativo destes, sendo supervisionados por profissional habilitado.

Sendo assim, Sandra Demschinski e Simone Flach (2018, p. 118) explicam que “é no estágio, portanto, que o educando entra em contato com a prática laboral e desenvolve as habilidades necessárias para o exercício profissional de forma autônoma.” Nesse contexto, as autoras esclarecem que os estágios constituem ainda meios de proporcionar a segurança financeira dos estudantes, contribuindo para o pagamento de suas despesas, alertando para a possível precarização do processo formativo, quando sustentam que:

A atividade que deveria colaborar, enquanto acessório, no processo formativo dos estudantes, se torna essencial para a sobrevivência individual e a consequente permanência no curso. Essa lógica, muitas vezes, precariza o processo formativo e evidencia a exploração da força de trabalho do profissional ainda em formação. (Demschinski; Flach, 2018, p. 117)

Contudo, percebemos que os estágios jurídicos colaboram para a futura atuação profissional do discente por meio de um processo formativo que ultrapassa o aspecto pedagógico do ensino-aprendizagem, na medida em que promove uma relação entre o aluno, o ambiente do estágio e o profissional já habilitado, tornando o aluno capaz de desenvolver a inserção teórico-prática necessária para a prática profissional, tudo isso aliado a prática de ensino-pesquisa-extensão.

Ao exigir do aluno a prática do diálogo, planejamento, criatividade e responsabilidade no acompanhamento de diversas atividades, os estágios jurídicos favorecem a emancipação do estudante de Direito, para que além de uma postura reflexiva e crítica, aprendam a lidar com a realidade social e estejam preparados para atuar em diversas áreas.

Loussia Felix (2008, p. 01) enfatiza que “em políticas anteriores adotadas no campo do Direito, a busca por qualidade ou excelência do ensino incidiu nos aspectos de estrutura curricular, perfil docente, infra-estrutura disponível para os cursos”.

Partindo dessa questão, percebe-se que muito embora essas reflexões tenham alcançado resultados positivos, na prática é necessário que as mudanças normativas tragam propostas para implementação de melhorias diretamente para os atores da educação jurídica, de modo que “[...] o cotidiano do processo de formação em Direito, a adoção de competências como eixo do tripé ensino-aprendizagem-avaliação poderia integrar aspectos concretos desta relação”. (Felix, 2008, p. 01)

Por esse fato, as inovações que perpassam os projetos pedagógicos dos cursos de Direito devem estar presentes nos conteúdos curriculares, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, nas atividades complementares, alinhadas ao perfil desejado do formando e as competências e

habilidades previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, seguindo uma perspectiva histórica e contextualizada, a fim de integrar a teoria e prática e fortalecer a interdisciplinaridade na educação jurídica, com atenção maior para os alunos.

De acordo com o que pontua Loussia Felix (2014), é essencial que as instituições possam criar uma ambiente acadêmico que favoreça a aprendizagem significativa, a confiança, o compromisso dos estudantes e professores com as atividades de ensino, pesquisa, extensão e com as atividades complementares.

Outrossim, trago a atenção aos métodos de ensino utilizados na graduação em Direito para que sejam capazes de contribuir para a construção de um novo perfil de profissional que esteja comprometido com a sociedade, por meio da formação por competências ao longo de toda a trajetória acadêmica, mediante adoção de uma postura dialógica entre discentes e docentes.

Sobre isso, a autora Stephane Hilda Barbosa Lima (2018, p. 63) enfatiza a necessidade de se empregar no ensino jurídico diferentes práticas metodológicas participativas, e que não se pode no cenário atual sustentar o uso de um único método, quando afirma:

A variabilidade dos métodos utilizados pode garantir uma melhor formação, visto que, por se tratarem de alunos com características diversas, cada um poderá retirar o que há de mais proveito para si de um método específico. Permanecer com a adoção de um único método, como o expositivo e a avaliação por meio de testes, assim, não parece mais ser sustentável, ainda mais quando se percebe que esse meio não seria o mais adequado para o desenvolvimento das habilidades e competências exigidas do jurista atual, que, por se tratar de um saber prático, exige o treino constante. (Lima, 2018, p. 63)

Por esse fato, o maior desafio de implementar as metodologias ativas no ensino jurídico seria primeiramente a mudança de mentalidade dos docentes para aceitar e entender a importância da sua utilização durante as aulas, e além disso, como afirma Jhébica Luara Lima (2021, p. 93) “possa trazer implicações à estrutura curricular, para fins de colocar os discentes em uma posição ativa de aprendizado, em que não sejam meros receptores e reprodutores de conteúdo.”

As metodologias ativas proporcionam diversos resultados positivos quando aplicadas em conjunto com os ensinamentos teóricos e práticos do curso, na medida em que favorecem o diálogo, vez que os estudantes expõem seus pontos de vistas e vivências, permitindo a aproximação deste com a sua realidade, sendo capaz de desenvolver competências necessárias para que os discentes possam atuar em diferentes espaços profissionais, contribuindo para uma educação transformadora.

Nesse ponto, segundo a autora, há uma responsabilidade dos docentes em proporcionar e oferecer na sala de aula, metodologias que possam inovar os processos educacionais, para que os professores não sejam aqueles educadores que, de forma tradicional, só expõe o conteúdo sem a interação dos alunos. Por outro lado, o aluno precisa ser o centro desse processo, para que seja capaz de entender a importância de sua postura ativa (Felix, 2008, p. 06).

Entretanto, os docentes também compreendem os atores da educação jurídica, e por esse fato, contribuem para que ocorra a aprendizagem significativa juntamente com a participação dos estudantes. Muito além dos conhecimentos compartilhados, os docentes constituem um instrumento na condução do processo de ensino-aprendizagem, na medida em que auxiliam na formação dos alunos.

Em razão disso, existe a necessidade dos professores buscarem inovar os processos educacionais, com o pensamento voltado para a recriação de novas práticas que possam promover maior engajamento dos estudantes, de modo que eles sejam os protagonistas do processo ensino-aprendizagem, estando no centro desse processo, detentores de significativa autonomia, responsabilidade e compromisso.

Destaco ainda a compreensão de Stephane Hilda Barbosa Lima (2018, p. 63-64), quando expõe que:

Existe não só um, mas variados métodos participativos, todas nascentes do mesmo pressuposto da necessidade de se trazer o aluno para dentro do processo de aprendizagem como participante ativo. [...] Não se trata, portanto, em adotar um método em detrimento de outros, mas, tomando-se consciência dos limites e possibilidades dos métodos adotados, escolher bem o objetivo de formação que com ele se visa desenvolver, abrindo-se para a imprescindibilidade do desenvolvimento de variadas habilidades e competências que são essenciais para a formação integral de um jurista. (Lima, 2018, p. 63-64)

Nesse contexto, a formação pedagógica dos docentes é um fator relevante para estimular a criatividade e a autoestima dos estudantes, ao utilizar estratégias que favorecem a integração de saberes, com ações pedagógicas multidisciplinares, que contribuem para a formação de competências.

Dessa forma, os docentes dos cursos de Direito precisam ter tanto o conhecimento e experiências na área da disciplina que lecionam, como também possuir a prática e o desenvolvimento pedagógico para proporcionar um ensino jurídico de melhor qualidade para os alunos. Sobre isso, Prado, Santos e Pereira Júnior (2015, p. 466) apontam que:

[...] ainda 60% das IES o mestre e o doutor recebem seus títulos e vão atuar nos cursos de graduação sem noções mínimas do que é ser docente, atuando pautados, muitas vezes, no senso comum, na improvisação, nos conhecimentos advindos do exercício da advocacia, da magistratura [...].

Um dos pontos que torna o ensino do Direito ainda precário reside na questão de muitos professores apresentarem dificuldades metodológicas e não possuem uma formação relacionada à educação. Soma-se a isso, o fato de muitos professores não se preocuparem com a organização e o planejamento das aulas, não utilizam de metodologias ativas para o ensino, restringindo o ensino jurídico ao tradicional ensino dogmático, bancário, com base nas leis e jurisprudências, por acreditarem que a experiência profissional e os títulos acadêmicos são suficientes para a atuação como docente.

Oliveira e Gerbran (2018, p. 321) reforçam esse entendimento quando afirmam que “existe um estigma de que o bom professor de Direito possui uma profissão consolidada na área jurídica. Os próprios alunos esperam que seus professores já tenham uma carreira jurídica exemplar, como se esse fato, por si só, convalidasse a qualidade como educador”. Assim, o equívoco está na crença de que um bom professor de Direito não precisa pensar em didática ou entender sobre estrutura curricular, pois a sua atuação profissional supriria as necessidades de formação do aluno e sua capacidade de relacionar a teoria e a prática.

A condição básica de um currículo inovador ser levado adiante é contar com a participação daqueles que o irão construir desde seu início. O sentimento de “pertença” ao projeto é fundamental para a vivência e trabalho desde o início com seus construtores. Necessita-se de um envolvimento individual e coletivo com o novo currículo, com atitudes de percepção e vivência das necessidades sentidas, abertura para a inovação, ousadia, coragem, compromisso, participação, disposição de modificar crenças, culturas, atitudes e ideias; disposição para um trabalho de equipe, de corresponsabilidade e para “pôr as mãos na massa”; disposição para discussão, implantação e desenvolvimento do projeto. Espera-se que o professor assuma um papel de mediador no processo pedagógico e de planejador de situações e práticas pedagógicas inovadoras que melhor colaborem com a aprendizagem de seus alunos. (Masetto; Tavares, 2013, p. 43)

A ideia de ensino linear, técnico, pautado na necessidade de formar os alunos para serem advogados, para o exercício de carreiras dos Tribunais ou para a preparação para o exercício do serviço público deve ser superada. Por outro lado, os cursos jurídicos devem promover espaços em que os estudantes tenham vivências interdisciplinares, construindo o conhecimento pautado na realidade social, para além do espaço de sala de aula.

A interdisciplinaridade permite construir uma educação jurídica que amplia o conhecimento por meio da construção de saberes, ao buscar entender e conhecer os saberes de outras disciplinas, para que exista uma troca de experiências a partir das relações firmadas.

Nesse contexto, Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 85-86) explica a relação entre a ecologia de saberes e a pluralidade de formas de conhecimento existentes:

Como ecologia de saberes, o pensamento pós-abissal tem por premissa a idéia da inesgotável diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de

uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Isso implica renunciar a qualquer epistemologia geral. Existem em todo o mundo não só diversas formas de conhecimento da matéria, da sociedade, da vida e do espírito, mas também muitos e diversos conceitos e critérios sobre o que conta como conhecimento. (Santos, 2007, p. 85-86)

De acordo com Oliveira (2019, p. 238), ao empregar a interdisciplinaridade não estamos desvalorizando o ensino formal, que trabalha os conteúdos. Todavia, existe a necessidade de ver a ciência em sua possibilidade de unir diferentes áreas do conhecimento, ao invés de racionalizar e segregar.

As críticas podem passar a imagem de que os defensores do currículo por competências teriam uma visão única ou purista das teorias de aprendizagem, como se interdisciplinaridade implicasse no fim das disciplinas e de seus conteúdos tradicionais organizados historicamente. [...] Trabalhar por competência e ser interdisciplinar não significa ser anti-disciplinar nem desvalorizar os conteúdos. (Oliveira, 2019, p. 238)

Desse modo, percebemos que a interdisciplinaridade proporciona o estudo da prática do Direito não se restringindo ao ensino formal, fragmentado, abstrato, mas educar o aluno para a formação humana, para aprender a conhecer o outro, a sociedade onde vive, preparando-o para ser capaz de resolver os velhos e novos problemas sociais, com base no consenso e no diálogo.

Com base nas reflexões apresentadas, podemos evidenciar que o ensino jurídico vem seguindo um modelo conteudista, aproximado muito mais do aporte teórico, por meio de aulas expositivas tradicionais, do que propriamente aquele ensino que agrega práticas pedagógicas mais criativas, com a participação mais ativa dos estudantes.

Esse e outros cenários tratados neste tópico, fundamentaram o contexto de crise vivenciada nos cursos jurídicos, pelas dificuldades ocasionadas pelo excesso de incentivo ao ensino, e pouco destaque para a pesquisa e a extensão nos espaços acadêmicos. Observamos, por fim, que são diversas as inovações que vem acontecendo na educação jurídica na contemporaneidade, fruto da tendência de se buscar melhorias para esse cenário e proporcionar uma aprendizagem significativa para os estudantes.

3 REFLEXOS CURRICULARES DA POLÍTICA DE CONSENSUALIZAÇÃO DE CONFLITOS E AS COMPETÊNCIAS DO PROFISSIONAL DA AUTOCOMPOSIÇÃO

Esse capítulo traz uma análise da utilização dos meios autocompositivos de tratamentos dos conflitos no Brasil, demonstrando como o uso desses instrumentos vem ocorrendo na sociedade, nas instituições do sistema de justiça e nos cursos jurídicos.

Para isso, o capítulo é dividido em três seções, que abordam, inicialmente, as formas autocompositivas de tratamento dos conflitos, no contexto da busca pelo acesso à justiça. Apresenta um estudo a respeito dos movimentos em prol da consensualização nas instituições do sistema de justiça, demonstrando como o Estado vem despertando para esse novo paradigma de tratamento dos conflitos por meio do diálogo e da consensualidade, em que trabalha os métodos empregados e as normativas já existentes nesse sentido.

O capítulo abrange ainda as mudanças nas políticas curriculares nacionais dos cursos de Direito trazidas pelo movimento do uso dos meios consensuais de gerenciamento dos conflitos e o currículo baseado em competências. A última seção explica os aspectos didático-pedagógicos relacionados à formação de competências autocompositivas dos facilitadores, apresentando as competências adequadas para o perfil desse profissional.

3.1 ACESSO À JUSTIÇA E AS FORMAS AUTOCOMPOSITIVAS DE TRATAMENTO DE CONFLITOS: MOVIMENTOS EM PROL DA CONSENSUALIZAÇÃO

Ao iniciar o estudo sobre meios autocompositivos de tratamento dos conflitos é necessário compreender que o conflito é inerente ao meio social, “é fruto de percepções e posições divergentes quanto a fatos e condutas que envolvem expectativas, valores ou interesses em comuns. Não é algo que deve ser encarado negativamente⁴”. (Vasconcelos, 2008, p. 19).

As relações sociais podem naturalmente ocasionar conflitos pelo fato de que ao se relacionar, as pessoas expressam suas percepções, sentimentos e interesses que podem vir a

⁴ Sobre a noção de conflitos, André Gomma e Roberto Bacellar (2007) esclarecem a classificação teórica de Morton Deutsch, que os distingue em construtivos e destrutivos. Os primeiros, por sua vez, são aqueles em que os envolvidos, mesmo diante do conflito, conseguem se aproximar e reatar os laços rompidos. Eles se caracterizam pela compreensão dos reais interesses das pessoas, por meio de escuta ativa e tratamento empático. Por outro lado, conflitos que se classificam como destrutivos, são considerados aqueles em que os envolvidos se distanciam durante o conflito, não conseguindo criar um ambiente de diálogo, o que aumenta a relação adversarial. Portanto, para os autores, a possibilidade dos conflitos serem considerados construtivos está diretamente ligada a compreensão de que existem meios adequados a cada situação. E reforçam que, “dos resultados obtidos no Brasil, conclui-se que não há como impor um único procedimento autocompositivo em todo Brasil ante patentes diferenças nas realidades fáticas” (Azevedo; Bacellar, 2007).

gerar conflitos de interesses na sociedade. A noção de que um ambiente em paz é marcado pela ausência de conflito já vem sendo superada.⁵ Hoje se fala mais na possibilidade de gerir ou tratar os conflitos, que simplesmente deduzir pela inexistência deles.

Assim, de acordo com Vasconcelos (2008, p. 20) os conflitos compreendem aspectos muito além do caráter mais objetivo da situação, para ele, “o conflito interpessoal compreende o aspecto relacional (valores, sentimentos, crenças e expectativas intercomunicados), o aspecto objetivo (interesse objetivo ou material envolvido)” e ainda complementa reforçando que existe “a trama decorrente da dinâmica desses dois aspectos anteriores”. As relações conflituosas geralmente nascem da insatisfação de uma parte em detrimento de outra, como podemos observar:

Esses conflitos caracterizam-se por situações em que uma pessoa, pretendendo para si determinado bem, não pode obtê-lo - seja porque (a) aquele que poderia satisfazer a sua pretensão não a satisfaz, seja porque (b) o próprio direito proíbe a satisfação voluntária da pretensão (...) Nessas duas situações caracteriza-se a *insatisfação* de uma pessoa (Cintra; Grinover; Dinamarco, 2005, p. 22).

Ao tratar sobre isso, destacamos que nos tempos mais primitivos, predominava a administração dos conflitos pelo exercício da autotutela, conhecida como autodefesa, defesa com “as próprias mãos”, que conforme Cintra, Grinover e Dinamarco (2005, p. 23) eram “dois os traços característicos da autotutela: a) ausência de juiz distinto das partes; b) imposição da decisão por uma das partes à outra”.

Com o passar dos tempos, superada a prática da autotutela, a posição do Estado foi crescendo a ponto de se tornar o centro da administração dos conflitos, período em que existia a possibilidade das partes nomearem os árbitros para exercer essa função. Nesse momento, o Estado se fortaleceu, provocando mudanças na justiça privada, o que conseqüentemente originou a justiça pública, de modo que os juízes passaram a impor a decisão dos conflitos, por meio do *fazer agir*, pela prestação jurisdicional (Cintra; Grinover; Dinamarco, 2005, p. 25).

Desse modo, observa-se a existência dos mecanismos de heterocomposição de conflitos, considerado um meio adjudicatório de tratar as disputas, em que se determina a participação de um terceiro imparcial que atua na resolução do litígio e impõe a decisão às pessoas envolvidas. Nesse sentido, Alex Zamboni (2016, p. 39) afirma o que vem a ser a adjudicação como meio de tratamento dos conflitos, ao esclarecer que “pode ser resumida pelos métodos da *jurisdição*

⁵ Nesse sentido, se posicionam Fabiana Spengler e Spengler Neto (2013, p. 143), ao afirmar que “não é possível imaginar uma sociedade fundada no desaparecimento do conflito, uma vez que é ele que constitui o social, possibilitando relações democráticas”.

e *arbitragem*, em que a solução do conflito é imposta ou por um terceiro agente estatal ou um terceiro particular escolhido pelas partes, respectivamente”.

Muito embora a função principal do Estado por meio da jurisdição era buscar a pacificação dos conflitos na sociedade, diante de vários problemas e entraves na utilização do sistema processual, tanto a realização da justiça como a ideia de acesso à justiça tornaram-se alvo de questionamentos. Por esses e outros fatores que serão discutidos ao longo dessa dissertação, os caminhos foram sendo conduzidos pela tendência de autocomposição de conflitos dos quais são mecanismos, a conciliação, a mediação, a negociação e as práticas restaurativas.

Importante destacar que autocomposição é um mecanismo que não instiga a adversariedade, mas por outro lado, “que leva aos detentores de conflitos buscarem a solução conciliativa do litígio, funcionando o terceiro apenas como intermediário que ajuda as partes a se comporem.” (Grinover, 2007, p. 1).

As práticas autocompositivas possuem uma característica singular que é garantir a autonomia de vontade das pessoas envolvidas nos conflitos. Esse fator as distingue dos demais métodos de tratamento por incentivar o diálogo, permitir a possibilidade dos envolvidos compreenderem seus reais interesses, pela promoção do consenso e de atitudes emancipatórias que são capazes de retomar o entendimento, a harmonia e a pacificação.

Por esse fato, trazemos a compreensão de Olga Silva (2018, p. 42) a respeito da autocomposição, a fim fazermos um contraponto, vez que não concordamos com a defesa de que no uso dos meios autocompositivos não exista a interferência de um terceiro. Ela expõe que na autocomposição “inexiste a interferência de terceiros, judiciais ou extrajudiciais, na busca da solução do conflito, sendo este resolvido, via transação, pelos próprios demandantes. Assim, as partes em conflito de interesses dialogam sobre as aflições de cada uma” (Silva, 2018, p. 42)

Assim, esclarecemos que, no emprego dos meios autocompositivos ocorrem diferentes formas de interferências e participação dos facilitadores dessas técnicas, maior influência de terceiro na tomada de decisão, como nas conciliações e negociações, e um papel de auxiliar os envolvidos, desempenhado pelos profissionais que realizam as mediações, em que as pessoas participam ativamente desse mecanismo.

Logo, na busca pelo tratamento dos conflitos, pode-se enfatizar a existência de métodos adversariais, ligados aos mecanismos da heretocomposição, “modo de composição de conflitos no qual existe a figura de um terceiro imparcial que tem autoridade para impor uma solução

para as partes em conflitos” (Costa, 2004, p. 184) e os métodos não adversariais, que por sua vez, introduzem a noção de diálogo cooperativo e consenso.

Juliana Demarchi (2007, p. 49) esclarece que esta diferença entre esses termos se baseia na “postura das partes frente ao conflito estabelecido. Processos que se caracterizam pelo enfrentamento das partes e pela existência de decisão imperativa por um terceiro, como a arbitragem e o recurso ao Poder Judiciário, são eminentemente adversariais”.

Desse modo, é evidente que os meios autocompositivos permitem uma maior participação das pessoas, visto que as estimulam a cooperar com o tratamento dos conflitos, facilitando o restabelecimento da comunicação. Noutro aspecto, ao escolher os meios adversariais, as partes aceitam que a decisão do tratamento do conflito seja tomada por um terceiro, que não faz parte da relação. É salutar, nesse aspecto, trazer as ponderações em relação ao tempo de realização dos diferentes métodos, a seguir:

A autocomposição pode ser direta (ou bipolar) como na negociação ou indireta (ou triangular) como na conciliação ou na mediação. No que tange à auto composição indireta (ou também chamada de autocomposição assistida) (...) a mediação é definida como um processo no qual se aplicam integralmente todas as técnicas autocompositivas e no qual, em regra, não há restrição de tempo para sua realização. Por outro lado, a conciliação, para fins deste manual, pode ser definida como um processo autocompositivo ou uma fase de um processo heterocompositivo no qual se aplicam algumas técnicas autocompositivas e no qual há, em regra, restrição de tempo para sua realização (Azevedo; Bacellar, 2007, p. 19-20).

Além disso, salienta-se que nos meios de heterocomposição existe um ambiente propício a aumentar a adversariedade e instigar a noção de ganhador e perdedor durante o tratamento do conflito, em virtude do seu viés de competição. Juliana Demarchi se propõe a reforçar que os mecanismos adversariais se pautam na ideia da existência de um resultado positivo e outro negativo, “em que uma parte ganha e outra perde, sendo recomendáveis para a resolução dos conflitos quando esgotadas as tentativas de autocomposição entre as partes ou quando se faz necessária a formação de um precedente judicial”. (Demarchi, 2007, p. 49).

Na maioria das situações que são levadas ao sistema de justiça pelos cidadãos, o exercício da prestação jurisdicional e a atenção dada pelos profissionais do Direito se restringem aos aspectos teóricos, processuais e técnicos atribuídos aos problemas sociais. Apesar disso, já percebemos uma mudança de mentalidade por parte desses profissionais, influenciados pelos movimentos sociais e pelo despertar do Estado para o uso de meios mais adequados e pela consensualização dos conflitos. Nessa seara, é necessário enfatizar que:

Um conflito possui um escopo muito mais amplo do que simplesmente as questões juridicamente tuteladas sobre as quais as partes estão discutindo em juízo. Distingue-se,

portanto aquilo que é trazido pelas partes ao conhecimento do Poder Judiciário daquilo que efetivamente é interesse das partes. (Azevedo, 2007, p. 23)

Ademais, em oposição a essa noção de litigância no tratamento de conflitos, os meios não adversariais se concentram, segundo Juliana Demarchi (2007, p. 49), na maior autonomia e participação das pessoas na composição dos conflitos, pois para que “o resultado seja satisfatório para todos os envolvidos, prevalece a cooperação sobre a competição”, buscando, para que isso ocorra, “a análise de toda a gama de questões envolvidas no conflito e sua resolução através do diálogo” (Demarchi, 2007, p. 49).

Diante disso, entender um conflito abrange a necessidade da compreensão de diversas questões que estão bem além do aspecto jurídico. Sendo assim, “muitos desses fatores considerados secundários por alguns operadores do direito estão, na verdade, na origem do conflito e por isso devem ser levados em conta na solução do problema”. (Azevedo, 2007, p. 23)

É certo que na sociedade brasileira, assim como tantas outras, ainda está enraizada a cultura do litígio, da sentença, sob o pensamento de que na “resolução” de um conflito, principalmente nas questões judicializadas, é essencial a atuação de um terceiro que impõe o melhor acordo ou resultado para o caso, distanciando as pessoas da possibilidade de gerir por si só seus problemas. Na maioria das situações, o adequado tratamento do conflito não está relacionado à rapidez da resposta dada ao caso ou a redução das questões burocráticas, pois o conflito pode perdurar mesmo após o acordo ou a sentença.

A esse respeito, é relevante demonstrar que nos mecanismos autocompositivos a atuação do terceiro imparcial é no auxílio dos envolvidos, sem impor as decisões. Alessandro Nascimento (2017, p. 19) afirma que independente da existência ou não de um terceiro, os envolvidos podem ter autonomia e responsabilidade de compreender o conflito e entender suas necessidades, sendo mais participativos nesse caminho. Ademais, pontuamos como relevante que o terceiro auxiliar tenha conhecimento de como deve ser a sua atuação para colaborar com esse cenário pacificador e de diálogo.

A pacificação dos conflitos está diretamente ligada ao uso dos métodos de autocomposição, pois permite a superação das divergências e entendimento mútuo entre os envolvidos, razão de que atuam pelo consenso e por difundir a cultura da paz⁶, restabelecendo a relação rompida anteriormente.

⁶ No ano de 1989, no Congresso Internacional para a Paz na Mente dos Homens, que ocorreu em Yamoussoukro (Costa do Marfim), o termo cultura da paz tornou-se conhecido. Nesse mesmo evento, foi apresentada a Declaração de Sevilha sobre a Violência, de 1986. Essa declaração, por sua vez, foi adotada pela Unesco como fundamento

Nesse sentido, André Gomma (2007, p. 23) pontua sobre a importância de analisar toda a complexidade do conflito, não se restringindo aos aspectos processuais, pois “na maioria das vezes não há satisfação dos verdadeiros interesses do jurisdicionado, (...) pode-se dizer que somente a resolução integral do conflito (lide sociológica) conduz à pacificação social”.

É bem verdade que o ordenamento jurídico brasileiro já vem recebendo influência de outros países que empregam os métodos consensuais de tratamento de conflitos, o que contribuiu para a criação de um sistema jurídico consequentemente mais humanizado, dialógico, que permite a participação das bases, reconhecendo sua legitimidade, fruto de lutas sociais e políticas, com o Estado despertando para a necessidade de promover a emancipação popular e democratização do acesso à justiça.

Essa ideia decerto não é nova: a conciliação, a arbitragem, a mediação foram sempre elementos importantes em matéria de solução de conflitos. Entretanto, há um *novo elemento* consistente em que as sociedades modernas descobriram *novas razões* para preferir tais alternativas. É importante acentuar que essas novas razões incluem a própria essência do movimento de acesso à justiça, a saber, o fato de que o processo judicial agora é, ou deveria ser, acessível a segmentos cada vez maiores da população, aliás, ao menos teoricamente, a toda a população. (Cappelletti, 1994, p.88)

É possível sustentar que o acesso à justiça está diretamente relacionado à utilização dos meios consensuais de tratamento dos conflitos e à elaboração de normas jurídicas que venha trazer uma evolução do sistema jurídico, por incluir as exigências que as transformações sociais impulsionam, e não somente o acesso à jurisdição.

Sobre essa questão, Sales e Benevides (2022, p. 193-194) vem asseverar que “a judicialização, com o deslocamento das decisões do Poder Legislativo e Executivo para o Judiciário, é corolário do significado de acesso à justiça como acesso ao Judiciário”. No entanto, com as ondas renovatórias de acesso à justiça, essa concepção já vem sendo superada.

Entretanto, na organização estatal, o Poder Judiciário desempenha a tarefa de garantir a prestação jurisdicional, com a garantia do respeito aos direitos fundamentais, aos direitos humanos e a busca pela diminuição das desigualdades. Nesse sentido, o judiciário desempenha

para a cultura da paz, pois afirmava que a violência não possui nenhum fundamento biológico, sendo, portanto, um produto da cultura. Posteriormente, em 1999, a ONU definiu seu conceito na Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz, ao estabelecer que: “Uma Cultura de Paz é um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados: No respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não-violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação (...)”. Nessa declaração ficou estabelecido que o Estado e a sociedade civil devem atuar para promoção da Cultura da Paz, nos referidos campos de ação: educação para a Paz; desenvolvimento econômico e social sustentável; direitos humanos; igualdade entre os gêneros; participação democrática; compreensão, tolerância e solidariedade; comunicação participativa e livre circulação de informação e conhecimento; Paz e segurança internacionais. (Nunes, 2018)

também a função de gerenciar e promover a administração da sua estrutura, consoante as competências estabelecidas na Constituição Federal.

Por sua vez, a texto constitucional trouxe a regulamentação da função política atribuída ao Judiciário, conforme afirma Maria Teresa Sadek (2004, 79):

O Judiciário brasileiro tem duas faces: uma, de poder de Estado e, outra, de instituição prestadora de serviços. O modelo de presidencialismo consagrado pela Constituição de 1988 conferiu ao Judiciário e aos seus integrantes capacidade de agir politicamente, quer questionando, quer paralisando políticas e atos administrativos, aprovados pelos poderes Executivo e Legislativo, ou mesmo determinando medidas, independentemente da vontade expressa do Executivo e da maioria parlamentar. Por outro lado, a instituição possui atribuições de um serviço público encarregado da prestação jurisdicional, arbitrando conflitos, garantindo direitos.

Seguindo a influência do processo de redemocratização do século XX, os textos constitucionais passaram a expressar não apenas a garantia de liberdades individuais como também direitos sociais, com a intenção de promover a igualdade em diversos aspectos e a justiça social. Para tanto, no contexto brasileiro, a Constituição de 1988 reforçou ainda o protagonismo do Judiciário, estabelecendo a independência e autonomia, além de definir suas competências, estrutura e composição.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu o direito ao acesso à justiça com previsão em seu art. 5º, XXXV: “a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito”. E ainda determinou a previsão da busca pela “solução pacífica dos conflitos” (art. 4º, VII) como princípio nas relações em âmbito internacional. Sobre o tratamento constitucional dado ao acesso à justiça, Sales e Benevides destacam que:

A Carta Política de 1988 constitui um marco na efetivação dos direitos, como a garantia do acesso à justiça. Após o período de intensa turbulência política, social e econômica, o texto constitucional definia como preocupação central a proteção da dignidade humana. O documento tornou-se conhecido por ser analítico e absolutamente farto na previsão de direitos, tendo ainda dado especial relevo ao papel do Judiciário, consagrando-o como garantidor da implementação dos direitos nela previstos. (Sales; Benevides, 2022, p. 186)

Assim, percebemos que o acesso à justiça representa consequentemente a realização de outros direitos a ele relacionados, como a concretização da justiça social, a cidadania plena, a dignidade da pessoa humana e a pacificação dos conflitos, inerentes à democracia social. Podemos destacar as palavras de Sadek ao mencionar:

Ora, um dos supostos do Estado democrático é a igualdade de direitos. As desigualdades no acesso e na utilização da justiça acentuam as desigualdades econômicas e sociais. A democratização no acesso à justiça constitui-se em pauta fundamental para a efetivação dos direitos que formam a cidadania. Desta forma, o sistema de justiça opera não apenas como garantidor de direitos, mas também como

um espaço no qual há a possibilidade de redução das iniquidades decorrentes das desigualdades de renda e prestígio. (Sadek, 2010, p. 9)

Muito embora o Judiciário tenha passado por essa evolução na função que vem desempenhando, nota-se que o sistema de justiça vem enfrentando problemas e pressões que implicam na necessidade de reformulações não apenas no processo ou na legislação, como também na forma de estabelecer a relação entre o direito e a sociedade, para que o acesso à justiça não esteja somente na previsão legal.

O tratamento dos conflitos é uma necessidade real e concreta, entretanto, a sociedade segue uma tendência de transferir para “terceiros” esse tratamento, por acreditar que a “resposta” sempre será dada pelo sistema de justiça. Muitas das vezes o gerenciamento dos conflitos feito pelos envolvidos, com ampla autonomia e responsabilidade, ao permitirem dialogar sobre seus interesses, proporciona um ambiente de reconstrução de laços rompidos.

Segundo Zamboni, não podemos nos apegar ao olhar tradicional de que todos os conflitos devem obrigatoriamente ter a intervenção estatal, por meio do Poder Judiciário, porque para ele, esse pensamento é reducionista. Dessa forma, os profissionais do Direito têm um papel importante de mostrar à sociedade que existem outros mecanismos à disposição de cada cidadão na busca pela consensualização (Zamboni, 2016, p.33).

Consequentemente, observa-se que ao estudar a autocomposição de conflitos, precisamos refletir que os mecanismos consensuais empregados, antes de tudo, devem atender às pessoas, e não às instituições. Estas, por sua vez, ao regulamentarem a utilização dos métodos dentro das suas organizações, devem ter em mente que os objetivos de aprimorar a prestação jurisdicional não está em reduzir o número de processos existentes, diminuir a sobrecarga de trabalho dos servidores ou simplesmente desafogar o Judiciário, mas atender aos interesses dos envolvidos, que devem ter acesso a outras formas de tratar os conflitos, compreendendo a prestação jurisdicional como uma das formas de acesso à justiça.

Nesse intento, os mecanismos de autocomposição permitem aos envolvidos mais possibilidades de tratamento dos conflitos, sem que tenham que esperar por uma resposta imposta pelo Estado, na pessoa do terceiro imparcial que atribui uma decisão sem a participação direta dos sujeitos (Silva, 2018, p. 36).

Portanto, destacamos que oportunizar aos envolvidos nos conflitos a possibilidade de ter um tratamento em que seja possível ter autonomia nas decisões, promover a comunicação e o diálogo, constitui o verdadeiro acesso à justiça, cuja concepção é bem mais ampla, e vem passando por renovações.

Para tanto, os problemas sociais na contemporaneidade estão cada vez mais complexos, de modo que para resolver essas questões, o Poder Judiciário, como instituição do sistema de justiça vem recebendo muitas demandas, o que provoca um acúmulo desenfreado de litígios e afeta de forma considerável a qualidade da resposta aos conflitos que está sendo dada à sociedade. Esse fato demonstra que o acesso à Justiça, que é um direito humano e fundamental, vem sendo comumente afetado, uma vez que ele não se restringe somente ao acesso ao Judiciário.

De acordo com os estudos de Mauro Cappelletti e Bryant Garth (1998, p. 12) o acesso à justiça “pode ser encarado como o requisito fundamental – o mais básico dos direitos humano – de um sistema jurídico moderno e igualitário que pretenda garantir, e não apenas proclamar os direitos de todos”.

É nesse cenário que surgem os movimentos das ondas renovatórias de acesso à justiça. A primeira onda renovatória trata da busca por romper os obstáculos econômicos que implicam diretamente no acesso à justiça pelos grupos mais excluídos da sociedade. A falta de capacidade de ingressar em juízo pelos mais vulneráveis certamente é superada pela assistência jurídica, que trouxe meios de acesso à Justiça e à Jurisdição.

A segunda onda renovatória caracteriza-se como o movimento que veio buscar a proteção de direitos das pessoas inseridas no contexto da coletividade, acompanhando o progresso humano e a emancipação dos grupos mais excluídos, pelo que fez surgir novos direitos para além dos direitos individuais, dentre eles, os direitos coletivos, os direitos difusos e individuais homogêneos. Reconheceu assim, a existência de vulnerabilidades no meio social, percebendo a necessidade das pessoas terem representação jurídica para a proteção dos direitos coletivos (Maia, 2021, p. 433).

A busca pela simplificação dos procedimentos e da desjudicialização do acesso à justiça foram proclamadas pela terceira onda renovatória, que veio com o intuito de diminuir o rigor procedimental e incentivar a utilização dos meios extrajudiciais de solução dos conflitos, que eram empregados pelas sociedades mais antigas, mesmo que com características mais específicas, como no caso da mediação comunitária.

Com esse movimento, observa-se que o acesso à justiça constitui direito básico de qualquer pessoa e não se restringe a promover igualdade de condições de acesso e a diminuição dos custos processuais para ingresso. Essa concepção é mais ampla que a ideia de acesso como àquele voltado para o sistema de justiça. A terceira onda nos mostra que o acesso à justiça também compreende a oferta de outros mecanismos de composição de conflitos e

desburocratização dos procedimentos (Jaques; Gorczewski, 2018, p. 9-10).

No mais, ressaltamos a existência de seis ondas renovatórias de acesso à justiça, o que demonstra, ser um direito que constantemente vem se modernizando, na busca pela sua compreensão e concretização.

Conforme afirmam Mauro Cappelletti e Bryant Garth (1988, p. 29) existem entraves do acesso à justiça, de modo que esclarecem que “esses obstáculos não podem ser simplesmente eliminados um por um. Muitos problemas de acesso são inter-relacionados, e as mudanças tendentes a melhorar o acesso por um lado podem exacerbar barreiras por outro”.

Apesar das melhorias advindas com ondas renovatórias de acesso à justiça, a judicialização da forma como acontece traz ainda muitos entraves a esse acesso, principalmente por desvirtuar o seu conceito, relacionando-o apenas aos acordos realizados, ao número de processos finalizados, como se a promoção da justiça se baseasse exclusivamente em números, em resultados, no discurso eficientista proclamado pelo Poder Judiciário, na busca pela celeridade processual.

Com isso, importante trazer dois dilemas mencionados por Caetano Lagrasta Neto (2007, p. 11) propostos por Kazuo Watanabe, que se refere à seguinte indagação: “o que queremos de um sistema alternativo de solução de litígios? Uma solução que privilegie o acesso à Justiça para os mais humildes; ou a solução para a crise do Judiciário?”, e o segundo dilema, “reside no confronto entre a cultura da sentença e a pacificação dos conflitos”.

O movimento de incluir no sistema de justiça brasileiro meios consensuais de pacificação dos conflitos nasceu com a pretensão de dar mais celeridade ao sistema processual, diminuir os custos com as demandas, mostrar a eficiência na prestação jurisdicional, na proposta de inovar e promover a garantia do acesso à justiça.

Essa percepção desencadeou transformações nas mentalidades de alguns profissionais do Direito ligadas diretamente ao segundo dilema trazido à discussão por Kazuo Watanabe em relação à cultura da sentença ou litigância e a cultura da paz. Percebe-se na contemporaneidade que já existem mais discussões e pesquisas sobre a temática, e que tratar a respeito dessas questões representa um avanço significativo, muito embora não chegue ao patamar do cenário adequado, que é a real preocupação em dar uma resposta aos problemas da sociedade, e consequentemente trazer benefícios às pessoas envolvidas nos conflitos.

Com base nos estudos do professor Frank Sander desenvolvidos nos Estados Unidos, no ano de 1976, diante do aumento de causas que chegavam ao Judiciário e a sobrecarga de disputas, passou-se a analisar os meios de gerenciamento dos conflitos existentes e observar,

que, conforme suas características, eles poderiam se adequar ao tratamento dos conflitos pela sua natureza específica.

Por sua vez, surgiu o conceito de Tribunal Multiportas, trazendo para a discussão o pensamento de que existem vários métodos de solução dos conflitos (Meios Adequados de Solução de Conflitos - MASC's) e que dessa forma, são diferentes portas que estão disponíveis para os cidadãos utilizarem no tratamento dos problemas sociais e que o sistema judicial não é isoladamente o único meio de tratamento dos problemas, pela presença inclusive de mecanismos extrajudiciais.

No Brasil, desenvolveu-se o sistema “Justiça Multiportas”, seguindo a influência norte-americana com a expressão “*Multi-door Courthouse*”, que buscava compreender as dificuldades que passava o sistema de justiça americana e formular soluções para os entraves, com a utilização de outros meios que pudessem auxiliar as partes na solução dos conflitos.

Apesar dessa tendência de uso dos meios consensuais ter iniciado no ordenamento jurídico brasileiro na década de 70, o caminho se intensificou com a criação dos Juizados Especiais Cíveis e Criminais, regulamentados pela Lei nº 9.099/1995, para discutir questões que envolviam causas de menor complexidade, com o intuito de garantir uma prestação jurisdicional mais efetiva, ligados à busca pela celeridade na condução dos processos, redução dos óbices burocráticos, baseada nos princípios da efetividade, oralidade, simplicidade, informalidade, economia processual e celeridade.

A proposta da criação dos juizados especiais era de permitir o acesso à justiça aos mais excluídos, do ponto de vista econômico, bem como dar uma resposta mais rápida aos jurisdicionados, seguindo os parâmetros definidos constitucionalmente de acordo com o § 1º, do artigo 98 da Constituição Federal de 1988, na busca pela razoável duração do processo.

Ademais, a respeito dos Juizados Especiais, Olga Maria da Silva destaca que existe uma participação mais ativa dos envolvidos, que se encontram “amparadas por auxiliares da justiça, que fazem o papel de terceiros imparciais, sendo eles capacitados para a tentativa de reaver a reaproximação entre os conflitantes”. (Silva, 2018, p. 73)

Entretanto, percebe-se que na prática, as posturas são diversas, vez que nas conciliações muitas das vezes, as propostas são pré-estabelecidas pelos conciliadores e as partes realizam acordos sem expor suas reais necessidades, pois embora ocorra concessões recíprocas com o intuito de buscar a extinção do litígio, não existe uma participação ativa dos envolvidos no procedimento realizado.

Por isso, conforme previsão na legislação, nas audiências de conciliação tornava-se

possível as partes transacionarem, havendo a intervenção do conciliador que propõe formas de solucionar a demanda e por fim ao litígio de forma mais célere, o que demonstra que o ponto central está na rapidez em finalizar o litígio.

Kazuo Watanabe (2007, p. 6-7) chama atenção para as conciliações realizadas nos Juizados Especiais, que segundo ele, é o ambiente em que esse meio de composição é mais utilizado, no entanto, "o índice de soluções amigáveis alcançadas deixa muito a desejar, isto em razão da falta de investimento maior no recrutamento, capacitação e treinamento dos conciliadores/mediadores".

Nesse contexto, a mediação já vinha sendo utilizada em outros países como os Estados Unidos nos juizados de pequenas causas, e influenciou o Brasil, que trouxe para os juizados especiais o mecanismo da conciliação. A diferença é que a autocomposição na Lei nº 9.099/1995 se propôs a dar pouca ênfase às técnicas e ao procedimento (Azevedo; Bacellar, 2007, p. 11-12)

Assim, destacamos que a técnica da conciliação como forma de tratamento dos conflitos com participação e administração do conciliador, a quem é atribuída a função de apresentar propostas, propor negociações e apontar vantagens e desvantagens. Muitas das vezes a sua atuação é mais mecânica, sem que haja criatividade e empatia na condução do tratamento dos conflitos (Silva; Vitale; Silva, 2016, p. 207).

À vista disso, chama-se atenção para o preparo do profissional tanto na conciliação como na negociação, ao trazer opções de tratamento dos conflitos que sejam adequadas aos envolvidos, vez que nesses mecanismos ocorre a formulação de acordo por meio de promessas formais, sem que ocorra a transformação dos conflitos a ponto de discutir os aspectos intersubjetivos, faltando um caráter emancipatório e de autonomia aos sujeitos.

O incentivo a realização de conciliação, mediação e outros métodos de solução consensual de conflitos continuou existindo no ordenamento jurídico brasileiro com o Código Processual Civil (Lei n. 13.105/2005) em que passaram a ser desenvolvidas pelos profissionais que atuam em diversas carreiras jurídicas. A crítica às normativas está no sentido de deixar de incentivar a utilização destes mecanismos nos cursos jurídicos. Soma-se a isso, a possibilidade de que a educação jurídica seja um ambiente capaz de contribuir para o processo formativo desses profissionais e a mudança para um olhar pacificador desde a graduação (Bezerra Júnior, 2022, p. 114).

Seguindo as transformações ocorridas na década de 1990, houve estímulos na legislação processual à autocomposição, acompanhada na década seguinte de diversos projetos piloto nos

mais diversos campos da autocomposição, na área civil, mediação comunitária, em âmbito penal, conciliação na área previdenciária e outros segmentos. (Brasil, 2015)

Os resultados da realização desses projetos pilotos impulsionaram as iniciativas para trazer melhorias na prestação jurisdicional, para tornar o Poder Judiciário um ambiente de harmonização social.

Utilizando as técnicas da heterocomposição, o processo judicial ainda mantém aspectos predominantes dos sistemas tradicionais de resolução de conflitos. Além do modelo empregado no Poder Judiciário, foi desenvolvida a arbitragem, em 1996, com a publicação da Lei nº 9.307, Lei da Arbitragem, que trouxe disposições acerca da utilização desse método para dirimir litígios relativos a direitos patrimoniais disponíveis.

No caso da arbitragem, o terceiro que atua no tratamento do conflito entre as partes é o árbitro, escolhido por estas, que tem a tarefa de decidir qual o resultado mais adequado aos envolvidos, como ocorre na via judicial, sendo esta uma decisão irrecorrível. (Marcolan, 2019, p. 32)

No ano de 2010, esse movimento tomou força no Poder Judiciário, com a Resolução nº 125/2010 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) que estabeleceu a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos, entendendo que cabe ao Poder Judiciário promover o aprimoramento e sistematização das práticas heterocompositivas e autocompositivas, além de promover sempre que possível a prevenção de conflitos por meio do uso de métodos como a conciliação e mediação, na fase pré-processual.⁷

A resolução estabelecia inicialmente a criação de Núcleos Permanentes de Métodos Consensuais de Solução de Conflitos (NUPEMEC) por parte dos Tribunais, com a instalação dos Centros Judiciários de Solução de Conflitos e Cidadania (CEJUSC) em todo o país, com competência para desenvolver “ações de incentivo à autocomposição de litígios e à pacificação social por meio da conciliação e da mediação” (art. 4º).

Dessa forma, foram definidos os objetivos da Política de consensualização, dentre eles: “i) disseminar a cultura da pacificação social e estimular a prestação de serviços autocompositivos de qualidade (art. 2º); ii) incentivar os tribunais a se organizarem e planejarem programas amplos de autocomposição (art. 4º); iii) reafirmar a função de agente apoiador da implantação de políticas públicas do CNJ (art. 3º)”. (Brasil, 2015)

⁷ O uso dos meios autocompositivos promoveram mudanças na cultura, porém as mudanças precisam chegar nos sujeitos. É preciso que as inovações legislativas sejam acompanhadas por mudanças nos profissionais que estarão preparados para utilizar esses mecanismos, partindo da compreensão sobre o conflito e o acesso à justiça.

A partir desse novo cenário, de acordo com o Guia de Conciliação e Mediação do Conselho Nacional de Justiça, o Poder Judiciário teria mudado a forma de tratar os conflitos por deixar de questionar “como devo sentenciar em tempo hábil” para pensar em “como devo abordar essa questão para que os interesses que estão sendo pleiteados sejam realizados de modo mais eficiente, com maior satisfação do jurisdicionado e no menor prazo”. (Brasil, 2015)

O Conselho Nacional de Justiça elaborou ainda o Código de Ética para os Mediadores e Conciliadores Judiciais, dando ênfase nos princípios, regras e procedimentos que devem ser cumpridos pelos conciliadores e mediadores para que as sessões sejam realizadas de forma a garantir seu bom desenvolvimento.

Importante destacar que o Poder Judiciário constitui um ambiente dentre diversas outras instituições que vem difundindo um novo olhar para as práticas autocompositivas, juntamente com os profissionais do Direito, as pessoas envolvidas nos conflitos e a própria sociedade.

Acompanhando essa evolução legislativa, o Código de Processo Civil, Lei n.º 13.105/2015 trouxe a previsão em seu texto de como o Estado vem despertando para o uso dos meios de tratamento consensual dos conflitos, com o estímulo de juízes, advogados, defensores, promotores de justiça, incentivando os envolvidos para a mediação e conciliação em qualquer fase processual, mesmo na fase pré-processual, como durante o andamento do processo, ou em âmbito extrajudicial.

Nesse aspecto, tanto as partes do processo judicial como os advogados precisam estar dispostos a buscar sempre que possível o emprego de métodos que promovam o gerenciamento dos conflitos de forma pacífica, a fim de amenizar a litigiosidade e propagar a necessidade dos envolvidos participarem de forma mais ativa e emancipatória.

De toda forma, mesmo com a utilização da mediação em várias searas, desde a comunitária como extrajudicial, não existia no sistema jurídico brasileiro a regulamentação desse mecanismo.

A publicação da Lei n.º 13.140 só veio acontecer no ano de 2015, denominada Lei de Mediação, definindo as normas sobre a mediação de conflitos e meios autocompositivos na administração pública, com base nos princípios da “imparcialidade do mediador; isonomia entre as partes; oralidade; informalidade; autonomia da vontade das partes; busca do consenso; confidencialidade; e boa-fé”.(art. 2º) (Brasil, 2015).

A mediação, por sua vez, é uma forma de composição dos conflitos em que o facilitador, chamado nesse caso de mediador, utiliza as técnicas pertinentes, para promover a conversa entre os envolvidos, para que estes consigam criar um ambiente de consenso, em que seja possível

chegar aos seus interesses (Marcolan, 2019, p. 31-32).

As diferenças entre mediação e conciliação são pontuais, de maneira que esses métodos partem de propostas distintas, em que a conciliação normalmente é usada em casos de menor complexidade. No que se refere a esse ponto, André Gomma Azevedo e Roberto Portugal Bacellar (2007, p. 20) afirmam que na conciliação, “o conciliador pode apresentar uma apreciação do mérito ou uma recomendação de uma solução tida por ele (conciliador) como justa. Por sua vez, na mediação tais recomendações não seriam cabíveis”.

Embora existam diferenciações teóricas e práticas entre os mecanismos de autocomposição de conflitos, o que se espera genuinamente é que os meios atendam às pessoas. Assim, com a maior participação dos envolvidos nas decisões, aumenta a percepção de justiça, pois estes sentem a essencialidade que é serem compreendidos e ouvidos, conforme destacam os autores a seguir:

Segundo a professora Deborah Rhode, a maioria dos estudos existentes indica que a satisfação dos usuários com o devido processo legal depende fortemente da percepção de que o procedimento foi justo. Outra importante conclusão foi no sentido de que alguma participação do jurisdicionado na seleção dos processos a serem utilizados para dirimir suas questões aumenta significativamente essa percepção de justiça. Da mesma forma, a incorporação pelo Estado de mecanismos independentes e paralelos de resolução de disputas aumenta a percepção de confiabilidade (accountability) no sistema. (Azevedo; Bacellar, 2007, p.15)

Cumprindo o papel de promoção do acesso à justiça, o Conselho Nacional do Ministério Público, ao elaborar a Resolução nº 118/2014, estabeleceu a Política Nacional de Incentivo à Autocomposição, seguindo a cultura de participação, do diálogo e do consenso nas práticas realizadas, por entender que a negociação, a mediação, a conciliação, as convenções processuais e as práticas restaurativas são instrumentos efetivos de pacificação social. (Brasil, 2014)

Com isso, ressaltou-se a importância do Ministério Público “prestar atendimento e orientação ao cidadão sobre tais mecanismos” (parágrafo único do art. 1º), com a observância de alguns principais pontos: “I – a formação e o treinamento de membros (...); II – o acompanhamento estatístico específico que considere o resultado da atuação institucional (...); III – a revisão periódica e o aperfeiçoamento da Política (...); IV – a valorização do protagonismo institucional que promovam a justiça de modo célere e efetivo” (art. 2º). (Brasil, 2014).

Em relação à capacitação dos profissionais para atuar com tais mecanismos, a referida resolução enfatizou necessidade de desenvolver nas unidades: “III – a promoção da capacitação, treinamento e atualização permanente de membros e servidores nos mecanismos

autocompositivos de tratamento adequado dos conflitos, controvérsias e problemas (...)” (art. 7º) e a “V – a inclusão, no conteúdo dos concursos de ingresso na carreira do Ministério Público e de servidores, dos meios autocompositivos de conflitos e controvérsias (...)” (art. 7º). (Brasil, 2014).

Assim, o jurista que atua no tratamento dos conflitos deve ter competências para atender às mais variadas situações do cotidiano, estando aberto a permitir a liberdade e autonomia das pessoas frente ao conflito, com o incentivo ao diálogo e o uso de técnicas que possam auxiliar os envolvidos no gerenciamento da situação e não instigar a litigiosidade.

A postura do advogado como um dos atores envolvidos nos mecanismos de autocomposição, deve ser aquela em busca do auxílio às pessoas e não como profissional que se apega aos aspectos formais, ao liame jurídico do conflitos e não enxerga a real necessidade das partes, nas situações em que há uma lide.

Por esse fato, em 2015, o Conselho Federal de Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, promoveu alterações no Código de Ética e Disciplina da Advocacia com a publicação da Resolução nº 02/2015, incentivando “a conciliação e a mediação e a busca pela solução consensual dos conflitos a fim de evitar, quando possível”, a judicialização como o principal meio de tratar as questões com as quais esses profissionais se deparam. A referida resolução explica que ao advogado compete, no desempenho de suas funções, promover a solução dos conflitos a fim de diminuir os litígios, na medida em que exista essa possibilidade.

Ademais, a Advocacia é reconhecida constitucionalmente, em seu art. 133, como essencial para o bom funcionamento da justiça, contribuindo para o exercício da cidadania e a efetivação da justiça social. Essas mudanças promovidas no Novo Código de Ética da OAB, constitui mais um exemplo de que as profissões jurídicas estão sendo renovadas. Nesse aspecto, entendemos que deve existir essa mudança de paradigma no exercício da Advocacia, de modo que a cultura da paz e a promoção da consensualidade possam ser disseminadas na atuação profissional.

Segundo orienta a OAB (2021, p. 14) ao conhecer esses outros métodos de composição dos conflitos, “o advogado focará seu trabalho na construção de consensos com benefícios mútuos, nos quais tanto seu cliente quanto a parte contrária percebam seus interesses claramente contemplados”.

O diferencial dos escritórios de advocacia voltados para a mediação e negociação é a formação intelectual dos advogados. O que muda não é a estrutura do escritório e sim a forma de pensar. (...) Ademais, o caráter pacificador da Mediação, a partir da solução do conflito de forma mutuamente satisfatória pelo diálogo e consenso, está alicerçado em uma mudança de paradigma da cultura do litígio para uma cultura da paz, sendo

essa compreendida não como ausência de conflitos e sim, como resolução desses por meio da participação não-violenta das partes. Esse novo paradigma é o diferencial dos escritórios voltados para a Mediação, pois conseguem demonstrar para seus clientes o quanto a guerra judicial pode se tornar inviável, inoperante ou infrutífera na resolução dos seus problemas. (OAB, 2021, p. 14)

Ao manter posturas colaborativas na sua prática profissional, o advogado contribui para a promoção do acesso à justiça. Ademais, reforçamos o papel do advogado na ampliação desse acesso, pois ao fazer uso dos meios autocompositivos, sua atuação será mais do que uma “negociação perfil ‘barganha’, as técnicas conduzem as partes a uma reflexão mais profunda, retirando-as de uma esfera posicional para focarem nos reais interesses por trás do problema apresentado”. (OAB, 2021, p. 15)

Nesse sentido, também foram desenvolvidos Núcleos de Justiça Restaurativa, por meio do Projeto Justiça para o século 21, criado pela Escola Superior de Magistratura da AJURIS - Associação dos Juízes do Rio Grande do Sul, cujas práticas foram influenciadas pelas conferências sobre o tema na Nova Zelândia, que adotava a metodologia de condução fundamentada na Comunicação Não-Violenta (CNV) de Marshall Rosenberg. (Pranis, 2011, p. 5)

A esse respeito, Salm e Leal (2012, p. 196) afirmam que utilizar a justiça restaurativa constitui “uma possibilidade de Justiça calcada em valores e relações interpessoais (multiplicidade humana e valorativa) onde se propõe a restauração da responsabilidade, da liberdade e da harmonia que existem nos grupamentos sociais.”

Sobre a prática da Justiça Restaurativa, os autores Salm e Leal (2012, p. 204) ainda buscam esclarecer a importância que é dada aos envolvidos no conflito, quando mencionam que:

não se propõe respostas prontas e estanques, como tem pretendido o sistema judicial burocrático oficial, mas sim produção de respostas (múltiplas) complexas de acordo com o caso a que se dirige, e, coproduzidas pelos próprios envolvidos, maiores conhecedores do contexto da relação conflituosa.

Percebe-se que vem crescendo no meio social a necessidade de utilização de novos mecanismos para solucionar os conflitos sociais, diferentes da dinâmica burocratizada estatal, por serem centrados na atuação e fortalecimento das comunidades, relevantes para a criação de um ambiente de transformação coletiva, que revela a diversidade social, reconhecendo-a e aceitando-a, como forma também de prevenção dos conflitos.

Kay Pranis (2011, p. 26) ao tratar sobre os círculos de justiça restaurativa e construção da paz, afirma que este modelo pode ser empregado de forma integrada com outras práticas consensuais e dialógicas. Por isso, é possível que os facilitadores dos círculos se utilizem de

outras técnicas de modo complementar, como as de mediação ou de conferência, sendo essencial “cercar o outro diálogo com o círculo”.

No mesmo aspecto de promoção do acesso a outras formas de tratamento de conflitos, o Conselho Nacional de Justiça instituiu a Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário, com a edição da Resolução nº 225/2016, que incentiva o uso de meios consensuais, voluntários e mais adequados a alcançar a pacificação dos conflitos.

A Justiça Restaurativa constitui-se como um conjunto ordenado e sistêmico de princípios, métodos, técnicas e atividades próprias, que visa à conscientização sobre os fatores relacionais, institucionais e sociais motivadores de conflitos e violência, e por meio do qual os conflitos que geram dano, concreto ou abstrato. (Brasil, 2016)

Conforme estabelecido na Resolução, a realização das práticas restaurativas pode ocorrer “de forma alternativa ou concorrente com o processo convencional, devendo suas implicações ser consideradas, objetivando sempre as melhores soluções para as partes envolvidas e a comunidade” (art. 1º § 2º) com base em princípios que as norteiam, como a “corresponsabilidade, a reparação dos danos, o atendimento às necessidades de todos os envolvidos, a informalidade, a voluntariedade, a imparcialidade, a participação, o empoderamento, a consensualidade, a confidencialidade, a celeridade e a urbanidade” (art. 2º).

No Brasil, tais inovações ocorreram também na seara penal e processual penal, por meio da publicação da Lei nº 13.964/2019, que estabeleceu o Pacote Anti-Crime, provocando alterações no Código Penal, no Código de Processo Penal, na Lei de Crimes Hediondos, na Lei de Execuções Penais, no Código Eleitoral e no Código de Processo Penal Militar.

Ao representar transformações na justiça criminal, o Pacote Anti-Crime é considerado “como alternativa à redução da criminalidade, dentre outros mecanismos, incluiu no Código de Processo Penal, o art.28-A, que insere o acordo de não persecução, novo mecanismo de solução consensual no âmbito criminal”. (Soares; Krause; Bazzo, 2020, p. 106)

Essa legislação regulamentou a possibilidade do Ministério Público propor Acordos de não Persecução Penal, nos processos que “não sendo caso de arquivamento e tendo o investigado confessado formal e circunstancialmente a prática de infração penal sem violência ou grave ameaça e com pena mínima inferior a 4 (quatro) anos” (art. 28-A), e desde que preenchidos alguns requisitos definidos previamente em lei, que podem ser cumulativos ou não. (Brasil, 2019).

Não por outro motivo, imprime-se um caráter repressor aos delitos de gênero (que contam com menos de dez anos de arcabouço legislativo), no intuito de garantir direitos para as mulheres em situação de violência. Em sentido oposto, o direito penal

vem sofrendo alterações, ganhando roupagem menos intervencionista e ampliando o espectro da justiça penal negocial. Neste contexto, a promulgação da Lei nº 13.964/19, trouxe efetivação para essas novas diretrizes, e dentre suas principais inovações, o acordo de não persecução penal, que caminha de mãos dadas com o atual perfil do direito penal brasileiro. (Soares; Krause; Bazzo, 2020, p. 120)

Em matéria de composição criminal, os autores vêm explicar que doutrinadores como Rogério Sanches Cunha, diferencia a justiça consensuada da justiça negociada, sendo espécies daquela, a justiça negociada, restaurativa e reparatória. Assim reforçam que a diferença parte da noção de que na justiça negociada, as partes entram em acordo como na colaboração premiada e acordo de não persecução, enquanto que na justiça restaurativa a relação consensual abrange os envolvidos, e na justiça reparatória existe a possibilidade da transação penal (Barbugiani; Cilião, 2020, p. 129).

Embora exista no Brasil, a cobrança social por mudanças que promovessem melhorias na administração da justiça e no gerenciamento do Poder Judiciário, falta na prática o conhecimento dos direitos pelos cidadãos, como também o acesso às diferentes formas consensuais de tratamento dos conflitos.

Destarte, percebe-se a necessidade da escolha do meio mais adequado pelos envolvidos, conforme enfatiza Alex Zamboni (2016, p. 46), “a adequação conflito-mecanismo é medida essencial para a realidade social contemporânea, a fim de não só satisfazer os objetivos e interesses dos conflitantes, mas também garantir o pleno *acesso à justiça* (...)”.

No que se refere à atuação de mediadores e conciliadores judiciais, em 2023, foi feita a proposição do Projeto de Lei n.º 223/2023, com o intuito de estabelecer a possibilidade de remunerar a atividade desenvolvida por estes profissionais que atuam na autocomposição de conflitos, nas situações em que o trabalho desempenhado supere o limite definido (Teixeira, 2023).

Tal projeto de lei foi aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania e aguarda a apreciação pelo Senado Federal, podendo representar um passo na regulamentação da profissão de quem atua no tratamento consensual de conflitos, com uma ressalva de que se evite o engessamento do perfil profissional, para que o trabalho seja em atendimento aos sujeitos, à composição de conflitos e não uma atuação mecânica e elitista.

Seguindo a política de tratamento dos conflitos com base na autocomposição, importante ressaltar as inovações que ocorreram na legislação, em várias áreas do Direito, como na:

conciliação ambiental (Decreto n. 9.760/2019); mediação e arbitragem para a definição de valores de indenização nas desapropriações por utilidade pública (Lei n.

13.867/2019); arbitragem para dirimir conflitos que envolvam a administração pública federal nos setores portuário e de transporte rodoviário, ferroviário, aquaviário e aeroportuário (Decreto n. 10.025/2019); conciliação não presencial no âmbito dos juizados especiais cíveis (Lei n. 13.994/2020), entre outras (Bezerra Júnior, 2022, p. 115).

Portanto, é notório que o movimento para a concretização de políticas de consensualização de conflitos vem tendo reflexos nas mais variadas áreas do Direito, em que podemos destacar o direito de família, previdenciário, trabalhista, tributário, direito público, com os órgãos buscando promover ações de incentivo ao diálogo, tratamento de conflitos de maneira participativa, ouvindo os interessados e enfatizando a diminuição da cultura da litigância.

3.2 A AUTOCOMPOSIÇÃO DE CONFLITOS NAS POLÍTICAS CURRICULARES NACIONAIS DOS CURSOS DE DIREITO E O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS

Entendendo como a utilização dos mecanismos consensuais de gerenciamento dos conflitos passou a ser difundida na sociedade e no sistema de justiça ao longo dos anos, o que foi tratado no ponto anterior, resta compreender como o cenário da educação jurídica atual provocou mudanças nas diretrizes curriculares e como a tendência da autocomposição passou a refletir também nas normas que regulamentam a estruturação dos cursos de Direito no Brasil.

Com a Resolução CNE/CES/MEC nº 9/2004 foram estabelecidas as diretrizes curriculares nacionais do Curso de graduação em Direito, baseadas nas diretrizes e nos princípios fixados pelos Pareceres CES/CNE nos 776/97, 583/2001, e 100/2002, e nas especificações e detalhamento disposto nos Pareceres CNE/CES 67/2003, 55/2004 e 211/2004, com a definição de pontos sobre a organização do curso, projeto pedagógico, perfil desejado do formando, competências/habilidades/attitudes, conteúdos curriculares, organização curricular, estágio supervisionado, atividades complementares, acompanhamento, avaliação e trabalho final de curso.

Por meio das diretrizes curriculares, passou a ser exigido do perfil do graduando uma “formação sólida, geral, humanística e axiológica” (art. 3º) para além do conteúdo teórico, do “domínio de conceitos e da terminologia jurídica”, para que o estudante seja capaz de ter uma adequada interpretação dos fenômenos jurídicos e sociais, “aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica”. (Brasil, 2004)

Tais exigências já demonstraram transformações relevantes nas normativas, ao prever que as faculdades e universidades deveriam contribuir para formar profissionais que tenham acesso ao aprendizado para além dos conhecimentos dogmáticos, mas que sejam capazes de interpretar os fenômenos jurídicos e sociais.

Nesse sentido, apesar das primeiras diretrizes não terem incluído em seu texto a previsão de termos que estariam relacionados ao uso de meios autocompositivos, cultura do diálogo, pacificação dos conflitos, percebemos que existe na DCN mudanças de caráter pedagógico, na busca por uma formação humanística e diferenciada do profissional do Direito, mais adequada ao tratamento dos problemas sociais. A esse respeito, vejamos o que explica Albenes Bezerra Júnior (2022, p. 115), a seguir:

Esse fato, portanto, não é suficiente para que se possa entender que o legislador quis excluir o contato dos acadêmicos de Direito com as práticas consensuais de resolução de conflitos. A resolução entendeu por também abranger as formas alternativas de solução de conflitos na sua concepção didático-pedagógica, ainda que não esteja, literalmente, previsto no texto da resolução. (Bezerra Júnior, 2022, p.115)

Conforme destaca o Parecer CNE/CES nº 211/2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Direito seriam instrumentos para permitir que as dificuldades enfrentadas pelo ensino jurídico fossem superadas, de modo que as instituições de ensino superior e o seus professores passem a ter compromisso em atender às novas aspirações e às novas concepções jurídicas, em consonância com às necessidades locais, regionais, nacionais, internacionais, que estão a exigir uma diversificação curricular nas instituições (Brasil, 2004)

Exemplo disso, está também no fato das DCN terem determinado as competências e habilidades mínimas para formar profissionais das carreiras jurídicas. Ao passo que, definiram que os cursos de Direito contemplem em seus projetos pedagógicos e organização curricular, conteúdos que interligem três eixos de formação, a fundamental, profissional e prática.

Ademais, sobre os eixos de formação, foi enfatizado que os conteúdos e as atividades a serem desenvolvidas deveriam interligar os eixos mencionados, o que mostra inicialmente a ênfase dada à interdisciplinaridade, quanto ao eixo de formação fundamental, ao destacar a integração com o campo e “as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia” (art. 5º, inciso I) (Brasil, 2004)

Em relação ao eixo profissional (art. 5º, inciso II) , as práticas didáticas-pedagógicas desenvolvidas deveriam promover o conhecimento e a aplicação do Direito além do conhecimento teórico e abranger as peculiaridades dos diversos ramos, por meio de estudos

contextualizados com as mudanças sociais, econômicas, políticas, culturais e com as mudanças ocorridas no cenário internacional. (Brasil, 2004)

E ainda, quanto ao eixo de formação prática, destaca a necessidade de estabelecer a “integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares” (art. 5º, inciso III).

Esse ponto ressalta a importância dos estudantes terem a vivência de casos reais, estando mais próximos da comunidade, na oportunidade de realizarem o Estágio Curricular Supervisionado. No que se refere às atividades extracurriculares, as diretrizes explicam 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. (Brasil, 2004)

A respeito das atividades complementares, o Parecer CNE/CES 211/2004 demonstrou que os componentes curriculares devem ser capazes de reconhecer e avaliar as habilidades, conhecimentos e competências adquiridas fora da sala de aula pelos estudantes, “estabelecidas e realizadas ao longo do curso, sob as mais diversas modalidades enriquecedoras da prática pedagógica curricular, integrando-as às diversas peculiaridades regionais e culturais” (Brasil, 2004)

Esse aspecto revela que as primeiras diretrizes curriculares já difundiam, pelo menos teoricamente, que a formação dos estudantes do curso de Direito estaria atrelada aos conhecimentos e competências adquiridos ao longo do curso, de forma continuada, por meio das práticas vivenciadas no ensino, na pesquisa, na extensão, nas atividades extra sala, como as atividades complementares e os estágios.

Sendo assim, foi possível observar que as DCN foram estabelecidas com o intuito de provocar reflexos na educação jurídica, trazendo a preocupação em oferecer contribuições para formar vários perfis profissionais, “a cada momento exigido pela sociedade, nessa ‘heterogeneidade das mudanças sociais’, sempre acompanhadas de novas e mais sofisticadas tecnologias, novas e mais complexas situações jurídicas” (Brasil, 2004), determinando inclusive que o projeto pedagógico dos cursos jurídicos passe por constantes adequações.

Nesse cenário, em outubro de 2018 foi publicado o Parecer CNE/CES nº 635/2018, e posteriormente foi publicada a Resolução CNE/CES/MEC nº 5/2018, instituindo as diretrizes

curriculares nacionais do curso de graduação em Direito. Essas diretrizes, por sua vez, de acordo com que destacou o referido parecer, foi fruto da necessidade de os cursos jurídicos acompanharem o período atual vivenciado pela sociedade brasileira, em relação ao seu desenvolvimento e a sua interação com o cenário global.

Segundo o Parecer nº 635/2018 da Câmara de Educação Superior homologado pelo Ministério da Educação, chama atenção para uma temática importante, que é olhar para o estudante e para a sociedade, quando diz, “o interesse social de egressos e da sociedade na perspectiva de emprego e de seus significados destinados à competitividade econômica, inclusão, acesso à renda, à produção de conhecimento e ao bem-estar da sociedade” (Brasil, 2018).

As diretrizes curriculares desse período fomentaram a cultura da pacificação dos conflitos em quatro partes do seu texto, especificamente no art. 3º que trata do perfil do graduando; no art. 4º, inciso VI, ao definir as competências de formação profissional; no art. 5º inciso II, quanto às perspectivas formativas (formação técnico-jurídica), e por fim, no art. 6º, §6º que trata sobre a prática jurídica.

Nessa perspectiva, com a publicação da DCN de 2018, os cursos de graduação em Direito passaram a abordar disciplinas que tratam sobre Mediação, conciliação e arbitragem. Consideramos que esta seja uma iniciativa relevante, que demonstra um dos reflexos desse movimento no ambiente acadêmico, entretanto, defendemos que uma boa proposta é promover a transversalidade do estudo dos meios de autocomposição no curso de graduação em Direito para além do componente concentrado. Nesse pensamento, Horácio Rodrigues (2019, p. 267) vem ilustrar como isso pode ser praticado, ao mencionar que:

as próprias DCNs já estabelecem, de forma expressa, que esses métodos devem ser trabalhados em relação aos seus conteúdos e à sua prática. É possível, na organização curricular, optar pela inclusão de uma disciplina ou módulo para tratar do conteúdo e incluir a prática no âmbito do NPJ. Também é possível trabalhar conteúdo e prática conjuntamente, em Núcleos ou Clínicas específicos.

Inicialmente, as diretrizes curriculares mostram a preocupação em assegurar no perfil do graduando formação sólida, geral e humanística, com o domínio das formas consensuais de composição de conflitos, além de outras capacidades, a fim de ter um profissional com uma postura crítica e reflexiva.

Por assim dizer, a Política judiciária nacional de tratamento adequado dos conflitos que foi instituída no Poder Judiciário com a Resolução nº 125/2010 do CNJ, teve repercussão na educação jurídica, provocando mudanças nas DCN.

Com isso, percebemos que as diretrizes curriculares chamaram atenção da comunidade acadêmica para a importância da cultura do diálogo e para a necessidade de mudar a percepção da sociedade e dos atores da educação jurídica em relação à ênfase dada à cultura do litígio e a compreensão de que o sistema de justiça tem as suas limitações, de maneira que em certas situações, pode ser o meio adequado, mas que em outras, é possível a composição dos conflitos por outros meios já explanados.

Dessa forma, em relação à formação profissional, as diretrizes estabelecem em seu texto a formação por competências, sendo elas, as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais. Assim, determinou no art. 4º, inciso VI, que os cursos jurídicos possibilitasse o desenvolvimento de novas competências nos graduandos, como a capacidade de “desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos” (Brasil, 2018).

Segundo Horácio Rodrigues (2019, p. 266) essa capacidade está ligada a uma competência considerada interpessoal, a competência de dialogar. Para ele, “o uso dos meios consensuais de solução de conflitos pressupõe, necessariamente, o diálogo”. O autor ressalta ainda que essa competência pode ser desenvolvida por meio de atividades e trabalhos em grupo, atividades que envolvem literatura e cinema, trabalhando textos e filmes que tratem do tema.

Portanto, a educação jurídica precisa fornecer aos estudantes uma aprendizagem que não seja restrita à preparação para atuar nos processos judiciais, com foco na judicialização dos conflitos, mais do que isso, o aluno necessita de competências que o torne capaz de entender os problemas da comunidade, conhecendo também a possibilidade da atuação extrajudicial.

A esse respeito, Albenes Bezerra Júnior (2022, p. 116) explica que a DCN inovou ao estabelecer como competência a capacidade de o discente saber empregar os meios consensuais de conflitos, mas ele afirma a necessidade dos alunos conhecer, durante a graduação, a existência de outras formas de tratamento de conflitos fora do sistema de justiça e que tenham contato com discussões sobre as teorias do conflito e a essência de cada um dos meios de autocomposição.

Com efeito, de acordo com as diretrizes, os PPC devem prever conteúdos e atividades que possam desenvolver as perspectivas formativas, de formação geral, formação técnico-jurídica e formação prática-profissional, feita com a articulação de saberes e incentivo à interdisciplinaridade.

Quanto à formação técnico-jurídica, no art. 5º, inciso II, tem-se a previsão de estudos sistematizados e contextualizados de vários conteúdos essenciais, como de Formas Consensuais de Solução de Conflitos, para além do enfoque dogmático.

Por fim, especificamente em relação às atividades desenvolvidas na Prática Jurídica, as diretrizes determinam que constitui um componente curricular obrigatório fundamental para assegurar competências necessárias no perfil do graduando, regulamentando no art. 6º, § 6º, as “práticas de resolução consensual de conflitos e práticas de tutela coletiva, bem como a prática do processo judicial eletrônico”. (Brasil, 2018)

Faz-se necessário o estímulo das práticas consensuais nos Núcleos de Prática Jurídica para permitir que o aluno compreenda a indispensável relação entre a teoria e a prática do Direito, tendo oportunidade de conhecer técnicas como a mediação, a conciliação, a negociação, a arbitragem, as práticas restaurativas e ter acesso a casos simulados ou reais que possibilite “os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica”. (Brasil, 2018)

As DCN específicas dos cursos de graduação em Direito trouxeram o termo diretrizes em seu conteúdo, no entanto, antes disso, a própria LDB do ano de 1996, inaugurou o termo diretrizes para o ensino nacional.

Além de outros pontos importantes, a LDB tratou sobre competências, e definiu em seu art. 32, inciso III, como objetivo a formação do estudante por meio do “desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores” (Brasil, 1996).

Ora, a aprendizagem fundada em adquirir conhecimentos (saberes) e habilidades (capacidades), com atitudes (posturas, comportamentos) e valores (perspectiva ético-política), é uma forma de pensar a educação cidadã e técnica, um olhar integral que se coaduna com nossa definição de “competências”. Portanto, percebemos que a LDB de 1996, simultaneamente, acolheu a pedagogia das competências e a ideias de diretrizes curriculares, favorecendo propostas educacionais mais autônomas por parte das instituições. (Oliveira, 2019, p. 262)

O aperfeiçoamento da educação que vem sendo ofertada pelas instituições de ensino é uma reflexão antiga, não somente no Brasil como no mundo. Pensar em melhorias no processo de ensino-aprendizagem, nas metodologias a serem adotadas e refletir sobre as competências mínimas que todo estudante deve ter são preocupações necessárias e urgentes.

Com a era das diretrizes curriculares, foi possível perceber mudanças significativas para a educação jurídica quanto ao aspecto normativo, por meio da inserção do currículo baseado em competências. No entanto, a efetivação desse modelo de currículo nas instituições de ensino superior ainda ocorre de forma tímida.

No Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulada “Educação um tesouro a descobrir”, após várias análises, discussões e

propostas, a Comissão explica que “a educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro” (Delors, 1988, p. 89).

Nesse sentido, a Comissão destaca a noção de competências e revela a crença de que a educação é capaz de promover o desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, com base em quatro pilares do conhecimento, que levam a um ensino estruturado, a nível global, regional e local. Consoante o que afirma a Comissão:

a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (Delors, 1998, p. 89-90).

Diante da análise da Comissão, destacamos um dos pilares do conhecimento, especificamente aprender a ser, em que consideramos ser o princípio para que os demais pilares sejam desenvolvidos. Segundo o relatório, trata-se de um princípio fundamental, que permite uma formação mais humanística, sem que se restrinja ao tecnicismo incentivado pelos avanços tecnológicos. Desse modo, importante ressaltar que:

a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa — espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. (Delors, 1998, p. 99)

Por sua vez, o relatório mostra que a educação não deve ser centrada apenas no ensino, dando pouca importância à prática, quando assevera que “em regra geral, o ensino formal orienta-se, essencialmente, se não exclusivamente, para o aprender a conhecer e, em menor escala, para o aprender a fazer” (Delors, 1998, p. 90).

Assim, a Comissão enfatiza ainda que as contribuições da educação para o ser humano acontecem durante toda a vida, com papel essencial, de conferir a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessita para desenvolver os seus talentos e construir seu próprio destino. (Delors, 1998, p. 99)

Essa forma de pensar a educação reconhece que existem itinerários formativos distintos, mas que se complementam, sendo essencial compreender a importância do ensino para além da sala de aula. Ao tratar sobre a concepção de competências, percebemos que esse movimento

vem promovendo reflexos na educação jurídica brasileira, com mudanças, ainda que ínfimas, nas diretrizes curriculares e nos projetos pedagógicos dos cursos de Direito.

Para isso, é importante compreender primeiramente que a noção de competências apresenta múltiplas definições. Diante disso, nos apoiamos no conceito de competência de Philippe Perrenoud (1999, p. 4), que considera competência como:

uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos. (Perrenoud, 1999, p. 4)

Para o autor, refletir sobre a necessidade de promover mudanças no ensino levam a uma discussão teórica mais profunda, a respeito da natureza e a gênese da capacidade do ser humano de tratamento de problemas sociais que ainda não se deparou, e saber enfrentá-los com discernimento. Nesse aspecto, Philippe Perrenoud (1999, p. 36) acentua que as competências “são importantes metas da formação. Elas podem responder a uma demanda social dirigida para a adaptação ao mercado e às mudanças e também podem fornecer os meios para apreender a realidade e não ficar indefeso nas relações sociais”.

A formação por competências não implica que os componentes curriculares tidos obrigatórios sejam afastados em razão da busca pela interdisciplinaridade, articulação de saberes e o trabalho de temáticas de forma transversal e contextualizada. O que se pretende na verdade, é que a formação seja centrada no estudante, compreendendo além do conhecimento (aspecto cognitivo), habilidades, atitudes e valores.

Dessa forma, salientamos o pensamento de Aurelio Sánchez e Manuel Ruiz (2007, p.23-24) sobre a definição de competência, ao conceituar como “o bom desempenho em diversos e autênticos contextos por meio da integração e ativação de conhecimentos, normas, técnicas, procedimentos, habilidades, atitudes e valores” (tradução nossa).

Nesse viés, observa-se o papel do docente a fim de contribuir para essa formação, de maneira que seja capaz de conectar o aprender a ser, estar, fazer e conviver, com metodologias ativas, por meio da interdisciplinaridade, desenvolvendo aos aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores dos estudantes.

Sobre isso, Perrenoud chama atenção para a necessidade de mudança de mentalidade quanto à compreensão de competência.⁸ Ele explica que “se forem alterados apenas os

⁸ No ciclo de debates promovido pela Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, sobre a Reforma Curricular na Graduação em Direito: Desafios e Perspectivas, que ocorreu nos dias 02 a 06 de agosto de 2021, no formato virtual, transmitido pelo youtube, Maria Paula Dallari Bucci, professora da

programas que constam nos textos, sem modificarem-se os que estão nas mentes, não há futuro para a abordagem por competências”. (Perrenoud, 1999, p. 87)

A respeito do currículo baseado em competências, destacamos a experiência do Projeto Alfa Tuning América Latina, que foi realizado em duas fases definidas, com objetivos específicos, mas que se complementavam, com o intuito de “promover reflexões e acordos sobre questões relevantes para a educação superior na região”. (Felix, 2014, p. 25)

As principais reflexões envolveram temáticas como: a necessidade de um sistema que tenha o estudante com centro do processo de formação, sendo ele baseado em competências; novos modelos educacionais; a existência de titulações em países latino-americanos e a criação de um ambiente de diálogo sobre o ensino superior, em que fosse possível conjuntamente compreender os problemas enfrentados e propor soluções reais para eles.

Para tanto, a noção de competência no Tuning ficou estabelecida como “capacidades que todo ser humano necessita para resolver, de maneira eficaz e autônoma, as situações da vida”. (Beneitone et al., 2007, p. 35) Nesse sentido, entende-se por competência, pelo ponto de vista da educação, “uma formação integral do cidadão por meio de novos enfoques, como o aprendizado significativo, em diversas áreas: cognitiva (saber), psicomotora (saber fazer, habilidades), afetiva (saber ser, atitudes e valores)”. (Beneitone et al., 2007, p. 36)

Adotou-se, durante o projeto, uma metodologia com base no estudo das competências por meio de duas abordagens, as competências genéricas e as competências específicas. Conforme o Tuning, as competências genéricas são “aquelas comuns a qualquer grau acadêmico ou carreira e que deveriam ser de domínio de todos que concluam o nível superior, independente de a qual curso ou área de conhecimento se vinculem” (Felix, 2014, p. 25). Por sua vez, as competências específicas “são a interface das genéricas, são identificadas com uma titulação específica ou área de conhecimento” (Felix, 2014, p. 26).

A Fase I do projeto ocorreu nos anos de 2005 a 2007, em que prevaleceu o princípio que se traduz na “afirmação de que os processos pedagógicos devem estar centrados no discente, que a construção e consolidação de competências devem constituir a base desses processos e que a educação se torna um processo permanente na vida do educando”. (Felix, 2014, p.25)

Universidade de São Paulo – USP, ao tratar a respeito de Habilidades e competências na educação em Direito, enfatizou o desafio da educação jurídica: “(...) que as faculdades de Direito formem uma geração capaz de responder esses tipos de problemas. Não podemos nos conformar a ensinar aquilo que não tem nenhuma aderência com a realidade”.

Nesse período, participaram do projeto 15 áreas do conhecimento, dentre elas, a área do Direito, que teve como coordenadora uma representante do Brasil, a professora Loussia Penha Musse Felix, da Universidade de Brasília – UNB. O estudo desenvolvido resultou na identificação de 24 competências específicas da área do Direito, constante no volume denominado “Informe Final do Projeto Tuning América Latina: Reflexões e Perspectivas da Educação Superior na América Latina”.

Na primeira fase do Tuning foram identificados três tipos de competências gerais, que mostram a necessidade de uma formação completa, que não se restringe ao conhecimento técnico, vejamos:

- Competências instrumentais: capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas e linguísticas;
- Competências interpessoais: capacidades individuais tais como habilidades sociais (interação e cooperação sociais);
- Competências sistêmicas: capacidades e habilidades relacionadas com sistemas globais (combinação de compreensão, sensibilidade e conhecimentos; para tanto, é preciso adquirir, previamente, competências instrumentais e interpessoais. (Beneitone et al., 2007, p. 332)

Nesse mesmo ponto de vista, reforçamos a classificação de competências em três categorias conforme foi estabelecida por Aurelio Sánchez e Manuel Ruiz (2007, p. 23-24) descritas da seguinte forma:

Competências instrumentais: são as que possuem a função intermediária. Representam a junção de habilidades manuais e habilidades cognitivas que possibilitam a competência profissional. (...)

Competências interpessoais: são habilidades pessoais e de relacionamento. Refere-se capacidade ou habilidade de demonstrar seus próprios sentimentos e emoções de forma adequada e aceitar os sentimentos dos demais, permitindo a colaboração em objetivos comuns. (...)

Competências sistêmicas: supõem habilidades relacionadas ao sistema em sua totalidade. Combinam a imaginação, sensibilidade e habilidade que permite ver como as partes se relacionam com o todo. (...) (tradução nossa).

Posteriormente, foi realizada nos anos de 2011 a 2013, a Fase II do projeto Tuning quando “a área de Direito se voltou para a tarefa de refletir como as competências poderiam ser trabalhadas e difundidas em suas próprias instituições de educação superior” (Felix, 2014, p. 28)

Na segunda etapa do Tuning, o objetivo era de tornar mais sólidas as metodologias utilizadas na primeira fase e definir o metaperfil, sintetizando as competências do profissional de cada área que foram destacadas ao longo da pesquisa.

Nesse contexto, em relação a construção do conceito de metaperfil, Loussia Felix (2014, p. 30) esclareceu que foi trabalhado “a partir da abordagem de revisão das competências

específicas da área de Direito e de uma sintetização das competências genéricas estabelecidas para a América Latina”, determinando, assim, as metacompetências do bacharel em Direito da América Latina.

Por meio dessa análise, foram definidas 15 competências genéricas, a seguir descritas:

1. Capacidade de identificar, colocar e resolver problemas aplicando os conhecimentos.
2. Capacidade de organização e planejamento.
3. Responsabilidade social e compromisso cidadão.
4. Capacidade de comunicar os saberes disciplinares em distintos contextos.
5. Capacidade de pesquisar, buscando, processando e analisando a informação procedente de fontes diversas.
6. Capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente.
7. Capacidade crítica e de autocrítica.
8. Capacidade para atuar em novas situações de forma criativa.
9. Capacidade de tomar decisões justificadas.
10. Capacidade de trabalhar em equipe, motivando-a e conduzindo-a a metas comuns.
11. Habilidades interpessoais.
12. Compromisso com a preservação do meio ambiente.
13. Valorização e respeito pela diversidade e pela multiculturalidade.
14. Compromisso ético.
15. Compromisso com a qualidade. (Felix, 2014, p. 31)

Além disso, durante a Fase II do Projeto Alfa Tuning foram identificadas as competências específicas da área do Direito, conforme destacamos abaixo:

1. Identificar, interpretar e aplicar os princípios e regras do sistema jurídico nacional e internacional em casos concretos.
2. Avaliar axiologicamente possíveis cursos de ação conforme o sistema jurídico.
3. Comprometer-se com os Direitos Humanos e o Estado Democrático de Direito.
4. Capacidade de trabalhar em equipes de sua própria área de conhecimento e em equipes interdisciplinares, enriquecendo com isto o compromisso do Direito e a solução de casos complexos.
5. Capacidade de raciocinar, argumentar e decidir juridicamente.
6. Promover a cultura do diálogo e o uso de meios alternativos na solução de conflitos.
7. Dominar a(s) língua(s) requerida(s) para desempenhar no exercício profissional em um contexto globalizado e multicultural.
8. Aplicar a metodologia própria de pesquisa no âmbito jurídico.
9. Capacidade de analisar criticamente situações juridicamente relevantes e contribuir para a criação de instituições e soluções jurídicas em casos gerais e específicos.
10. Capacidade para elaborar textos e expressar-se oralmente em linguagem fluida e técnica, usando termos jurídicos precisos e claros.
11. Capacidade de atuar válida e eficazmente em diferentes instâncias administrativas ou judiciais.
12. Capacidade para decidir se as circunstâncias de fato estão suficientemente claras para adotar-se uma decisão fundada no Direito.
13. Atuar eticamente no exercício de suas funções profissionais. (Felix, 2014, p. 31-33)

Podemos perceber pelas competências reconhecidas, que duas das competências genéricas envolvem tanto o desempenho no gerenciamento dos problemas como a capacidade de atuação em diferentes situações com criatividade. Sem falar na competência específica

identificada pela promoção da cultura do diálogo e a utilização de outros métodos de tratamento dos conflitos.

Isso nos mostra a percepção dos participantes do Tuning pela aprendizagem baseada em competências, incluindo o desempenho em situações que se pode empregar a consensualidade, a cultura do diálogo e o uso da autocomposição. Para tanto, o processo formativo dos facilitadores para atuação com meios autocompositivos deve envolver aspectos didático-pedagógicos capazes de promover uma atuação adequada.

3.3 ASPECTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS RELACIONADOS ÀS COMPETÊNCIAS AUTOCOMPOSITIVAS DOS FACILITADORES E O PERFIL DO AUTOCOMPOSITOR

Nesse ponto iremos abordar a formação dos facilitadores para atuar com os mecanismos de autocomposição partindo da análise dos aspectos didático-pedagógicos dessa formação, para assim, definir as competências adequadas para o perfil do autocompositor.

Consideramos inicialmente que para atuar como facilitador dos meios consensuais de tratamento de conflitos não se exige a graduação em Direito, de modo que é possível desempenhar essa função com outra formação superior. No entanto, o propósito dessa pesquisa é identificar como a educação jurídica deve contribuir para formar esse profissional.

Para tanto, esclarecemos que, no nosso entendimento, a atuação do autocompositor se dá em diversos espaços, envolvendo a possibilidade de desenvolver diferentes carreiras jurídicas, com o uso da conciliação, mediação judicial, extrajudicial e comunitária, negociação, práticas restaurativas e outras.

Ademais, não constitui intenção dessa pesquisa debruçar a investigação com base apenas nas competências dos mediadores e conciliadores judiciais, pois esse desempenho vai muito além do tratamento dos conflitos no Poder Judiciário e abrange diversos mecanismos de composição dos conflitos, como já discorremos no tópico específico sobre o sistema de justiça.

Assim, destacamos a formação dos facilitadores conforme vem sendo realizada no Brasil para tecermos as devidas considerações. Por esse fato, pontuamos que para o desempenho dessas técnicas é necessário que se desenvolva determinadas competências que iremos evidenciar ao longo deste estudo.

Segundo menciona André Azevedo e Roberto Bacellar (2007, p. 27) embora não exista um perfil específico para atuação, os facilitadores “devem almejar, em um processo contínuo

de aperfeiçoamento e atenção a indicadores de qualidade. Acima de tudo, o conciliador deve buscar o seu aperfeiçoamento técnico e amadurecimento profissional”.

Por isso, a formação do profissional autocompositor não deve se restringir ao estudo das técnicas não-adversariais, por meio do aprendizado teórico e prático em curso preparatório, oferecido pelo Poder Judiciário ou por instituições privadas, ter o conhecimento dessas técnicas no estudo da disciplina de processo civil, ou em outras disciplinas básicas do curso de Direito ou mediante uma disciplina específica sobre a temática, incluída como componente curricular (obrigatório ou facultativo) do curso.

Sobre esse aspecto, concordamos que os profissionais busquem um conhecimento técnico contínuo, entretanto, que o seu desempenho não fique restrito à técnica e aos procedimentos, mas que ele seja capaz de ter um aprendizado baseado em outras competências, desenvolvidas ao longo do currículo, recebendo uma educação jurídica transversalizada.

Ao abordar sobre a transversalidade curricular, Alcivan Medeiros e Ramon Oliveira (2023, p. 700) explicam que constitui a possibilidade de tratar temas ao longo do currículo de forma mais ampla, sem que estejam fragmentados em disciplinas específicas, não caracterizando como disciplinas novas, mas a interação entre diversos saberes que dialogam de maneira interdisciplinar, o que contribui para uma educação superior com viés democrático.

Ademais, no Brasil, foi criado em 24 de novembro de 1997, o Conselho Nacional das Instituições de Mediação e Arbitragem (CONIMA), após um ano de vigência da Lei de Arbitragem. Constitui uma entidade que tem o intuito de prestar representação das entidades de mediação e arbitragem, a fim de desenvolver e dar credibilidade aos Métodos Extrajudiciais de Solução de Controvérsias (MESCs).⁹

O CONIMA recomendou um Plano de capacitação em Mediação determinando a criação do Curso de capacitação básica em mediação, compreendendo o módulo teórico-prático, com carga horária mínima de 60 horas e o estágio supervisionado, em que ocorre a prática de casos reais, com a participação como mediador, co-mediador e observador, atendendo a duração mínima de 50 horas e a necessidade de elaboração de um relatório do trabalho realizado e da experiência vivida.

Essa capacitação prescinde de preparo do profissional para entender as dinâmicas do conflito e saber se comunicar com as pessoas envolvidas, sendo necessário conhecimentos metodológicos de caráter interdisciplinar. (Vasconcelos, 2008, p. 40) Nesse aspecto, reforçamos a importância da articulação com outras áreas do saber para que não permaneça a

⁹ www.conima.org.br

tendência de ver o Direito tão somente pelo viés positivista e por uma visão abstrata. A formação crítica, reflexiva e humanística é possível quando o diálogo com a prática é estabelecido.

Essa preocupação com a capacidade e a competência dos conciliadores/mediadores demonstra fundamental importância para outra mudança de paradigma: teoria e prática devem estar conectadas na realização da sessão. Caso contrário, se estaria impedindo a utilização da intuição dos conciliadores/mediadores, o que poderia gerar mais conflitos, bem como uma possível trava ao diálogo. (Rigon, 2013, p. 62)

A Resolução nº 125/2010 do CNJ introduziu no ordenamento jurídico brasileiro a política judiciária de tratamento adequado dos conflitos, difundindo um discurso efficientista, consoante os relatórios da Justiça em números, demonstrando que a implementação da pacificação dos conflitos em programas já desenvolvidos, vinha reduzindo a excessiva judicialização dos conflitos de interesses, a quantidade de recursos e de execução de sentenças.

Ademais, para garantir a qualidade dos serviços prestados, não apenas nos processos judiciais, mas na utilização de outros mecanismos de composição de conflitos, com a implementação da política de consensualização, o CNJ determinou que se observasse a adequada formação e treinamento de servidores, conciliadores e mediadores. (Brasil, 2010)

Dessa forma, tem-se a previsão da necessidade de cursos de formação para atuar como facilitadores, conforme explica o Guia de Conciliação e Mediação do CNJ que serve de orientação para instalação do Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania (CEJUSC), vejamos:

Não há dúvida que a capacitação é fundamental para o bom funcionamento do CEJUSC, pois, para tanto, as partes devem ser atendidas em suas expectativas e necessidades, sendo imprescindível que, ao optarem por um método de solução de conflito diferente do judicial, esse seja conduzido com seriedade e de forma correta. (Brasil, 2015, p. 18)

Nessa perspectiva, ressalto as palavras de Alessandro Nascimento (2017, p. 36) ao explicar que, “o magistrado, além da função jurisdicional, passaria a ser um gerente de conflito, auxiliado por mediadores e conciliadores, o que levaria a necessidade de seleção, formação e qualificação desses auxiliares”.

Com efeito, os facilitadores formados pelo CNJ podem também capacitar novos conciliadores e mediadores, que após o cumprimento dos requisitos, são incluídos no cadastro

de facilitadores. Os CEJUSCs são responsáveis pela capacitação e avaliação dos facilitadores¹⁰, orientados pelo juiz coordenador, cabendo ao CNJ a regulamentação do Código de Ética¹¹ e a criação do referido cadastro em âmbito nacional.

Em relação à capacitação, a resolução regulamentou em seu Anexo I as diretrizes curriculares, com alterações feitas pela Emenda nº 2/2016, cujo curso contempla o módulo teórico e o módulo prático (estágio supervisionado).

O curso de capacitação básica dos terceiros facilitadores (conciliadores e mediadores) tem por objetivo transmitir informações teóricas gerais sobre a conciliação e a mediação, bem como vivência prática para aquisição do mínimo de conhecimento que torne o corpo discente apto ao exercício da conciliação e da mediação judicial. Esse curso, dividido em 2 (duas) etapas (teórica e prática), tem como parte essencial os exercícios simulados e o estágio supervisionado de 60 (sessenta) e 100 (cem) horas. (Brasil, 2010, p. 11)

No decorrer do módulo teórico são desenvolvidos estudos sobre as temáticas já estabelecidas, em que os professores fazem a indicação da leitura obrigatória de determinados (livros-texto) relacionados às principais linhas técnico-metodológicas para a conciliação e mediação, com a realização de simulações pelos alunos. (Brasil, 2010)

No módulo prático, propõe a interligação do aprendizado teórico em casos reais, acompanhado por 1 (um) membro da equipe docente (supervisor). Nesse momento, os alunos desempenham as funções de observador, co-mediador, e conciliador ou mediador, apresentando relatório do trabalho realizado, com suas observações e interpretações sobre a utilização das técnicas aprendidas e aplicadas, sem se restringir ao resumo do caso. (Brasil, 2010)

No que concerne ao curso de capacitação, Josiane Rigon (2013, p. 63) explica que “quanto às horas que compõem o curso, estas se mostram insuficientes, frente à tamanha exigência de profissionalismo e capacitação”, e reforça a falta de profissionais habilitados para se dedicar à docência frente aos cursos e facilitadores capacitados dispostos trabalhar com os métodos consensuais.

Em relação à justiça restaurativa, a Resolução nº 225/2016 do CNJ regulamentou a respeito da formação e capacitação dos facilitadores restaurativos determinando a responsabilidade dos Tribunais de desenvolver pelas Escolas Judiciais e Escolas da

¹⁰ Segundo Rigon (2013), a avaliação serve para ganhar a confiança da comunidade. Ela é feita de forma idônea, com linguagem acessível para leigos, convidados a responder a um questionário, individual e privativamente. O resultado é avaliado e orienta os próximos passos a serem seguidos na mediação/conciliação.

¹¹ O Código de ética de conciliadores e mediadores judiciais tem previsão no Anexo III da Resolução nº 125/2010 do CNJ. Estabelece como princípios fundamentais para a atuação dos facilitadores: confidencialidade, competência, imparcialidade, neutralidade, independência e autonomia, respeito à ordem pública e às leis vigentes. (Rigon, 2013).

Magistratura os cursos de capacitação, treinamento e aperfeiçoamento de facilitadores em Justiça Restaurativa, podendo fazê-lo por meio de parcerias. (Brasil, 2016)

Para isso é definido o plano pedagógico básico dos cursos de capacitação, treinamento e aperfeiçoamento de facilitadores em parceria com o órgão competente criado pelos Tribunais de Justiça, responsável pela implementação do programa de justiça restaurativa, abrangendo representação de magistrados e equipe técnico-científica.

Quanto à organização dos cursos de capacitação, treinamento e aperfeiçoamento de facilitadores, estes são deliberados pelo Comitê Gestor da Justiça Restaurativa, definindo o conteúdo programático de acordo com número de exercícios simulados e carga horária mínima, e estágio supervisionado, criados pelas Escolas Judiciais e Escolas da Magistratura.

Conforme essa resolução, a fim de promover o acesso à justiça e garantir participação social nas práticas restaurativas, determinou-se a possibilidade de realizar a capacitação de facilitadores voluntários não técnicos que sejam das comunidades, podendo ser recomendados por instituições parceiras. (Brasil, 2016)

No que se refere ao papel do facilitador restaurativo podemos enfatizar que:

A prática restaurativa em si, que deve reunir essencialmente vítima e ofensor e os técnicos responsáveis pela condução dos trabalhos (normalmente denominados facilitadores), e pode incluir familiares ou pessoas próximas a estes, além de representantes da comunidade, e os advogados dos interessados, se o caso. (...) Ressalte-se que é fundamental assegurar aos participantes boa informação sobre as etapas do procedimento e conseqüências de suas decisões, bem como garantir sua segurança física e emocional. Nesta ocasião o papel dos facilitadores é muito importante, os quais devem ser tão discretos quanto possível, no sentido de não dominarem as ações do evento, mas conduzirem as partes no caminho de lograr, por seus próprios meios, o encontro da solução mais adequada ao caso. (Vitto, 2005, p. 45)

Nesse contexto, existem certas características de um bom conciliador, que compreende a capacidade de utilizar diferentes técnicas autocompositivas; a capacidade de escutar a exposição de uma pessoa com atenção; a capacidade de promover respeito e confiança; a capacidade de estar sensível em situações em que os ânimos estejam acirrados; paciência; capacidade de afastar seus preconceitos; imparcialidade; possuir empatia, compreendendo o lugar do outro, não tomando partido e gentileza e respeito no trato com as partes. (Azevedo; Bacellar, 2007)

Desse modo, é certo que o sistema de justiça vem buscando formar facilitadores que sejam capazes de atuar com meios autocompositivos, mas antes disso, a sociedade, nos mais diversos campos de atuação, já vinha utilizando modelos genuinamente voltados para a consensualidade no tratamento dos conflitos. Entretanto, observamos que a autocomposição

ainda vem sendo utilizada em muitos ambientes, como no Poder Judiciário, seguindo uma ótica muito distante do que se propõe, em sua essencialidade, visto que as práticas passaram a ser institucionalizadas cada um à sua maneira.

Verifica-se que, na prática, a atuação dos profissionais como facilitadores dos meios consensuais vem sendo realizada de forma mecânica, com o propósito de promover acordos para evitar o prolongamento das demandas, dar celeridade aos processos, diminuir a sobrecarga de trabalho, sem que o movimento genuíno de realizar práticas mais humanizadas e sensíveis as partes cheguem ao sistema de justiça.

Certamente, muitos dos atores que vivenciam os mecanismos autocompositivos de gerenciamento dos conflitos aceitam a proposta do CNJ pela obrigatoriedade da política implementada e essa mentalidade ainda vem sendo muito forte, o que torna a aceitação real do movimento ainda utópica.

Inobstante essa realidade, pretendemos com essa pesquisa contribuir para mudanças nos rumos desse cenário e chamar a atenção para as potencialidades que os facilitadores, com competências desenvolvidas e que compreendem o real papel do autocompositor, possam contribuir verdadeiramente para a prevenção e tratamento dos conflitos.

Portanto, é importante entender que competências são adequadas para o perfil do profissional autocompositor. As competências se apresentam como uma combinação dinâmica de conhecimento, compreensão, habilidades, atitudes, valores e aptidões que quando integrados e utilizados estrategicamente permitem atender as necessidades dos envolvidos nos conflitos. A competência na mediação abrange a reunião do conhecimento da técnica autocompositiva – do saber – com a habilidade – o saber fazer – e a atitude – o querer fazer. (Brasil, 2016)

Por esse motivo, treinamentos de mediadores nos quais se discuta prolongadamente modelos de mediação (eg. Narrativa circular, dialógico, transformador, etc.) – ou até mesmo a distinção entre conciliação e mediação exaustivamente ou ainda treinamentos com mais tempo do que aquele especificamente necessário para transmitir o conjunto teórico que deverá ser aplicado na fase de estágio supervisionado – mostram-se ineficientes. (Brasil, 2016, p. 90)

Com os estudos sobre a formação dos profissionais foi identificado que o modelo baseado em tempo (transmissão do conhecimento teórico) como proposta pedagógica não era favorável para aprendizagem. Esse modelo vem trazendo “resultados insatisfatórios para a formação de mediadores nos últimos anos e têm sido avaliadas como ineficientes quando a meta consiste em treinar indivíduos para desenvolverem habilidades e tarefas específicas”. (Brasil, 2016, p. 89)

Em contrapartida, o treinamento baseado em competências diverge do treinamento baseado em tempo, pela possibilidade de compreensão dos conhecimentos específicos aliado ao desenvolvimento de habilidades concretas voltadas para o participante. (Brasil, 2016)

Conforme a compreensão de André Gomma Azevedo (2012), criar um programa para capacitar facilitadores de práticas autocompositivas requer o entendimento sobre as necessidades de treinamento e seus objetivos. Sendo assim, para ele, o desenvolvimento das competências segue “cinco partes inter-relacionadas: a) seleção; b) aprendizado teórico; c) observação da prática da mediação d) estágio supervisionado; e e) avaliação da satisfação dos usuários ao término do estágio supervisionado”. (Azevedo, 2012, p. 108).

Segundo o entendimento de Luzia Lunk, Thayana Silveira e Helena Wrasse (2013, p. 97) ao analisar o código de ética dos conciliadores e mediadores, frisam que a competência é definida como o segundo princípio a ser seguido e que tem relação com a qualidade da sessão de conciliação e mediação, pois para elas, “dependerá da competência do conciliador e do mediador em criar um ambiente próprio para o diálogo e o entendimento”. Asseveram também que “a capacitação dos envolvidos é necessária para que se mantenha uma conduta uniforme, bem como um procedimento padrão, essenciais para a qualidade da prestação do serviço”. (Lunk; Silveira; Wrasse, 2013, p. 97)

Sobre esse ponto de vista, nos apoiamos na ideia de que os participantes em formação precisam primeiramente ter um pensamento reflexivo sobre os meios autocompositivos, conhecer sua essência e acreditar na concretização desse movimento.

Dessa maneira, ao possuírem essa autonomia para pensar (entender os valores), eles poderão agir com a consciência da importância das suas habilidades e atitudes, para fazer o que se acredita. Ademais, “um mediador competente pode ser definido como aquele que consegue desenvolver uma habilidade de aplicação de uma teoria autocompositiva com postura e atitudes adequadas”. (Brasil, 2016, p. 90)

Portanto, defendemos o desenvolvimento de competências autocompositivas mínimas, adequadas aos casos concretos, sem forçar os facilitadores a desempenhar o tratamento dos conflitos com posturas uniformes e robotizadas. A capacidade de colocar em prática habilidades e atitudes que promovem o diálogo e a pacificação dos conflitos está ligada a sensibilidade, a criatividade e a construção de um ambiente em que a atuação jurídica e a formação profissional possam se retroalimentar.

Nesse sentido, afirma André Gomma Azevedo (2012, p. 120-121) que “um novo mediador terá seu desenvolvimento também vinculado a características pessoais (e familiares)

que fazem com que cada um vivencie o conflito e sua resolução de forma distinta”, e que as competências estabelecidas conforme seu estudo, divididas em formas de desenvolvimento básico, intermediário e avançado, “são utilizados apenas como mero referencial de aprendizado”. (Azevedo, 2012, p. 121).

Desse modo, ao fazer uma análise a respeito de um modelo de política pública de formação de mediadores judiciais baseado em competências, Azevedo (2012, p. 121-132) propõe a efetividade dos programas por meio do desenvolvimento de competências autocompositivas, que em síntese, destacamos a seguir:

As competências cognitivas quanto ao conflito são aquelas referentes à forma como se adquire consciência quanto ao conflito propriamente dito, ao modo como este se forma (a sua espiral) e suas características intrínsecas. (...)

As competências perceptivas são aquelas referentes à forma como se apreende ou se percebe o contexto fático-conflituoso ao qual se está sendo exposto. (...)

As competências emocionais são aquelas referentes à forma como se processa ou metaboliza o conjunto de estímulos emocionais ao qual se está sendo exposto. (...)

As competências comunicativas são aquelas referentes à forma como se transmite o conjunto de mensagens pretendido ou intencionado. (...)

As competências de pensamento criativo são definidas como aquelas referentes à forma como se desenvolvem soluções para problemas concretos ou hipotéticos. (...)

As competências de negociação são definidas como aquelas referentes à forma como se utilizam instrumentos de persuasão ou de negociação. (...)

As habilidades de pensamento crítico são definidas como aquelas referentes à forma como se escolhe uma ou mais das diversas soluções encontradas para problemas concretos ou hipotéticos. Essas habilidades consistem, essencialmente, em estimular a escolha consciente diante das várias soluções possíveis. (...) (Azevedo, 2012, p. 121-132)

Com efeito, a partir das abordagens didático-pedagógicas apresentadas, evidenciamos competências que consideramos adequadas ao profissional autocompositor. Nesse intento, tomamos por base as pesquisas desenvolvidas no Projeto Alfa Tuning América Latina (Felix, 2014) que foram detalhadas no tópico anterior, ao definir o Metaperfil do profissional do Direito, e desenhamos o perfil do profissional autocompositor, com as competências mínimas para sua formação, conforme expostas na tabela abaixo:

Tabela 1 - Perfil do profissional autocompositor de conflitos.

PERFIL DO PROFISSIONAL AUTOCOMPOSITOR (FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS MÍNIMAS)
1. Desenvolver o comportamento ético e sensível às pessoas e às instituições, promovendo a comunicação adequada em diferentes contextos.

2. Capacidade de trabalhar em ambiente coletivo e diverso, promovendo o diálogo, autonomia e responsabilidade aos sujeitos, em respeito aos direitos humanos, o pluralismo e a paz.
3. Capacidade de aplicar o conhecimento teórico ao tratamento de problemas reais articulando os saberes interdisciplinares por meio da integração de áreas do conhecimento.
4. Desenvolver a investigação e a interpretação de conceitos jurídicos fundamentais, contextualizando com as experiências locais e globais.
5. Capacidade de integrar a imaginação e a criatividade na aplicação de técnicas e procedimentos em sistemas diversos, permitindo melhorias significativas e transformações socioculturais.

Fonte: Autoria própria (2024).

Diante da tabela acima, apontamos dentre as competências interpessoais, a de **desenvolver o comportamento ético e sensível às pessoas e às instituições, promovendo a comunicação adequada em diferentes contextos.**

Segundo Jean François Six (2001, p. 243) “o ato ético do mediador deve se realizar segundo três modulações: a coragem, a prudência, a justeza”. Aliado a isso, a habilidade de se comunicar positivamente, de desenvolver uma escuta ativa proporciona a colaboração em diversos ambientes, mudando a forma como as pessoas vêem o conflito, de modo que:

a linguagem deixa de ser vista como um instrumento para negociar a resolução disputas (visão inerente à primeira onda dos métodos RAD), pois se passa a reconhecer que os próprios conflitos têm uma dimensão lingüística, no sentido de que eles são constituídos pela nossa percepção das relações vividas, que são reconstruídas lingüisticamente dentro de uma narrativa pessoal. (...) Passou-se, então, a pensar na intervenção na própria estrutura do conflito, alterando a dimensão simbólica da relação conflituosa (ou seja, alterando o modo como as pessoas percebem os fatos que elas qualificam como conflituosos) e, conseqüentemente, abrindo novas portas para a transformação dessa relação. (...) (Costa, 2004, p. 164)

Ao discorrer sobre negociações, Roger Fisher, William Ury e Bruce Patton ressaltam a importância de proporcionar uma harmonização de interesses diferentes, por meio de um tratamento humanizado e sensível aos envolvidos em um conflito. De acordo com as palavras dos autores, “a conciliação de interesses, em vez do compromisso entre posições, funciona também porque, por trás das posições opostas, há muito mais interesses em comum do que conflitantes” (Fisher; Ury; Patton, 2005, p. 60).

Deixar de lidar com os outros de maneira sensível, como seres humanos propensos a reações humanas, pode ser desastroso para a negociação. O que quer que você esteja fazendo em qualquer ponto da negociação, desde a preparação até o acompanhamento, vale a pena indagar-se: “Será que estou prestando atenção suficiente ao problema das pessoas?” (Fisher; Ury; Patton, 2005, p. 37)

Ademais, outra competência interpessoal constitui a **capacidade de trabalhar em ambiente coletivo e diverso, promovendo o diálogo, autonomia e responsabilidade aos sujeitos, em respeito aos direitos humanos, o pluralismo e a paz.**

Conforme essa competência, entendemos a relevância de o facilitador de métodos autocompositivos adquirir a habilidade de trabalhar em equipe, compreendendo a diversidade presente nas relações sociais e atuando de forma a incentivar a emancipação dos sujeitos.

Por isso, destacamos o pensamento de Costa (2004, p. 179) de que “as pessoas são diferentes (têm diferentes desejos, interesses, sentimentos, etc.) e as relações humanas são o ambiente em que essas diferenças se produzem como realizações da autonomia das pessoas”.

Nos propomos a ressaltar as competências cognitivas que consideramos pertinentes à atuação consensual: a **capacidade de aplicar o conhecimento teórico ao tratamento de problemas reais articulando os saberes interdisciplinares por meio da integração de áreas do conhecimento.** Nessa perspectiva, entendemos que é necessário que o facilitador saiba trabalhar sua base teórica aliada à prática, por meio de vivências de casos concretos, promovendo a articulação de saberes.

Assim, concordamos com Perrenoud (1998, p. 78) ao asseverar que “uma abordagem por competências ataca problemas reais, da ‘vida de verdade’”. E ainda nos apoiamos no ponto de vista de Roger Fisher, William Ury e Bruce Patton (2005, p. 87) que pontuam a importância de um olhar interdisciplinar, quando afirmam “**observe através dos olhos de diferentes especialistas.** Outra maneira de gerar opções múltiplas é examinar seu problema da perspectiva de diferentes profissões e disciplinas”. (destaque original)

A respeito da integração com outras áreas do conhecimento, Loussia Felix (2017, p. 19) nos chama atenção a falta de sensibilidade dos profissionais quando se refere à habilidade de trabalhar em equipe interdisciplinar, a seguir:

(...) projeta-se um perfil de acadêmicos, estudantes, graduados e empregadores ainda não sensibilizados para a necessidade de absorção de competências menos afinadas a uma formação tradicional e a ocupações correlatas. Esta visão se conflita com as evidentes mudanças nas possibilidades ocupacionais para os graduados em Direito, apenas para citar uma, como a necessidade de desenvolver habilidades e competências que permitam a integração harmoniosa a equipes profissionais estritamente jurídicas ou interdisciplinares. (Felix, 2017, p. 19)

Outra competência que definimos ser relevante para o perfil do autocompositor é de **desenvolver a investigação e a interpretação de conceitos jurídicos fundamentais, contextualizando com as experiências locais e globais.** Esse desempenho permite a compreensão da prática da pesquisa necessária para que os profissionais possam atuar em

diferentes carreiras jurídicas, como também permite a interpretação e aplicação do Direito integrando a teoria à prática.

Nessa perspectiva, o principal ponto a ser buscado no ensino do Direito está na necessidade constante de aproximá-lo da realidade social. Os estudantes precisam ter uma boa base teórica, entretanto, que essa aprendizagem não seja limitada às aulas tradicionais, com exposições e leitura de livros, mas que possa abranger métodos criativos em que estes sejam protagonistas nos diferentes espaços, reconhecendo a diversidade do corpo discente e promovendo a interação dos alunos com a comunidade (Almeida; Souza; Camargo, 2013, p. 28).

Por fim, evidenciamos a competência essencial aos facilitadores no que se refere a **capacidade de integrar a imaginação e a criatividade na aplicação de técnicas e procedimentos em sistemas diversos, permitindo melhorias significativas e transformações socioculturais.**

Essa competência se relaciona com a capacidade de produzir, tida como valor universal fundamental, a “criatividade, sempre necessária aos progressos tecnológicos e sociais, à dinâmica econômica e a todas as realizações humanas” (Delors, 1998, p. 263).

Compreende ainda a capacidade de trabalhar “o espírito aberto à mudança, única coisa que não mudará, e vontade não só de aceitar a mudança, mas de agir de modo a que ela se encaminhe num sentido positivo” (Delors, 1998, p. 265).

(...) a evolução do mundo, das fronteiras, das tecnologias, dos estilos de vida requer uma flexibilidade e criatividade crescentes dos seres humanos, no trabalho e na cidade. Nessa perspectiva, confere-se ocasionalmente à escola a missão prioritária de desenvolver a inteligência como capacidade multiforme de adaptação às diferenças e às mudanças. (Perrenoud, 1998, p. 14)

Percebe-se a importância de desenvolver essas competências ao longo do ambiente acadêmico de forma transversalizada e integrar as políticas de consensualização de conflitos às práticas educacionais. Mesmo diante das mudanças na legislação relacionadas à autocomposição dos conflitos, é importante ver o conflito para além do aspecto jurídico. Assim, segundo o autor, “um olhar para o conflito e para o acesso à justiça fortalece a melhor compreensão das demandas, exercitando habilidades, até então, pouco/ou nada explorada dos discentes” (Bezerra Júnior, 2022, p. 87).

Ao entender que os profissionais do Direito precisam ser melhor preparados para essa atuação, vislumbramos a necessidade da mudança de mentalidade dos docentes e discentes, a fim de empregar novas estratégias de ensino, a serem utilizadas na graduação, promover

mudanças nos componentes curriculares, como também desenvolver metodologias mais adequadas para a aprendizagem significativa, para que essa aprendizagem não ocorra apenas nos cursos de capacitação oferecidos pelas instituições.

4 ENFOQUE EMPÍRICO DA FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DO PROFISSIONAL AUTOCOMPOSITOR DE CONFLITOS NO CURSO DE DIREITO DA UFERSA

O terceiro capítulo da pesquisa pretende identificar as competências essenciais para a formação do profissional facilitador dos instrumentos de autocomposição dos conflitos e as contribuições da educação jurídica nesse processo formativo. A pesquisa é realizada por meio de um estudo de caso que analisa a percepção de discentes e docentes do Curso de graduação em Direito da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, a fim de traçar o perfil do profissional autocompositor que a sociedade necessita.

Nesse sentido, para alcançar o objetivo proposto utiliza-se a pesquisa descritiva e empírica, por meio de uma abordagem qualitativa realizada mediante organização de grupos focais com os estudantes e entrevistas com os docentes da UFERSA, trazendo o diálogo teórico com os autores que abordam as temáticas.

Assim, o capítulo traz um enfoque empírico, sendo dividido em três seções, que traz primeiramente uma apresentação sobre a UFERSA e o curso de Direito, apresentando o Projeto Pedagógico do Curso, compreendendo suas principais alterações. A partir da seção seguinte, se apresenta o percurso metodológico da pesquisa e são definidas as etapas do processo de coleta de dados, para abordar em seguida a análise dos dados coletados.

Por sua vez, são realizadas as análises dos grupos focais com os estudantes e das entrevistas com os docentes da UFERSA. Diante das análises realizadas, por fim, serão apresentadas as compreensões e inferências decorrentes das percepções observadas na pesquisa.

4.1 APONTAMENTOS SOBRE A UFERSA E O CURSO DE DIREITO

Nesse ponto iremos apresentar algumas informações relevantes a respeito da UFERSA, instituição de ensino superior em que realizamos o estudo de caso, não constituindo intento da nossa pesquisa abordar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de forma mais aprofundada, mas trazer alguns apontamentos deste Plano, vez pretendemos mostrar os principais aspectos da instituição e do Curso de Direito, situando o cenário em que se encontram em âmbito da educação regional.

Para tanto, a UFERSA possui a finalidade de “ministrar o ensino superior visando ao desenvolvimento político, científico, social, ambiental e econômico do indivíduo e da sociedade” (Ufersa, 2021, p. 13). Apresenta a missão de promover um ensino superior difundindo o conhecimento na “região semiárida brasileira, contribuindo para o desenvolvimento sustentável e o exercício pleno da cidadania, mediante formação humanística, crítica e reflexiva, preparando profissionais capazes de atender demandas da sociedade” (Ufersa, 2021, p. 13).

Percebemos que se encontra em destaque como missão da universidade em estudo, a formação voltada para atender às demandas sociais, o que demonstra a importância das instituições pensarem em uma educação que proporcione instrumentos para desenvolver práticas que se coadunem com o contexto social em que estão inseridas.

Assim, trata-se de instituição Federal localizada na cidade de Mossoró, Rio Grande do Norte, tendo sido “criada pela Lei nº 11.155, de 29 de julho de 2005, após transformação da Escola Superior de Agricultura de Mossoró (ESAM), a qual havia sido criada em 18 de abril de 1967, por meio do Decreto Municipal nº 3/1967” (Ufersa, 2021, p. 13). A sua incorporação à nível federal ocorreu com a publicação do Decreto-Lei nº 1.036, de 21 de outubro de 1969.

Nesse sentido, possui estrutura ampla que comporta espaços acadêmicos de incentivo ao ensino, pesquisa e extensão, que oferece a “dez mil estudantes matriculados, distribuídos em quarenta e cinco cursos de graduação e quinze programas de pós-graduação” (Ufersa, 2019, p. 6). Quanto à inserção regional, podemos enfatizar que a UFERSA se encontra “geograficamente situada nas mesoregiões Oeste e Central do estado do Rio Grande do Norte, áreas de clima semiárido”, comprometida com “a formação científica e tecnológica, embasada em resultados de suas pesquisas e tecnologias, difundidas a toda a sociedade brasileira” (Ufersa, 2021, p. 19).

A UFERSA garante a oferta de cursos em diversas áreas do conhecimento, como os “cursos das áreas de Engenharias, Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e Naturais, Letras, Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas” (Ufersa, 2021, p. 19).

Ademais, além dos cursos presenciais, a universidade iniciou a oferta de cursos na modalidade à distância em 2010, com os cursos de licenciatura de Matemática, Computação, Física e Química. Por esse fato, destacamos que a UFERSA dispõe na sua estrutura, o funcionamento de “polos de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil – UAB, os quais estão situados nas cidades de Natal, Caraúbas, Grossos, Guamaré, São Gonçalo do Amarante, Angicos, Pau dos Ferros e Mossoró” (Ufersa, 2019).

Em relação à pesquisa, conforme acentua o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), podemos ressaltar que a universidade “busca estimular a participação de estudantes na pós-graduação, a qualificação docente, o apoio aos comitês de ética em pesquisa, bem como a recuperação e ampliação da infraestrutura de pesquisa e pós-graduação” (Ufersa, 2019, p. 7).

No que se refere as práticas extensionistas, consoante o Plano de Desenvolvimento Institucional, ressaltamos que existem nos “quatro campi ações de extensão visando a promover interação com a comunidade, permitindo a socialização dos conhecimentos desenvolvidos na execução de suas atividades de ensino e pesquisa” (Ufersa, 2021, p. 33).

Nesse contexto de indissociabilidade da tríade ensino, pesquisa e extensão, destacamos que um dos cursos oferecidos à sociedade pela Ufersa trata-se do Curso de Graduação em Direito. Com base no Projeto Pedagógico do Curso, reforçamos que se propõe a assegurar “sólida formação geral que privilegia os conhecimentos técnicos e científicos produzidos na área da Ciência do Direito e a vivência de condutas éticas no enfrentamento às demandas e problemas da sociedade norte-rio-grandense” (Ufersa, 2009, p. 11).

O curso de Graduação em Direito foi criado no ano de 2009, por meio da política institucional de expansão das instituições de ensino superior, com o incentivo do Programa REUNI, em âmbito federal. O primeiro Projeto apresentava o intuito de atender às demandas da sociedade e “superar as assimetrias regionais passou a ser um mote dentro da estrutura curricular, com a inclusão de componentes curriculares representativos dessa dinâmica de ensinar-aprender para atender às peculiaridades sociojurídicas da região de Mossoró/RN” (Ufersa, 2021, p. 14).

Em 2021, foi elaborado o novo Projeto Pedagógico do Curso de Direito, promovendo maiores flexibilizações nos componentes curriculares, mantendo a articulação do ensino, pesquisa e extensão, além das práticas complementares.

Assim, conforme dados da Prograd (2020), o curso de Direito representa um quantitativo de contribuição para a formação de “300 egressos e possui 420 discentes matriculados (...). Nos últimos seis anos (2015-2020), o referido curso foi procurado por 21.751 (vinte e um mil, setecentos e cinquenta e um) candidatos no SISU” (Ufersa, 2021, p. 15).

Com efeito, o Curso de Direito da Ufersa apresenta como finalidade garantir formação baseada em conteúdos, habilidades e atitudes capazes de desenvolver nos estudantes atuação reflexiva, técnica e crítica em atenção às demandas da sociedade. Por esse fato, “tem assumido protagonismo na formação de inúmeros bacharéis. Os resultados são positivos pelas ações integradas que refletem a qualidade do Curso de Graduação” (Ufersa, 2021, p. 16).

Para tanto, o novo Projeto Pedagógico propõe a formação por competências com a “articulação entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, valorizando metodologias participativas (ativas), a expertise dos docentes e os saberes prévios dos estudantes” (Ufersa, 2021, p. 16) em que se busca garantir uma educação horizontalizada e interdisciplinar.

4.2 PERCURSO METODOLÓGICO E O PROCESSO DE COLETA DE DADOS

Para a execução da pesquisa e obtenção dos dados necessários para a investigação, dividimos a pesquisa em três momentos. A primeira fase deste estudo consistiu em uma pesquisa bibliográfica em que foi realizada a revisão de literatura sobre a temática, por meio da análise crítica de estudos que resultaram em teses, dissertações e artigos de revistas. A escolha da pesquisa bibliográfica como etapa inicial foi com o intuito de subsidiar teoricamente nosso estudo, trazendo informações relevantes e as principais discussões sobre o tema que vem sendo apresentadas por diferentes autores.

Nessa perspectiva, Severino esclarece que a pesquisa bibliográfica se desenvolve por meio do “registro disponível, decorrentes de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados”. (Severino, 2007, p. 122)

Para a realização desse momento, nos debruçamos sobre os materiais encontrados, que foram lidos, analisados e em seguida foram feitas as interpretações necessárias para a construção teórica do estudo.

Nesse ponto, destacamos a nossa escolha de trazer no capítulo inicial a contextualização do cenário da educação jurídica no Brasil, explicando os pontos pelos quais muitos autores fundamentam a “crise” educacional, com o objetivo de dar ao leitor uma compreensão mais aprofundada do tema, sem contudo, esgotá-la, mas, por outro lado, proporcionando situá-lo nos contextos que reforçam a nossa argumentação e são importantes para entender o problema da pesquisa.

Dando continuidade, também realizamos a pesquisa documental, por meio da análise de leis, resoluções, Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito, o Projeto Pedagógico do curso de graduação em Direito da Ufersa, que tratam sobre a educação jurídica brasileira e a respeito das normativas que revelam o movimento pela autocomposição dos conflitos no Brasil.

Dessa forma, podemos ressaltar com base nos autores, que a pesquisa documental por meio das normativas constitui importante método a ser usado nas pesquisas jurídicas, por proporcionar, além do acesso à fontes oficiais como as leis, resoluções, e tradicionais interpretações, um estudo mais amplo e investigativo, que não se apega aos modelos formais (Paula; Paiva, 2019, p. 158). Assim, eles enfatizam a possibilidade do estudo com base na legislação ser um meio de investigação capaz de contextualizar os movimentos que acompanham a elaboração das normativas na sociedade e nas instituições.

A segunda etapa do estudo realizou-se por meio de pesquisa descritiva e empírica, com uma abordagem qualitativa, utilizando o estudo de caso na Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, com base na percepção dos discentes e docentes sobre o perfil do profissional do Direito que a sociedade demanda e como a educação jurídica deve contribuir para a formação do profissional autocompositor.

Nesse contexto, iremos detalhar o caminho percorrido no decorrer da pesquisa empírica, apresentando o ciclo da pesquisa e todas as etapas dessa terceira fase, ressaltando as palavras de Pedro Demo (1995, p. 61) ao definir que “metodologia contém a ideia de caminho a ser seguido” e ainda reforça que “é preciso repisar que metodologia é instrumental para a pesquisa e não a pesquisa” (Demo, 1995, p. 62).

Para tanto, nos apoiamos no entendimento de Maria Minayo, que reconhece que cada pesquisador tem seu jeito de pesquisar, de fazer ciência, seu ritmo próprio que constitui o método adotado. Para ela, fazer pesquisa caracteriza-se como algo “artesanal que não prescinde da criatividade, realiza-se fundamentalmente por uma linguagem baseada em conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas”, que se distingue de um pesquisador para outro, nos momentos de condução das etapas da pesquisa, “linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular” (Minayo, 2009, p. 25-26).

Assim, definimos o desenvolvimento de uma pesquisa empírica, primeiro pela importância que damos a percepção das pessoas em relação a temática, e segundo porque buscamos traçar novos caminhos que não aqueles percorridos pelas pesquisas dogmáticas, comumente utilizadas pelos estudantes, pesquisadores e profissionais do Direito.

Reconhecendo que a realização desse tipo de pesquisa é um desafio, contudo, nos apoiamos nos benefícios que ela pode trazer para a comunidade e na busca por alcançar os objetivos traçados. De acordo com as palavras de Pinto Júnior, a pesquisa empírica no Direito tem sua importância por constituir uma metodologia que ao longo da investigação, pode “informar o estudo e a pesquisa jurídica sobre aspectos importantes da realidade a ser

considerada na aplicação do direito. Os achados empíricos não esgotam a pesquisa, mas servem de substrato fático para contextualizar e enriquecer a reflexão jurídica” (Pinto Júnior, 2019, p. 45).

Sendo assim, para atender os objetivos propostos, desenvolvemos um estudo de caso na Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, inicialmente por ser a instituição de ensino superior em que o Programa de Mestrado em Direito - PPGD funciona, existindo, por assim dizer, uma proximidade da pesquisadora com o campo investigado, além de ser uma universidade que recebe estudantes de diversas cidades circunvizinhas, o que demonstra a relevância da instituição em âmbito regional, proporcionando uma maior diversidade de participantes a colaborarem com a presente pesquisa.

No que se refere ao estudo de caso, segundo assevera Antônio Joaquim Severino, trata-se de uma “pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo”. (Severino, 2007, p. 121)

Sobre isso, afirma também Pinto Júnior (2019, p. 58) que “o estudo de caso requer uma análise qualitativa, e não quantitativa. Pressupõe o acesso do pesquisador às informações essenciais, incluindo a documentação básica”, sendo possível trazer para o campo as discussões que foram apresentadas na parte teórica, com “a possibilidade de manter interlocução com atores relevantes diretamente envolvidos” (Pinto Júnior, 2019, p. 58).

No presente estudo foram realizadas entrevistas estruturadas com 06 (seis) docentes do curso de graduação em Direito, de modo que 04 (quatro) docentes participaram de forma presencial, no prédio do curso de graduação em Direito da referida Universidade, e 02 (dois) deles realizaram de forma virtual, pelo google meet, por meio da assinatura prévia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e dos Termos de autorização de uso de áudio e vídeo. Esta etapa da pesquisa consistiu em entrevistar os professores da área a respeito das suas percepções sobre como o curso jurídico deve contribuir para o desenvolvimento de competências essenciais para o processo formativo do profissional facilitador dos instrumentos de autocomposição de conflitos.

No que concerne à amostra da pesquisa, ressaltamos que o número de professores participantes da pesquisa foi definido com base em aspectos qualitativos, de modo que se limitou ao número de 06 (seis) docentes que lecionam na Instituição de Ensino escolhida, pela pretensão de entrevistar 02 (dois) docentes de cada uma das 03 (três) “perspectivas formativas”, conforme consta na Resolução n.º 5/2018 do CNE/CES/MEC, que trata das Diretrizes

Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, quais sejam, “formação geral, formação técnico-jurídica e formação prático-profissional” (Brasil, 2018), bem como em razão da disponibilidade dos docentes e do tempo de realização da pesquisa empírica, o que justifica não aumentar a amostragem. As entrevistas tiveram duração variando de 40 minutos a 60 minutos, a fim de não tornar o momento da pesquisa empírica cansativo para os entrevistados.

Conforme acentua Antônio Joaquim Severino (2007, p. 125), as entrevistas estruturadas “são aquelas em que as questões são direcionadas e previamente estabelecidas, com determinada articulação interna”. Entende-se que por meio desse tipo de entrevista é possível do “universo dos sujeitos, respostas também mais facilmente categorizáveis, sendo assim muito útil para o desenvolvimento de levantamentos sociais” (Severino, 2007, p. 125).

Por sua vez, as perguntas que nortearam as entrevistas foram elaboradas tendo como base a primeira etapa deste estudo, consoante o referencial teórico apresentado. Vale salientar que os instrumentos de coleta dos dados foram submetidos à validação por parte de docentes e discentes, inclusive foi processado no ambiente de pesquisa, a fim de saber a visão de quem não seria sujeito da pesquisa, possibilitando aferir como eles julgavam os instrumentos de coleta se estes fossem aplicados aos mesmos. As entrevistas estruturadas foram organizadas com um total de 16 perguntas e os grupos focais foram elaborados com base em dois eixos, definidos como práticas pedagógicas e formação por competências, que se encontram nos apêndices desta pesquisa.

Em relação a esse aspecto, Ribeiro e Vilarouca (2019, p. 291) esclarecem que o pré-teste é essencial para uma boa entrevista, ao destacar que “de nada adianta perceber, já na fase de análise de dados, que uma determinada pergunta não funciona ou se mostra excessivamente ambígua, pois aí já é muito tarde”.

Ademais, quanto à percepção dos discentes, foram organizados 02 (dois) grupos focais, com amostra total de 14 (quatorze) estudantes. Os grupos focais com os estudantes foram realizados nos dias 19 e 20 de setembro de 2023, no prédio do curso de graduação em Direito da UFERSA, de forma presencial, como técnica complementar a pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas com docentes, organizados também mediante assinatura prévia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de autorização de uso de áudio e vídeo.

Os sujeitos aptos a participar da pesquisa foram estudantes de todos os sexos, raças e etnias, com faixa etária mínima de 18 anos, que estivessem matriculados no curso superior de graduação em Direito da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA. E ainda

estavam aptos a participar da pesquisa professores de todos os sexos, raças e etnias, com faixa etária mínima de 18 anos, da Instituição de Ensino supracitada e que estejam lecionando no curso de graduação em Direito. Ressalta-se que nos dois grupos de sujeitos participantes da pesquisa, como critério de escolha foi garantida a paridade de gênero.

Dessa forma, foi empregada a técnica do grupo focal com os estudantes, pois ela pode apresentar tanto “função de técnica principal, ou como estratégia complementar de tipo qualitativa, sua adoção atende invariavelmente ao objetivo de apreender percepções, opiniões e sentimentos frente a um tema determinado num ambiente de interação” (Trad, 2009, p. 777).

Para tanto, o recorte da amostra foram 14 (quatorze) discentes, sendo um grupo focal realizado com estudantes “veteranos”, que estão no 5º semestre em diante do curso, e outro grupo focal com estudantes “novatos”, que estão cursando até o 5º semestre do curso de Direito, da referida Instituição de Ensino Superior. Os grupos focais tiveram duração de 44 minutos e 42 minutos, respectivamente, a fim de não causar cansaço aos participantes da pesquisa.

A amostra de discentes participantes da pesquisa justifica-se por pretendermos realizar uma análise qualitativa dos dados, o que é compatível com a técnica de grupos focais. Esta técnica “não trabalha com amostras probabilísticas” e não se propõe a analisar “a frequência com que determinado comportamento ou opinião ocorre” (Iervolino; Pelicioni, 2001, p. 117).

Assim, ao definir a amostra em relação aos estudantes, nos baseamos na compreensão de que a referida técnica não se apoia no contexto de buscar uma quantidade maior de pessoas, pois “não será guiada pelo critério de representatividade (quantitativa)” (Trad, 2009, p. 785).

E nos pautamos ainda no entendimento de Solange Iervolino e Maria Cecília Pelicioni (2001, p. 121) quando explicam que a organização dos grupos focais não se propõe a realizar um estudo baseado no tamanho ou representatividade dos participantes da pesquisa.

Nesse aspecto, o recrutamento foi realizado com consentimento dos estudantes e professores em participar da pesquisa. Os participantes (professores e estudantes) foram identificados como docente/entrevistado e discente/estudante, medida que visa assegurar o sigilo das informações a serem coletadas, assim como, o caráter do anonimato dos participantes da pesquisa.

Os docentes da Instituição de Ensino escolhida para participar dessa pesquisa foram convidados via endereço eletrônico pela pesquisadora a fazerem parte da pesquisa na etapa que envolve a realização das entrevistas estruturadas. Em relação à participação da amostra de estudantes, o convite foi feito de forma virtual por coordenadores e membros de grupos de

pesquisa e extensão, para o grupo dos estudantes da Instituição de Ensino escolhida, na etapa que envolve a participação nos grupos focais.

A terceira etapa desta pesquisa compreendeu a análise dos dados utilizando a técnica da Análise de Conteúdo, com o intuito de auxiliar nas compreensões e inferências decorrentes das percepções observadas na pesquisa empírica, de modo que as respostas das questões presentes nos grupos focais com estudantes foram analisadas qualitativamente e utilizadas para compreender as contribuições da educação jurídica para a formação do facilitador da autocomposição, tendo sido recolhidos também os dados das entrevistas estruturadas com os docentes, cujo tratamento também atendeu aos aspectos qualitativos da pesquisa.

Sobre o emprego da técnica da análise de conteúdo, Bardin (1979, p. 9) esclarece que a “análise de conteúdo” corresponde a “um conjunto de instrumentos metodológicos” cujo emprego se dá por meio “hermenêutica controlada, baseada na dedução: inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade” (Bardin, 1979, p. 9).

Essa técnica abrangeu a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A organização dos dados para análise com as transcrições das falas dos sujeitos que participaram do grupo focal e das entrevistas com os docentes serviu de contribuição para a construção do *corpus* (compõe todos os textos transcritos) da pesquisa, e após foram realizadas as etapas seguintes por meio de um trabalho minucioso de tratamento dos dados, abordado no tópico seguinte.

4.3 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Neste tópico, abordaremos o caminho percorrido na análise dos dados que foram colhidos por meio das entrevistas com os docentes e nos grupos focais com os discentes. A **primeira etapa** foi a realização das transcrições dos dados coletados nos áudios e vídeos que foram feitas utilizando a ferramenta Amazon S3 - Amazon Transcribe, em razão do tempo de duração das entrevistas e dos grupos focais gravados, que geraram um conteúdo extenso de textos transcritos, mais precisamente 49 páginas de textos em relação às entrevistas e 12 páginas de textos referente as transcrições dos grupos focais.

Essa ferramenta compreende um serviço de inteligência artificial (IA) da AWS em que é possível converter facilmente discurso em texto, que, por sua vez, usa a tecnologia Automatic Speech Recognition (ASR – Reconhecimento automático de fala) para uma variedade de

aplicações de negócios, como a transcrição de chamadas de voz do atendimento ao cliente, a geração de legendas em conteúdo de áudio/vídeo e a realização de análise de conteúdo (baseada em texto) de áudio/vídeo.¹²

Trata-se de um serviço de armazenamento simples de baixo custo que oferece segurança e performance para armazenar e recuperar qualquer quantidade de dados de qualquer local. Assim, para executar a transcrição das falas dos entrevistados e dos grupos focais, inicialmente foi necessário criar um Bucket e fazer o upload do áudio/vídeo no Amazon S3. Em seguida, foi criado um novo job no Amazon Transcribe, especificando o idioma Português (pt-br) do áudio/vídeo e selecionando um dos arquivos anexados. O último passo dessa fase foi a realização do download da transcrição completa.

Dessa forma, a partir das transcrições, continuamos na fase de **pré-análise** dos textos, em que foi realizada a leitura das transcrições do conjunto dos textos que denominado *corpus* (textos das transcrições das entrevistas e dos grupos focais) a fim de verificar se as transcrições estavam compatíveis com o conteúdo das falas dos participantes da pesquisa, tanto dos áudios das entrevistas como dos grupos focais.

Após essa verificação, seguimos com o preparo dos *corpora*, que denominamos de *corpora 1* (grupo de textos das entrevistas - em que agrupamos as transcrições das falas dos seis docentes participantes da pesquisa) e o *corpora 2* (grupo de textos dos grupos focais - em que reunimos o material transcrito dos grupos focais com os estudantes “novatos” e “veteranos”).

Diante do extenso conteúdo das transcrições (tamanho do texto) e da quantidades de sujeitos participantes, optamos por utilizar o *software* Iramuteq com o intuito de auxiliar na organização dos dados coletados, visto que o emprego dessa técnica não substitui a análise dos dados que é feita pelo pesquisador e não constitui um “fuga” desta, vez que todas as etapas da pesquisa empírica estão bem definidas com a participação do pesquisador.

O Iramuteq é um software gratuito que realiza o tratamento e organização dos dados a partir das transcrições das falas dos sujeitos da pesquisa (no caso *corpora 1* e *corpora 2*) que ao serem submetidos traz a organização dos dados por meio de análise lexicográfica das palavras e as similitudes entre elas. Para tanto, é um instrumento que “viabiliza diferentes tipos de análises de dados textuais, desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica” além de permitir a realização de tratamento mais complexos, dentre “análises multivariadas como classificação hierárquica descendente de segmentos de textos, análises de correspondências e

¹² Disponível nos sites: <https://aws.amazon.com/pt/transcribe/> e <https://aws.amazon.com/pt/s3/>

análises de similitude” gerando representações gráficas por meio dos dados tratados (Camargo; Justo, 2021, p. 7).

Para o emprego do Iramuteq foi necessário fazer o *download* do *software* R¹³ e sua instalação, e posteriormente, fazer o *download* do *software* Iramuteq¹⁴ e sua instalação (Camargo; Justo, 2021, p. 3). A utilização do Iramuteq já vem sendo validada em diversas pesquisas científicas, das mais variadas áreas do conhecimento, inclusive nas pesquisas jurídicas, sendo reconhecida como um avanço em matéria de auxílio às pesquisas empíricas no Brasil.¹⁵

Ademais, na fase de pré-análise foi feito o preparo dos *corpora* (entrevistas com docentes e grupos focais com discentes) pelo pesquisador, para em seguida ser submetido ao Iramuteq. Esse caminho é necessário para que todos os dados possam ser tratados pelo *software*, pelo fato dele apresentar alguns critérios a serem obedecidos para que a organização ocorra da melhor forma.

Com isso, o tutorial do Iramuteq orienta inicialmente que os questionamentos realizados ou intervenções não sejam colocados no *corpora* a ser submetido, bem como esclarece que não se deve usar negrito, itálico, texto justificativo, as palavras compostas necessita do uso do underline, as siglas devem ser colocadas em minúsculo, os números devem estar em algarismos, não se pode usar hífen, aspas, reticências, apóstrofes e asteriscos, além da necessidade de usar verbos no formato de próclise e não se utilizar diminutivos (Camargo; Justo, 2021, p. 12).

Assim, destacamos que “os textos são separados por linhas de comando também chamadas de ‘linhas com asterisco’ ou metadados” (Camargo; Justo, 2021, p. 8). No caso das entrevistas com os docentes as linhas de comandos ficaram dessa maneira: *******docente_1*;
*******docente_2*; *******docente_3*; *******docente_4*; *******docente_5* e *******docente_6*;
enquanto que, nos grupos focais ficaram organizadas da seguinte maneira: *******discentes_1*;
*******discentes_2*, pelo fato de não ter outras variáveis necessárias para a posterior análise dos dados.

Em seguida, de acordo com o tutorial do *software* Iramuteq, é essencial organizar os textos em um único arquivo de texto, que no caso da pesquisa foi utilizado o bloco de notas. A preparação do texto seguiu o modelo monotemático, em que abaixo das linhas de comando foi

¹³ Disponível em www.r-project.org.

¹⁴ Disponível no endereço www.iramuteq.org.

¹⁵ Como exemplo as pesquisas desenvolvidas sobre educação jurídica como (Oliveira, 2019) (Lima, 2021), o que demonstra o grau de confiabilidade no uso do *software* Iramuteq.

colocado apenas um texto (com as transcrições de cada entrevistas no *corpora 1* e transcrições de cada grupo focal no *corpora 2*), por corresponderem apenas uma temática.

Dessa forma, salientamos que o arquivo do *corpora* foi salvo em uma pasta nova, contendo somente esse arquivo, para o tratamento dos dados pelo Iramuteq, que deve ser salvo em formato “unicode UTF-8” (Camargo; Justo, 2021, p. 12).

Dando continuidade à pesquisa, passamos para a **segunda etapa**, que consistiu na **exploração do material** com a submissão dos *corpora* no *software* Iramuteq. Para a realização dessa etapa, inicialmente abrimos o *software* Iramuteq, em seguida abrimos o *corpus* para a análise, primeiramente o *corpora* dos docentes e em seguida, o *corpora* dos discentes, de maneira que a maior parte das configurações foi mantida padrão, sendo duas configurações alteradas.

Logo, a primeira alteração trata-se das codificações, “Definições” em que foi selecionado em “definir caracteres” a opção “uft_8_sig-all languages” e a outra configuração que alteramos foi o idioma, para a opção “portuguese”, vindo a ocorrer a submissão dos dados pelo Iramuteq, de modo que foram geradas as primeiras informações sobre cada *corpora*.

Sendo assim, as informações geradas se referem ao número de textos e de segmentos de textos (que compreendem os ambientes de palavras normalmente compostos por o número aproximado de três linhas), ocorrências, formas (palavras diferentes) e hápax (palavras cuja frequência é igual a 1). A partir desse ponto, foi possível iniciar o tratamento dos dados, selecionando a opção “Análise de texto” que consequentemente pode-se selecionar as análises que são oferecidas. O *software* Iramuteq oferece análises de Estatísticas (análise lexicográficas), Especificidades e Análise Fatorial de Correspondência (AFC), Classificação (método de Reinert), Análise de similitude e Nuvem de palavras.

Desse modo, na presente pesquisa optamos pela Classificação Hierárquica Descendente, que permite analisar a relação entre as palavras agrupando-as em classes, e a relação entre as classes, por meio de representação gráfica, em dendrogramas, como também gerar segmentos de textos relacionados com cada classe; pela Análise de Similitude, que apresenta a conexão entre as palavras; e pela Nuvem de Palavras, que proporciona o agrupamento de palavras conforme sua frequência (Camargo; Justo, 2021).

Na **terceira etapa** foi feito o **tratamento dos resultados** realizado por meio da organização das representações gráficas geradas pelo *software* Iramuteq, que foram detalhadas nos próximos tópicos do estudo. Em seguida, elaboramos as tabelas com os apontamentos em

relação aos segmentos de textos dos *corpora*, dos docentes e discentes do curso de Direito da UFERSA.

Portanto, na **quarta etapa** construímos as subcategorias e categorias finais, com base representação da CHD geradas pelo Iramuteq, como também apresentamos nossas **inferências e interpretações** decorrentes das percepções observadas na pesquisa empírica, apresentadas em tópico específico após as análises a seguir.

4.3.1 Análise das entrevistas com os docentes da UFERSA

Ao realizarmos a análise, utilizamos a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), a Análise de Similitude e a Nuvem de palavras do *corpora* das entrevistas com os docentes do curso de graduação em Direito da UFERSA.¹⁶ Desse modo, foram unificados os conteúdos das entrevistas estruturadas dos 06 (seis) docentes do curso.

Assim, inicialmente ao processarmos o *corpora* dos docentes, o Iramuteq apresentou em sua primeira tela “Descrição do *corpus*”, ao fazer a leitura do arquivo, as informações de 29.233 palavras, com 840 segmentos de textos e em seguida, quanto à análise de “Estatísticas”, o software identificou a existência de 2.274 lemas e 997 *hapaxes*.

Na análise pela Classificação Hierárquica Descendente (CHD), usamos o frequência “10” e obtivemos como resultado do “Número de classes da fase 1” o aproveitamento de 643 segmentos do total de 840 já mencionados, que corresponde a um percentual de 76.55%¹⁷, gerando uma formação de 5 classes de palavras, em que nas “Definições” foram selecionadas como formas ativas, os substantivos, verbos e adjetivos, alterando os advérbios e as formas não conhecidas para o número 2, que corresponde a classificação como formas complementares ao longo da análise, conforme a figura do dendrograma gerado pelo Iramuteq, ficaram assim representadas:

¹⁶ Vale salientar que esse formato de análise de dados por meio da análise de conteúdo com o emprego do software Iramuteq já foi utilizado em pesquisas empíricas que tratam sobre educação jurídica, que demonstram a validação desse método nas academias e programas, dentre elas: (Lima, 2021) e (Oliveira, 2019).

¹⁷ De acordo com Camargo e Justo (2021), a retenção satisfatória de aproveitamento do software é aquela maior que 75% dos segmentos de textos, o que demonstra que tivemos um aproveitamento maior que esse percentual.

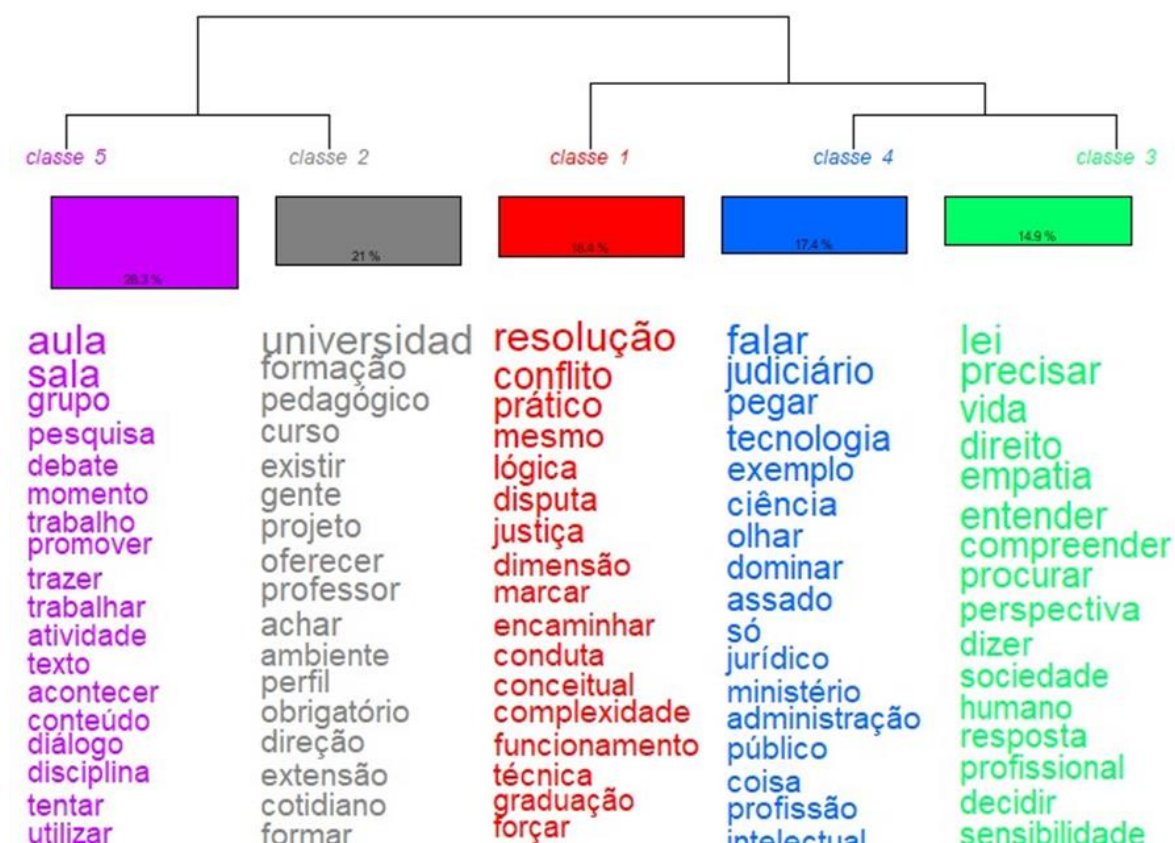


FIGURA 1

Fonte: Autoria própria (2024).

Por sua vez, em relação a Análise de Similitude ressaltamos que esta foi feita de acordo com o dendrograma acima, com 81 palavras com maior χ^2 , sendo especificamente 17 palavras na classe 1, 15 palavras na classe 2, 16 palavras na classe 3, 15 palavras na classe 4 e 18 palavras na classe 5.

Assim, ao realizar essa análise, mais precisamente na classe 2, fizemos uma interferência excluindo as palavras “gente” e “achar” que apesar de terem sido citadas pelos entrevistados, em 257 ocorrências e 191 ocorrências, respectivamente, consideramos que a palavras “gente”, foi repetida muitas vezes em decorrência da forma como entrevistados se referiam as reflexões de cada um, quando mencionaram que “a gente...” ao expor suas respostas e seus posicionamentos no momento da entrevista, e a palavra “achar” foi pronunciada pelos docentes ao tratarem “eu acho...”, atribuindo a palavra à forma com se posicionavam sobre determinada temática.

Ademais, em relação à classe 4, a interferência foi feita retirando da análise a palavra “só”, que como classe gramatical se trata de um advérbio que foi citado no sentido de indicar “apenas”, “somente” sendo invariável e portanto, poderia comprometer a análise; e da mesma

forma, foi retirada a palavra “coisa”, que por ser um substantivo bastante utilizado na linguagem coloquial, foi repetido em maior número.

Ressalta-se ainda que, a definição de trabalhar com o número 81 de palavras no momento da análise, excluindo essas palavras já mencionadas, se justifica diante da importância de buscar uma figura que seja compreensível, clara e que a imagem não ficasse “poluída” de modo que prejudicasse a interpretação da mesma pela pesquisadora. Segue a figura gerada pelo Iramuteq, abaixo:

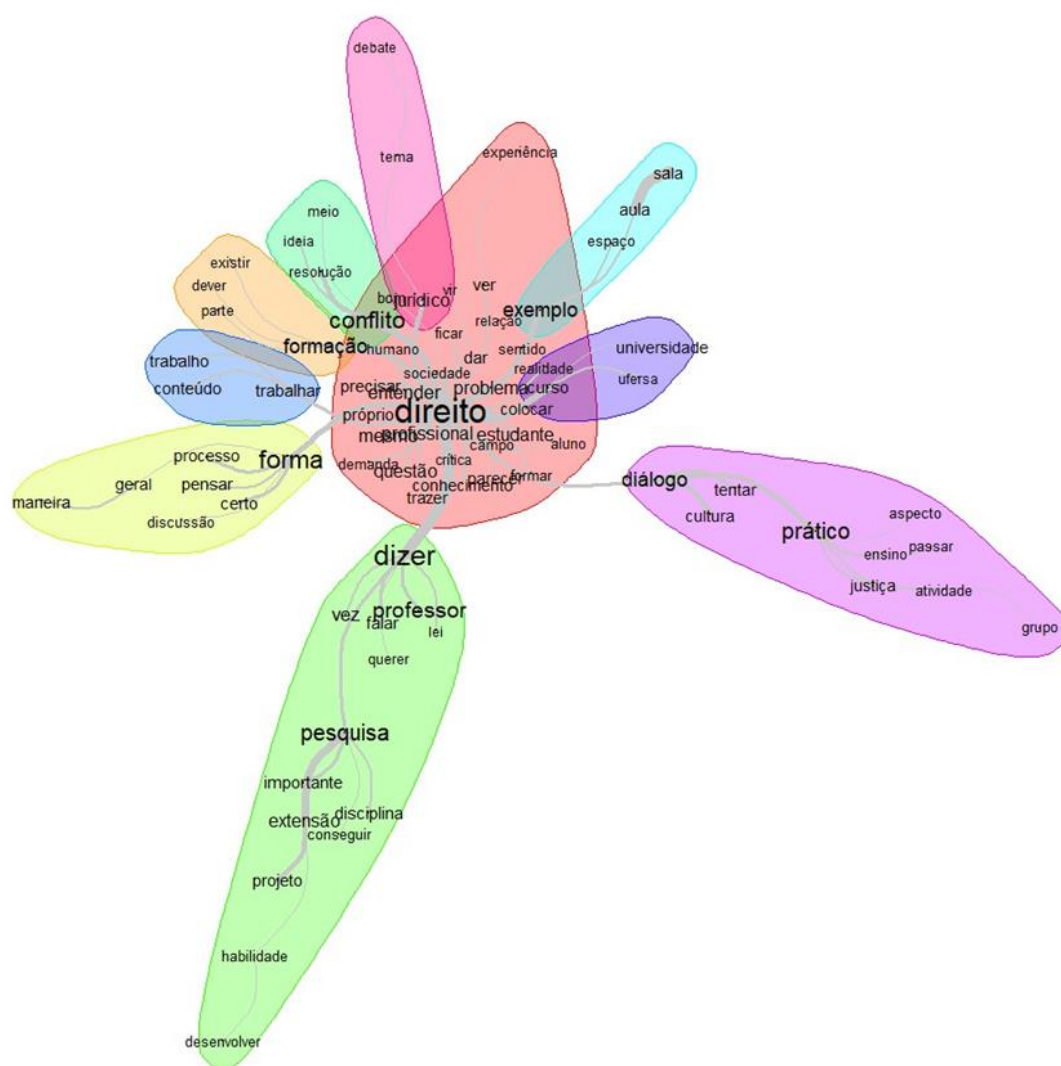


FIGURA 2

Fonte: Autoria própria (2024).

Conforme a figura acima, pode-se observar que a palavra “direito” foi a mais citada pelos docentes, estando relacionadas às palavras “dizer”, “forma”, “formação”, “conflito”,

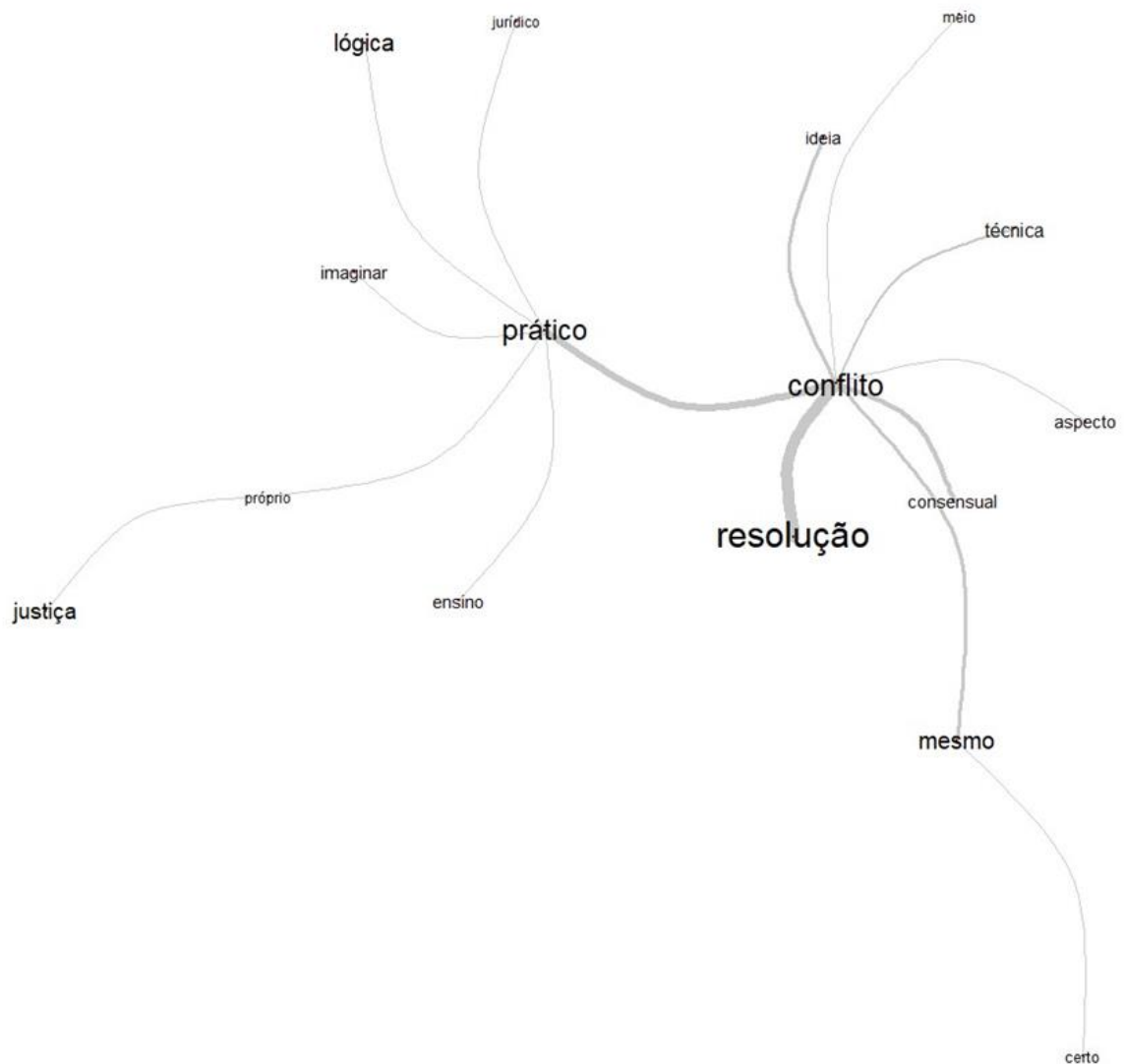


FIGURA 4

Fonte: Autoria própria (2024).

No que se refere a classe 1 demonstrada na Figura 1, a palavra com maior χ^2 ¹⁸ foi “resolução”. A fim de explicar com mais detalhes o contexto em que a palavra foi apresentada no *corpora*, selecionamos alguns segmentos de textos das entrevistas gerados pelo Iramuteq, buscando manter a paridade de gênero nas respostas escolhidas dos docentes da universidade, de modo que ao lado dos segmentos fomos fazendo nossos apontamentos, consoante a tabela a seguir:

¹⁸ Consoante o tutorial do *software* Iramuteq, χ^2 corresponde ao “ χ^2 de associação dos segmentos de texto que contém a palavra com a classe” (Camargo; Justo, 2021, p. 36)

Tabela 2 – Análise da classe 1 – entrevistas – docentes.

SEGMENTOS DE TEXTOS	APONTAMENTOS
“de resolução de conflitos deixa favorece a uma sensibilidade pra perceber essas nuances esses detalhes essas dimensões não expressas do conflito e permite oferecer saídas alternativas que muitas vezes uma formação digamos tradicional”	O entrevistado explica que o contato com as práticas consensuais permite a formação para além da teoria, o que possibilita aos profissionais do Direito ver outros aspectos do conflito e ser sensível às suas dimensões não expressas, oportunidade esta, que segundo ele não é facilitada com a formação tradicional, que por vezes incentiva a adversariedade.
“como se mesmo a gente tendo uma justiça que tem uma certa morosidade na resolução dos conflitos me parece que para as pessoas o senso comum se você não estiver no litígio se você não tiver ingressando com uma petição inicial”	O docente aponta que apesar da demora no tratamento dos conflitos, a sociedade acredita que estes só podem ser gerenciados se houver o litígio, ou seja, ingressando com uma ação judicial. Esclarece que a dificuldade maior não está nos profissionais do Direito mas na sociedade, que ainda mantém essa mentalidade.
“então pensando na educação transversalizada por estratégias de enfim práticas estratégias técnicas de resolução consensual de conflito eu imagino sempre uma abordagem dos temas das temáticas deixando o anunciando uma outra dinâmica possível”	O entrevistado aborda a ideia de que o sistema adversarial não enxerga a complexidade dos conflitos, e que se houver uma educação que proporcione o uso das técnicas de autocomposição (o que chama de educação transversalizada) é possível o tratamento dos problemas com novos olhares e outras dinâmicas.
“mas se ele sair compreendendo pelo menos a complexidade que é a resolução de conflito se ele compreender os limites dos modelos tradicionais e compreender que resolver um conflito é muito mais complexo que aplicar um texto legal”	O docente aponta que quando a formação jurídica nas universidades contempla além das práticas formativas na sala de aula, as vivências desenvolvidas nos estágios, nas práticas jurídicas, na extensão, na pesquisa promove no estudante a capacidade de entender que os conflitos são complexos e que os modelos tradicionais apresentam suas limitações. Aborda ainda a noção de que “resolver” um conflito não se restringe à aplicação da lei ao problema apresentado.

Cont.Tabela 2 – Análise da classe 1 – entrevistas – docentes.

SEGMENTOS DE TEXTOS	APONTAMENTOS
“porque às vezes eles demandam uma participação ah daquele que media ou participa ali ativamente da resolução de forma digamos assim olhar os vários aspectos do conflito e poder encaminhar ou ajudar os partícipes a entender que talvez eles estejam ali não por aquela razão que eles apresentam juridicamente”	O docente ressalta a importância de observar os problemas sociais não apenas pelo aspecto jurídico, vez que para ele, existem outras questões que precisam ser tratadas. Os profissionais que empregam os meios consensuais têm a responsabilidade de auxiliar os envolvidos nos conflitos a perceber a existência desses outros pontos a serem dialogados, como as questões emocionais, psicológicas e afetivas.
“se a gente tiver uma formação pedagógica mais adequada isso vem como decorrência isso vem da própria prática pedagógica do incentivo à resolução das demandas de uma forma dialógica acredito que sim”	O entrevistado aborda o quanto é relevante que os docentes tenham uma formação pedagógica adequada para o incentivo às práticas autocompositivas, pois permite que não somente os profissionais do direito, mas qualquer profissional que venha a lidar com um conflito, possa ajudar no seu gerenciamento por meio do diálogo.

Fonte: Autoria própria (2024).

Em seguida, observa-se que a classe 2 tem a palavra “universidade” como a forma mais associada. Assim, apresentamos o gráfico dessa palavra, associada às outras palavras que aparecem no dendrograma, demonstrando as ligações entre elas, cujos termos mais relevantes se relacionam com os segmentos de textos a serem analisados, a seguir:

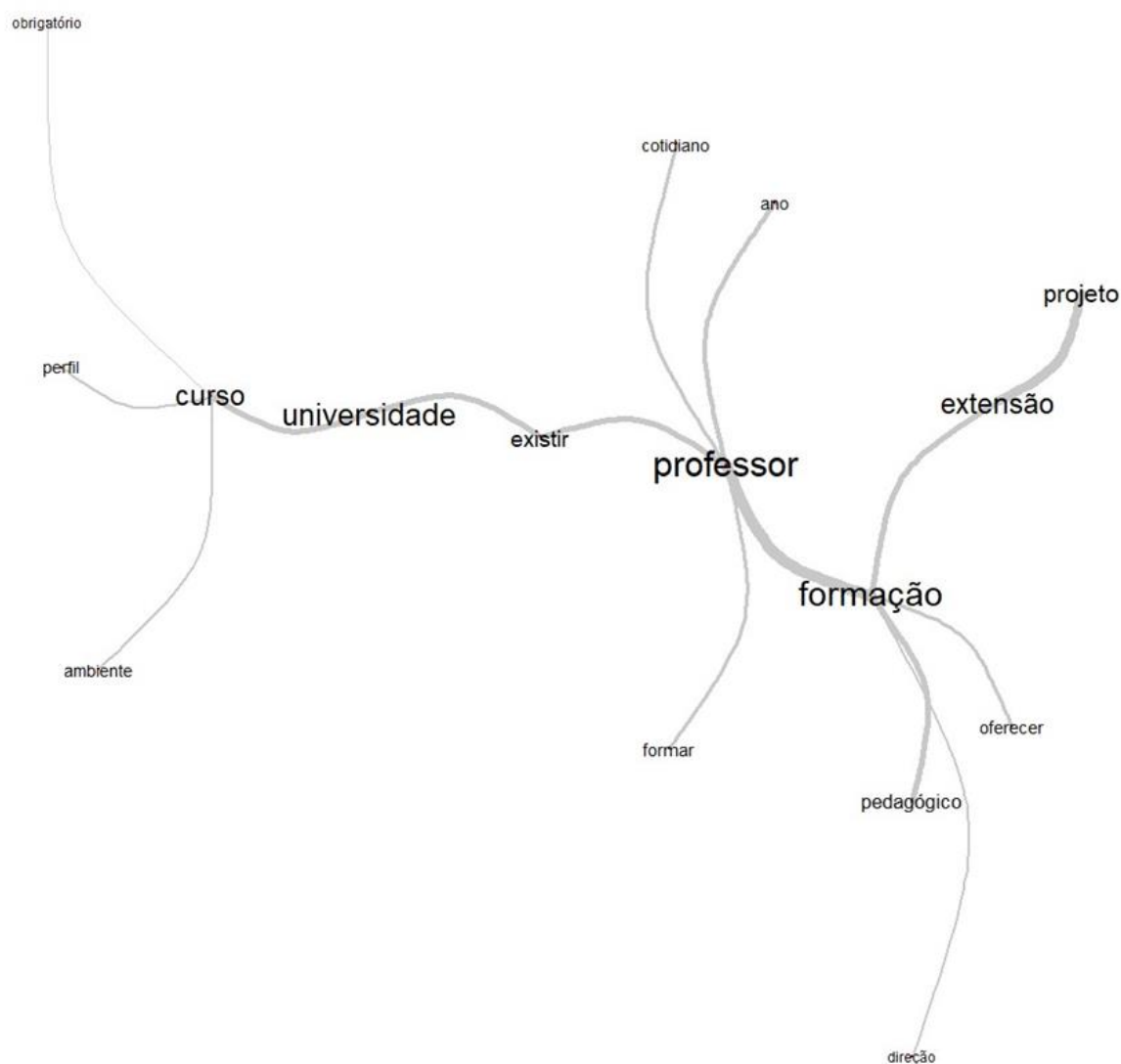


FIGURA 5

Fonte: Autoria própria (2024).

Seguimos com as análises de alguns segmentos de textos da classe 2, que foi apresentada na Figura 1, de maneira que a palavra com maior χ^2 foi “universidade”. Os apontamentos foram feitas de acordo com o contexto em que a palavra foi apresentada no *corpora*, submetido ao Iramuteq, segundo dispostos na tabela abaixo:

Tabela 3 – Análise da classe 2 - entrevistas - docentes.

SEGMENTOS DE TEXTOS	APONTAMENTOS
“e quando a gente leva os alunos pra conhecer uma realidade fora da universidade por exemplo o assentamento do mst então traz a comunidade para discutir com eles é muito enriquecedor”	O docente explica o papel da extensão no processo formativo dos estudantes, esclarecendo que deve ser oportunizada aos discentes a convivência com a comunidade. Assim, esclarece que a extensão proporciona troca de experiências, pois muitas vezes os alunos lidam com questões que são vivenciadas por outras pessoas, próximas ou não, que contribuem para o aprendizado.
“me parece que é um problema a gente parece que tá sempre treinando pessoas não importa o que a gente faça parece que a gente tá sempre treinando numa direção ou noutra e o que fundamentalmente a universidade não deveria ser era treinamento”	O entrevistado ao falar sobre as competências do profissional do Direito, ele ressalta o desenvolvimento de um senso crítico e autocrítico, que se relaciona com um posicionamento democrático. Segundo expõe, essa é uma tarefa muito difícil de ensinar na universidade, uma vez que a tendência ainda é de uma formação bancária, por uma postura robotizada de profissionais.
“essas nossas esses nossos objetos de pesquisa eles ocupam nosso universo a gente vai ler sobre aquilo a gente quer ver as novidades sobre aquilo a gente quer ensinar sobre aquilo quer desenvolver um projeto de pesquisa na universidade sobre aquilo”	O docente trata sobre a importância da universidade incentivar a pesquisa, dos docentes formar alunos pesquisadores, no entanto, aponta que os professores se limitam aos seus objetos de pesquisa, seus projetos, e em certa medida não estão abertos ao estudo ou a capacitação sobre temas da autocomposição, cultura da paz e promoção do diálogo.
“mas é assim eu acho importante desse sair dos muros no sentido de a universidade deixar de ser autocentrada e os estudantes assim já terem desde o começo inclusive um choque de realidade”	O entrevistado assevera que a extensão é essencial para a formação dos estudantes, pois os mantém em contato com os casos reais, com a sociedade, de modo que passam a conhecer mais de perto os problemas sociais, e que a universidade não esteja isolada ou afastada do meio social.

Cont. Tabela 3 – Análise da classe 2 - entrevistas - docentes.

SEGMENTOS DE TEXTOS	APONTAMENTOS
“qualquer estratégia qualquer prática dentro da universidade vai tá competindo com o cotidiano de vida da realidade de cada estudante eu não sei se a gente é capaz eu acho que a gente não deve abandonar a tentativa”	O docente esclarece a dificuldade de trazer para a universidade uma formação para a cultura do diálogo, vez que existem professores que difundem um ensino enciclopédico, que não favorece o incentivo desses outros meios, apesar de ter professores que buscam promover as práticas consensuais. Para ele, os docentes como atores nesse processo, não podem parar de tentar trazer as melhorias necessárias para o processo ensino-aprendizagem, sempre lembrando que todas essas culturas resultam do cotidiano, da vida em sociedade.
“existem outras formas também fora da sala de aula do ensino que eu acho interessante porque aí você engaja o corpo discente em processos externos da universidade como por exemplo as clínicas”	O entrevistado vem enfatizar que é essencial que o ensino esteja atrelado as outras práticas formativas na universidade, de maneira que existem outros caminhos dos estudantes terem uma maior participação, de forma mais ativa. Nesse caso, cita as clínicas jurídicas como um meio de engajamento dos alunos em ambientes e práticas fora da universidade.

Fonte: Autoria própria (2024).

Ademais, em relação a classe 3 temos a palavra “lei” como a forma mais associada. Dessa forma, apresentamos o gráfico dessa palavra, associada às outras palavras que aparecem no dendrograma, cujos termos mais relevantes se relacionam com os segmentos de textos a serem analisados, a seguir:

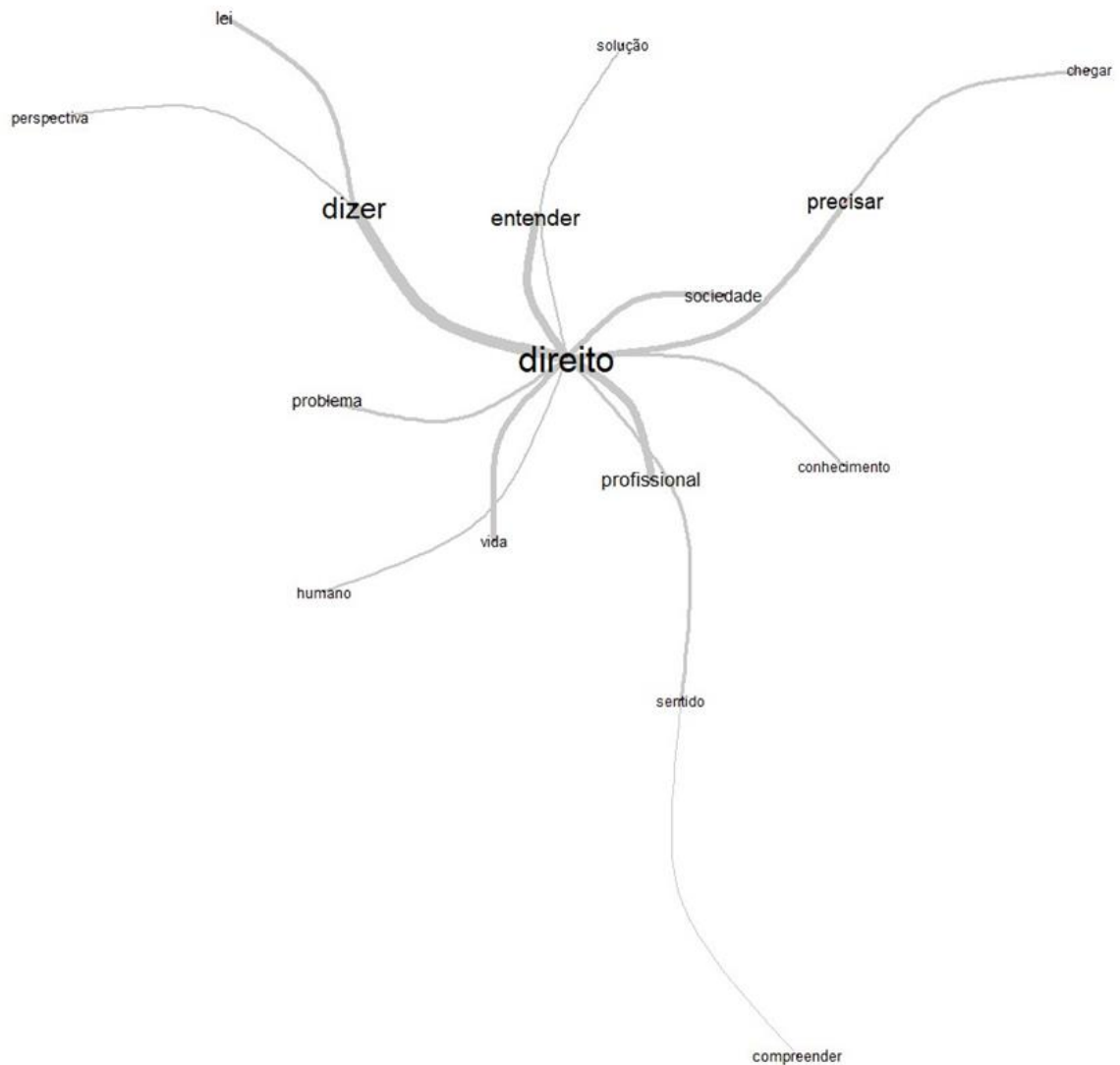


FIGURA 6

Fonte: Autoria própria (2024).

Em relação a classe 3 apresentada na Figura 1, percebemos que a palavra com maior χ^2 foi “lei”, desse modo, com o intuito de trazer esclarecimentos de como o lema foi abordado pelos professores entrevistados e como estão no *corpora* das entrevistas, escolhemos determinados segmentos de textos do Iramuteq, conforme a possibilidade de manter a paridade de gênero nas respostas trazidas e a posição de diferentes docentes, o que se encontra demonstrado na tabela, vejamos:

Tabela 4 – Análise da classe 3 - entrevistas - docentes.

SEGMENTOS DE TEXTOS	APONTAMENTOS
“mas como eu tava dizendo eu percebo que sempre que eu consigo trabalhar com eles dados ou exemplos da realidade inclusive que quebram a expectativa daquilo que tá na lei porque você mostra na lei olha”	Para o docente, há uma importância de abordar nas aulas, conteúdos que estejam além da legislação em si, oportunizando aos discentes o contato com casos reais da vida cotidiana, tanto nas disciplinas que permitem isso, que tem abertura para essas práticas pedagógicas, como nas disciplinas dogmáticas, em que é preciso tentar seguir esse modelo.
“você sendo um promotor você sendo um defensor você precisa pesquisar primeiro que você precisa saber como foi que a lei evoluiu que foi que ela foi incluída”	O entrevistado acentua o quanto a pesquisa é relevante na formação dos alunos, independente da carreira jurídica que estes venham a seguir. Esclarece ainda, a necessidade dos profissionais compreenderem como a lei vem sendo aplicada na sociedade e os diferentes contextos em que a legislação se apresenta, o que vem a ser contemplada com a pesquisa jurídica.
“pra compreender os casos que chegam a eles pra compreender determinada situação eles precisam olhar pra além do que diz a lei eles precisam compreender outros aspectos outros fatores e aí o contato com outras áreas de conhecimento é muito importante”	Nessa questão, o docente vem ressaltar a interdisciplinaridade na educação jurídica, a articulação do Direito com outros saberes. Para isso, a pesquisa acadêmica constitui um ponto de destaque, pois contribui para a compreensão do Direito de forma mais ampla, menos romantizada, de modo que os alunos passem a entender todas as dimensões das demandas sociais que serão por eles tratadas.
“de achar que ah se eu tenho a resposta da lei eu tenho a resposta pra tudo tem a perspectiva nesse sentido eu acho que uma como eu ia dizendo a sensibilidade também”	O entrevistado explica que os estudantes precisam ter sensibilidade para compreender que o Direito não possui respostas para todas as demandas, ao destacar que o Direito tem suas limitações, contradições. Traz a sensibilidade como uma das competências do profissional facilitador dos conflitos, que está presente em muitos momentos, mas deve estar atrelada ao pensamento crítico e a responsabilidade, desenvolvida em conjunto com a capacidade de diálogo e de estudar continuamente, acompanhando as mudanças sociais e jurídicas.

Cont. Tabela 4 – Análise da classe 3 - entrevistas - docentes.

SEGMENTOS DE TEXTOS	APONTAMENTOS
“às vezes resolver o conflito não é seguir a literalidade da lei é ter também capacidade criativa capacidade hermenêutica de interpretar de conjugar diferentes normas de você aprender outras gramáticas que não a normativa”	O docente traz a essencialidade da extensão como um dos tripés da universidade, demonstrando que os estudantes devem ter esse contato mais humano, estando próximo da comunidade. E para isso, ao se deparar com os problemas sociais, estes precisam ter a capacidade de interpretação para além da lei, seguindo outros aspectos do conflito, por meio de uma postura criativa, pensando também no caráter social que a universidade tem.
“mas a vida em si a sociedade em si ela não vive só do que está posto na lei então por isso que eu acho que há diálogo com outros saberes”	O entrevistado remete à relação do estudo do Direito articulado com outras áreas do conhecimento, e o quanto isso é fundamental. Ele explica que muito embora o Direito possa organizar a vida social, a sociedade não vive exclusivamente das questões postas na letra da lei, pelo fato de existir outros contextos que se relacionam, daí a relevância do diálogo constante com outras áreas em qualquer carreira jurídica.

Fonte: Autoria própria (2024).

Por sua vez, observa-se que a classe 4 tem a palavra “falar” como a forma mais associada. Assim, apresentamos o gráfico dessa palavra, associada às outras palavras que aparecem no dendrograma, demonstrando as ligações entre elas, de acordo com o gráfico abaixo:

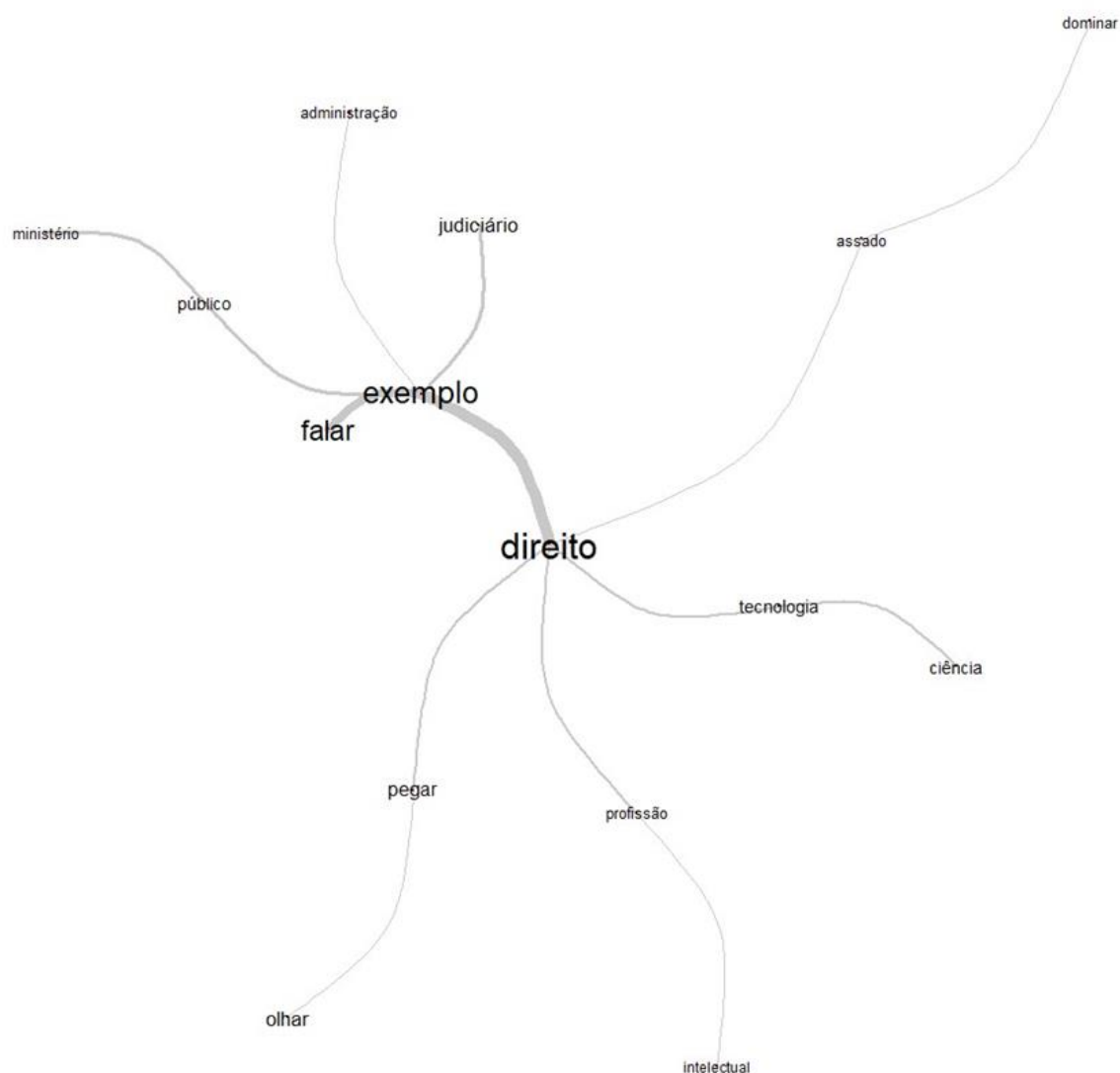


FIGURA 7

Fonte: Autoria própria (2024).

Damos continuidade às análises de determinados segmentos de textos da classe 4, que foi apresentada na Figura 1, em que o lema com maior χ^2 foi “falar”. Assim, os esclarecimentos e comentários foram realizados segundo o contexto em que estavam inseridos no *corpora*, a partir do que foi gerado pelo Iramuteq, conforme dispostos na tabela a seguir:

Tabela 5 – Análise da classe 4 - entrevistas - docentes.

SEGMENTOS DE TEXTOS	APONTAMENTOS
“cometer erros no atendimento porque a voz foi inadequada porque o tom de voz foi mais forte porque ele não soube moderar suas próprias emoções então há um aspecto vivencial que a gente fala muitas vezes da prática a prática jurídica”	O docente vem expressar a importância da pesquisa e extensão para a formação jurídica dos estudantes, ao lado das práticas jurídicas, na medida que proporcionam vivências que não são alcançadas com o conhecimento intelectual. Para ele, essas outras práticas que complementam o ensino jurídico, contribuem para desenvolver nos alunos competências, habilidades, experiências, que precisam de uma proximidade com o ambiente social. Nesses ambientes, diante das orientações dos docentes, os estudantes aprendem superar os medos, os erros e enfrentar os desafios da sua formação.
“minha experiência os profissionais não se limitam a reconhecer a contribuição das outras áreas eles se arvoram em falar coisa que não sabe eu vou lhe dar um exemplo”	O entrevistado trata a respeito da falta de conhecimento dos profissionais do Direito sobre algumas questões e da postura destes em se manterem fincados nos conteúdos jurídicos, sem abertura para conhecer os ensinamentos de outras áreas, por acreditarem que o Direito existe para dar as decisões de forma imposta, conforme a lei. E assevera a relevância dos profissionais das carreiras jurídicas buscarem a opinião de outros profissionais quando necessário entender outros elementos dos conflitos que não jurídicos.
“não existe uma única eu acho assim é uma questão até de pressuposto eu acho que existe uma cultura da litigância porque é também profissionalmente as pessoas são orientadas a buscarem o judiciário até profissionalmente falando ”	O docente explica que existem algumas diferenças quanto às competências para uma formação autocompositiva e uma formação adversarial. Ele acentua que a cultura da litigância instiga as pessoas a buscarem o sistema de justiça para o tratamento dos seus conflitos e que essa cultura tem justificativas de persistir, tanto financeiras como de status, de cunho profissional. Por outro lado, a cultura do diálogo e o uso dos métodos consensuais constituem meios que aprofundam no gerenciamento dos conflitos e que requer uma participação mais efetiva dos envolvidos e um auxílio (compromisso) dos profissionais do Direito.

Tabela 5 – Análise da classe 4 - entrevistas - docentes.

SEGMENTOS DE TEXTOS	APONTAMENTOS
“realmente você forma um tipo de profissional agora se a educação ela é mais horizontal isso faz parte da formação desse espírito que eu venho falando aqui dessa postura do profissional que com certeza vai ter uma série de rebatimento”	Nesse ponto, o entrevistado assevera que o profissional que chega para atender as demandas sociais depende muito da formação que ele recebe, por isso, destaca o papel da educação jurídica nesse sentido. O docente entende que a educação horizontalizada, que coloca os estudantes no centro do processo de ensino-aprendizagem, que além do ensino, promove práticas extensionistas, oportunidades de estágio, é capaz de formar profissionais que compreendem o Direito de forma mais concreta.
“então quando eu falo de habilidades interacionais numa primeira camada eu tô falando de capacidade de se adequar aos contextos de acessar as pessoas adequadamente compreendê las com profundidade de ter uma escuta interessada ativa em relação às pessoas”	O entrevistado expôs sobre as competências do facilitador de meios autocompositivos com destaque para a habilidade intelectual de ter um raciocínio crítico, ao mesmo tempo que mencionou a habilidade interacional, que compreende o conhecimento pessoal, o relacionamento com o outro, com destaque para a empatia e capacidade de adaptação em diferentes ambientes, contextos e áreas de atuação.
“desenvolvimento de habilidades e habilidades não apenas de um saber procedimentalmente fazer alguma coisa mas habilidades inclusive de compreensão de interação se a gente fosse buscar aqueles tipos de inteligência que se fala inteligência motora”	O docente destaca uma competência do profissional autocompositor, que abrange a habilidade de trabalhar com procedimentos, no entanto esclarece que essa habilidade precisa ser desenvolvida em conjunto com outras competências emocionais, de comunicação, motora e outras, que favorece o adequado tratamento dos conflitos.

Fonte: Autoria própria (2024).

Em seguida, partimos para a classe 5, em que temos a palavra “aula” como a forma mais associada. Dessa forma, apresentamos o gráfico dessa palavra, associada às outras palavras que aparecem no dendrograma, cujos termos mais relevantes se relacionam com os segmentos de textos a serem analisados, a seguir:

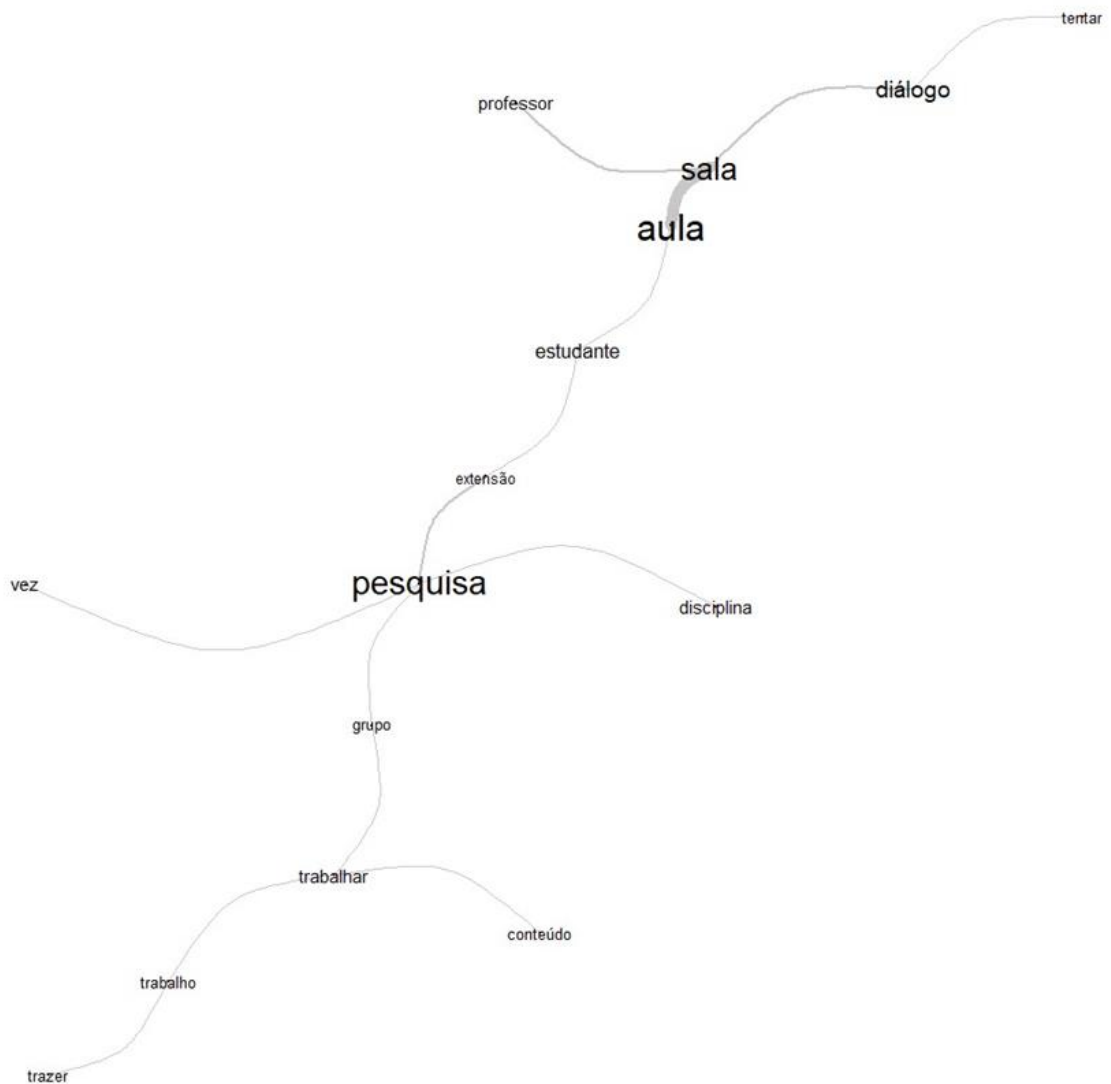


FIGURA 8

Fonte: Autoria própria (2024).

Ademais, em relação a classe 5 constante na Figura 1, percebe-se que a palavra com maior χ^2 foi “aula”. Por esse fato, passamos a explicar como o lema foi apresentado no *corpora* das entrevistas com os docentes, por meio de segmentos de textos gerados pelo Iramuteq, mantendo a paridade de gênero nas respostas apresentadas pelos docentes da universidade, seguindo dos nossos apontamentos, de acordo com a tabela abaixo:

Tabela 6 – Análise da classe 5 - entrevistas - docentes.

SEGMENTOS DE TEXTOS	APONTAMENTOS
“seja extensão seja prática jurídica seja o ensino em sala de aula em qualquer modalidade como ele promove interação e a interação necessariamente vai produzir alguma necessidade de comunicação e a necessidade de comunicação vai produzir a necessidade ou estimular a habilidades pro diálogo”	O docente apresenta competências e habilidades que o profissional do Direito demanda, como a habilidade de se comunicar, promover um ambiente em que seja possível o diálogo. Essas habilidades podem ser desenvolvidas ao longo da formação pela relação estabelecida entre o ensino da sala de aula, por meio de metodologias ativas, a pesquisa, a extensão e as práticas jurídicas. Ele explica ainda que na sala de aula, o esforço para difundir a cultura do diálogo seria maior, no entanto é na extensão que acontece uma interação coletiva.
“pelos menos possam incentivar os estudantes a desenvolver essas habilidades habilidade do estudo habilidade do diálogo habilidade da discussão argumentar respeito à diversidade às diferenças é o que eu tento desenvolver em sala de aula é o papel central do docente”	O entrevistado reforça que as competências e habilidades são desenvolvidas quando o estudante passa a ter autonomia na sua formação, em um ambiente em que este se sinta à vontade para construir o conhecimento também por conta própria. Tais habilidades, como de diálogo, de discussão, respeito à diversidade e às diferenças são desenvolvidas com a contribuição dos docentes, que têm o papel de criar instrumentos e estratégias para promover essas habilidades.
“essa preocupação que acho importante porque quando o estudante ler ele também vai ter a possibilidade de se situar sobre o texto e discutir os argumentos comigo em sala de aula sempre promovo debates perguntas geradoras em sala com a ideia de incentivar a participação”	O docente destaca as práticas pedagógicas desempenhadas em sala de aula, pois para ele, é necessário estimular a participação dos discentes, de forma ativa, por meio das leituras e discussão de textos, em que exista o momento de troca de experiências e pontos de vista. A realização de debates, discussões em torno de perguntas geradoras, estudos de casos também proporcionam uma maior participação dos estudantes. Os docentes dos cursos jurídicos, por não terem formação na área pedagógica, precisam conhecer instrumentos que favoreçam a formação em que os alunos são protagonistas.

Cont. Tabela 6 – Análise da classe 5 - entrevistas - docentes.

SEGMENTOS DE TEXTOS	APONTAMENTOS
“o diálogo acontece em todas as fases do processo educativo especialmente quando a gente se propõe a não ser aquela educação em que o professor é a única voz em sala de aula em que você é conteudista”	O entrevistado traz um discurso sobre a noção de formação por competências, em que os alunos devem ser colocados no centro do processo formativo, como protagonistas, o que estimula as práticas dialógicas. Por sua vez, os docentes não podem se limitar a oferecer um ensino tradicional e tecnicista, como sendo aquele profissional que transfere o conhecimento.
“então essa cultura do diálogo ela pode ser trabalhada mesmo a partir até da sala de aula hoje muito se fala também em sala de aula invertida ou apesar de eu ter as minhas digamos ressalvas”	O docente esclarece que vê na sala de aula um ambiente que pode proporcionar o desenvolvimento da cultura do diálogo em vários momentos, principalmente com o emprego de metodologias ativas, dentre elas, a sala de aula invertida. Assim, o docente expõe suas ressalvas quanto ao uso de gamificação, técnica que considera não propiciar momentos colaborativos, mas que favorece a competição.
“entendo que professores e professoras os docentes de uma forma geral quando eles incorporam essa ideia de que o conhecimento não é um conhecimento dado bancário não é um conhecimento pré estabelecido eles vão aprendendo a desenvolver também um diálogo em sala de aula ”	O entrevistado expõe seu entendimento de que na sala de aula os alunos podem desenvolver o diálogo quando tem acesso ao ensino mais dinâmico, participativo, menos conteudista. Para isso, vem ressaltar que o diálogo é possível quando os discentes passam a construir o conhecimento, sem que a teoria seja transmitida pelo professor de uma forma mecânica.

Fonte: Autoria própria (2024).

Nesse sentido, diante das percepções dos docentes entrevistados, foi possível identificar como posicionamento recorrente a noção de que o ensino jurídico ainda é posto aos estudantes de forma mecânica, e que isso não proporciona o incentivo ao diálogo e ao tratamento adequado dos conflitos. Observa-se que, o foco das práticas educacionais estão mais no ensino, dando maior destaque para o conhecimento teórico, sendo desenvolvidas poucas práticas que trabalhem os métodos consensuais de conflitos.

Assim, a maioria dos posicionamentos abordaram as limitações do Direito e a necessidade do docente perceber essas limitações e incentivar os alunos a ter um olhar interdisciplinar e buscar isso em sua formação. Por outro lado, percebemos que os docentes compreendem a necessidade de ter um papel que supere a ideia de ser “transmissor” do

conhecimento, reconhecendo as dificuldades em mudar esse cenário, para que passem a realizar em suas práticas, metodologias ativas que fomentem a participação dos estudantes.

4.3.2 Análise dos grupos focais com os estudantes da UFERSA

Nesse ponto de análise dos dados, empregamos o Iramuteq para o tratamento dos dados gerados dos grupos focais com os discentes do curso de graduação em Direito da UFERSA, utilizando a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), a Análise de Similitude e a Nuvem de palavras. Ressaltamos que foram unidos em um único arquivo as transcrições dos 02 (dois) grupos focais com os estudantes da “veteranos” e “novatos”, o que constituiu o *corpora* que foi processado no software.

Desse modo, ao submetermos o *corpora* referente aos estudantes, o Iramuteq expôs em sua primeira tela “Descrição do *corpus*”, após realizar o processamento do arquivo, informações de que o texto apresentava 8.588 palavras, com 245 segmentos de textos, bem como em relação às “Estatísticas”, informou a existência de 989 lemas e 461 *hapaxes*.

Inicialmente ao realizar o processamento do *corpora* pela Classificação Hierárquica Descendente (CHD), usamos o frequência “10”, que é a forma padrão e obtivemos como resultado do “Número de classes da fase 1” o número de 193 segmentos do total de 245 já mencionado, que corresponde a um aproveitamento de 78,78%¹⁹, escolhendo como formas ativas os substantivos e adjetivos, e alterando os advérbios, verbos e formas não conhecidas para o número 2, que corresponde às formas complementares, o que gerou o dendrograma abaixo com 4 classes de palavras:

¹⁹ De acordo com Camargo e Justo (2021), a retenção satisfatória de aproveitamento do software é aquela maior que 75% dos segmentos de textos, o que demonstra que tivemos um aproveitamento maior que esse percentual.

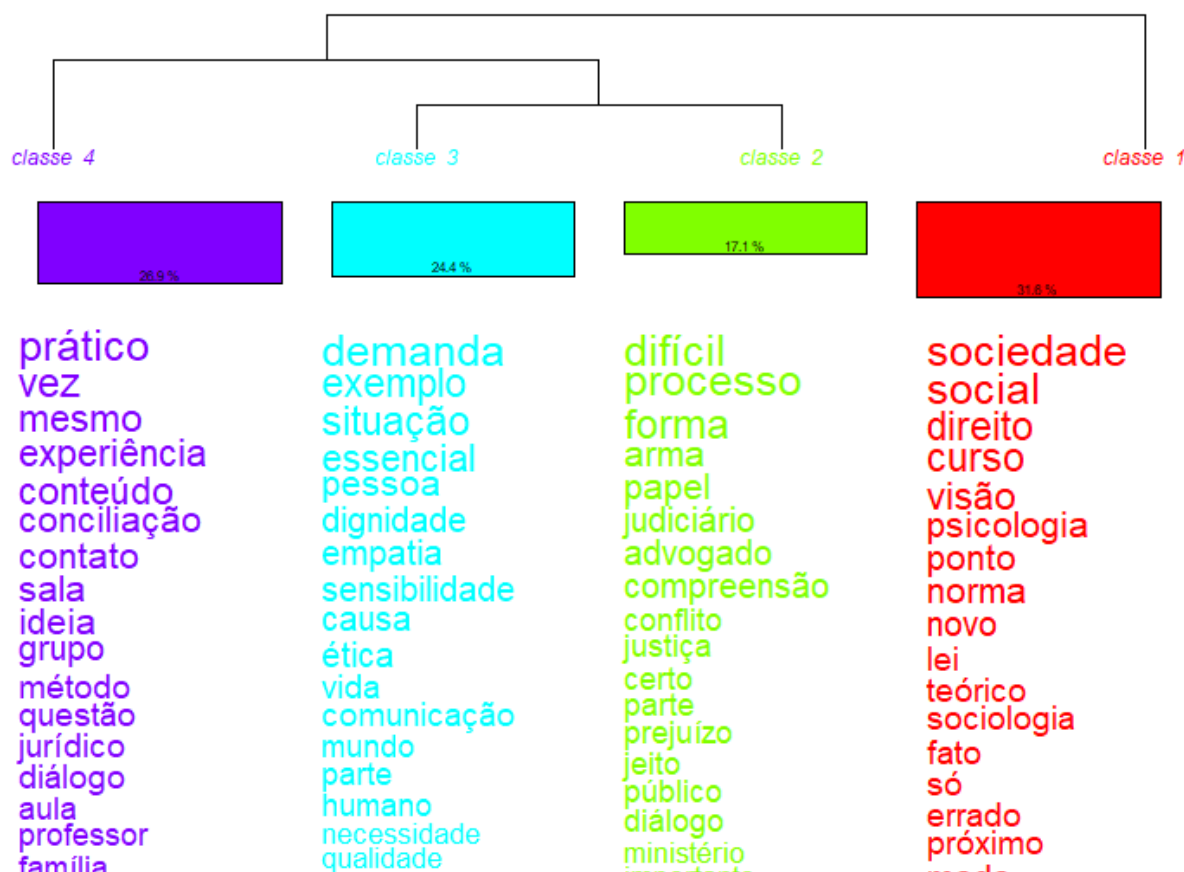


FIGURA 9

Fonte: Autoria própria (2024).

Em decorrência da representação gráfica acima em que visualizamos as palavras citadas pelos estudantes, percebemos que elas apontam a necessidade de mudança de postura dos profissionais do Direito para uma atuação mais próxima da sociedade, das demandas sociais, difundida por um olhar mais sensível, empático e comunicativo, além de que as práticas pedagógicas desenvolvidas nas universidades possam focar nas experiências práticas nos mais diversos espaços acadêmicos.

Em seguida foi empregada a Análise de Similitude pelo Iramuteq a partir das palavras com maior χ^2 , conforme o dendrograma acima, o que corresponde a 15 palavras na classe 1, 17 palavras na classe 2, 17 palavras na classe 3 e 17 palavras na classe 4.

No que se refere a esse tratamento dos dados quanto aos grupos focais com os discentes da UFERSA, foram selecionadas 66 palavras com maior frequência para gerar a figura, a fim de que fosse possível ter uma imagem clara e legível. Dessa forma, ressaltamos que foram excluídas as palavras “gente”, foi repetida quando se referiam a sua forma de pensar, quando mencionaram que “a gente...” ao expor suas percepções. Foi retirada ainda da análise a palavra

“só”, que como classe gramatical se trata de um advérbio que foi citado no sentido de indicar “apenas”, “somente” sendo invariável e portanto, poderia comprometer a análise; e da mesma forma a palavra “coisa”, que por ser um substantivo bastante utilizado na linguagem coloquial, foi repetido em maior número.

Assim, a figura foi gerada pelo Iramuteq, após escolher o campo “comunidades”, que significa a escolha por formatos representados por cores, com o intuito de mostrar as palavras mais relacionadas entre si de forma agrupada, e “halo”, que define os agrupamentos já citados no formato de círculos coloridos, de acordo com a imagem a seguir:

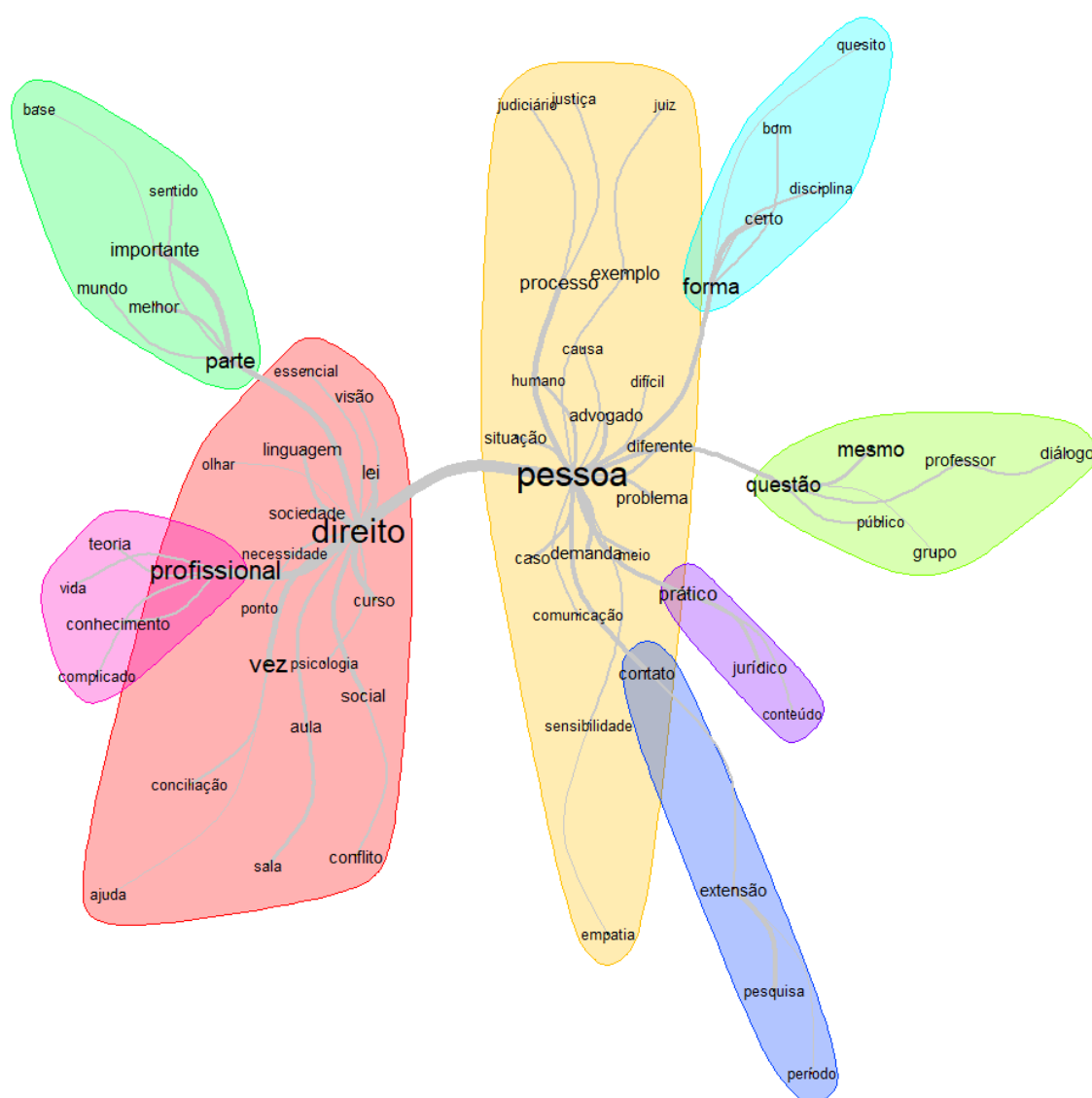


FIGURA 10

Fonte: Autoria própria (2024).

Conforme a figura acima, pode-se observar que a palavra “pessoa” foi a mais citada pelos docentes, estando relacionadas às palavras “direito”, “profissional”, “parte”, “forma”, “questão”, “contato” e “prático”. Nesse sentido, destacamos que as palavras maiores são aquelas com maior frequência no *corpora*, e que tiveram mais ocorrências nas falas dos estudantes.

Ademais, optamos por seguir o tratamento dos dados de acordo com o que realizamos com os docentes do curso, de modo que processamos o *corpora* a fim de gerar a Nuvem de palavras apresentada conforme a figura abaixo:

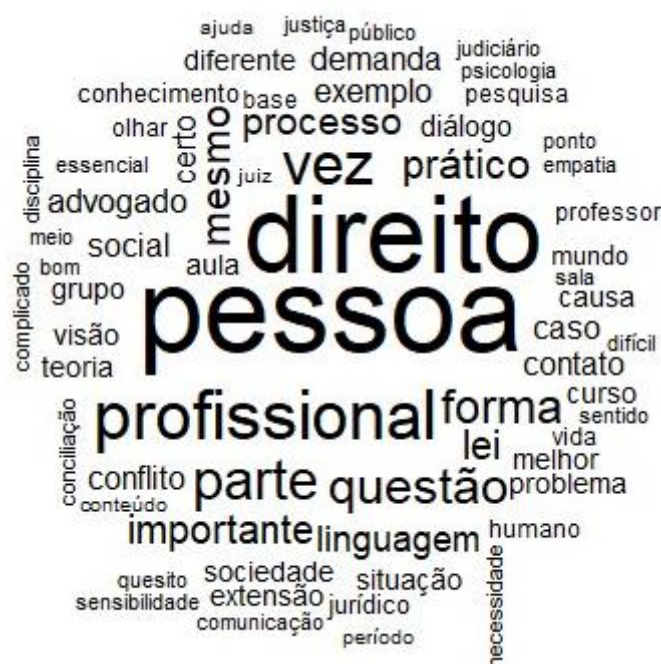


FIGURA 11

Fonte: Autoria própria (2024).

Por sua vez, ao analisar a classe 1 apresentada na Figura 9, percebemos que a palavra com maior χ^2 foi “sociedade”, partimos para a realização dos apontamentos sobre o lema, explicando como foi falado pelos discentes no *corpora* dos grupos focais, selecionando determinados segmentos de textos do Iramuteq, conforme mostra a tabela abaixo:

Tabela 7 – Análise da classe 1 - grupos focais - discentes.

SEGMENTOS DE TEXTOS	APONTAMENTOS
“tem isso tem pessoas da psicologia tem pessoas que são acho que professores então eu acredito que você tem contato é dessas visões diferentes te transforma em um profissional mais completo que você pode atender diversas outras demandas da sociedade ”	O discente aborda sobre a visão que tinha antes de entrar no curso de Direito, de que todos os problemas eram tratados pelo que estava previsto na lei. Com o ingresso no ensino superior e as experiências na extensão, este conseguiu perceber a importância da interdisciplinaridade para a formação do profissional do Direito, de maneira que o contato com outras áreas permite entender as diversas situações e ser um facilitador mais completo.
“entender todo esse contexto assim não só o que tá na lei mas pra além da lei eu acho que a sociedade precisa dos profissionais do direito é com uma visão humanística assim vamos dizer”	O aluno explica a necessidade dos profissionais do Direito compreenderem os contextos em que as demandas estão inseridas, para olhar o conflito para além do que diz a lei, oferecendo um contato mais humanizado diante dos problemas que são apresentados. Assim, passa a entender a sociedade como um todo e os indivíduos, por meio da articulação com outros saberes, como sociologia e filosofia.
“então eu acho que é isso obedecer a norma princípio regras e leis mas não se desvincular das próprias atualizações que vão surgindo ao longo da sociedade eu acho que é isso”	O discente ressalta que os profissionais do Direito precisam estar acompanhando as mudanças que ocorrem na legislação, mais também as transformações sociais, estando atualizados quanto à tecnologia, os aspectos culturais e sociais.
“o que os teóricos do direito doutrinadores digamos que tiveram certa preguiça de estudar ou de se apertar a interdisciplinaridade ela vem fazer com que o direito toque a sociedade ”	O aluno comenta a respeito de que o Direito apresenta suas limitações, por isso é imprescindível que ele esteja articulado com outras áreas do conhecimento, mostrando os benefícios da interdisciplinaridade no tratamento dos conflitos e na atuação dos profissionais, buscando a aproximação com a realidade social.

Fonte: Autoria própria (2024).

Partimos para a análise dos segmentos de textos da classe 2, representada na Figura 9, em que observamos o lema “difícil” como a palavra de maior χ^2 apontada nos falas dos estudantes nos grupos focais. Ao lado dos segmentos de textos dispostos na tabela abaixo, apresentamos os nossos comentários, que foram feitos de acordo com o contexto em que a palavra foi apresentada no *corpora*, resultado do processamento no software Iramuteq, conforme apresentados a seguir:

Tabela 8 – Análise da classe 2 - grupos focais - discentes.

SEGMENTOS DE TEXTOS	APONTAMENTOS
“o terceiro decidir porque conversar dialogar promover o diálogo é mais difícil do que uma pessoa de fora desse tipo eu acho que ele também precisa desse compromisso é fundamental”	O aluno afirma que existe uma dificuldade na promoção do diálogo no tratamento dos conflitos, por esse fato, os cidadãos procuram o Poder Judiciário para que a decisão seja tomada por um terceiro. No entanto, vem reforçar o compromisso dos profissionais em tornar o ambiente propício ao diálogo, no exercício do princípio da dignidade humana, sendo auxiliares que visam atender as pessoas.
“eu acho que o primeiro tu tem que ter empatia acho que ela não necessita de mais um carinho assim quando você vai tratar porque normalmente pra você fazer uma conciliação acredito eu é muito difícil ”	O discente afirma que a empatia é uma das competências do profissional autocompositor, de maneira que é muito mais que um carinho dado aos envolvidos, é se manter equilibrado, paciente, para atender as necessidades das pessoas, olhando cada situação da melhor forma, com a atenção que ela requer, sem que ganhar seja o objetivo maior. Aponta as dificuldades de promover o diálogo entre os envolvidos, durante uma conciliação, quando os sentimentos estão mais aflorados.
“que é vício da gente às vezes falar desse jeito e escrever de certas formas e enfim pra quem tá de fora eu acho que é bem difícil de entender não ter sentido”	O aluno ressalta em sua fala, o quanto os profissionais e estudantes de Direito tendem a falar e escrever uma linguagem que os tornam cada vez mais distantes das pessoas, principalmente porque não se fazem entender, o que traz efeitos negativos no tratamento dos conflitos. Ele mostra que a comunicação mais clara, acessível é fundamental para aproximar as pessoas dos profissionais do Direito.
“precisa também ser comprometido porque creio que nossa autocomposição seja até mais mais você se comprometer com o diálogo com a tentar promover o diálogo é até mais muito mais difícil por isso que a gente recorre mais ao judiciário”	O discente trata de uma das competências que para ele é importante no profissional da autocomposição de conflitos que é o compromisso com a promoção do diálogo e a postura de facilitar a comunicação entre os envolvidos. Considera o diálogo algo difícil de alcançar e um dos motivos que faz as pessoas procurarem o judiciário diante dos problemas.

Fonte: Autoria própria (2024).

Seguimos com as análises de alguns segmentos de textos da classe 3, que foi apresentada na Figura 9, de maneira que a palavra com maior χ^2 foi “demanda”. Dessa forma, escolhemos determinados segmentos de textos do Iramuteq, conforme a possibilidade de manter as interações entre as falas de diferentes estudantes dos dois grupos focais, o que se encontra demonstrado na tabela, vejamos:

Tabela 9 – Análise da classe 3 - grupos focais – discentes.

SEGMENTOS DE TEXTOS	APONTAMENTOS
“por exemplo um advogado recebe alguém com sei lá uma demanda civil mas eu acho que a gente necessita de uma pessoa que não olhe só pro direito mas que entenda as necessidades daquela pessoa”	O discente destaca que os profissionais precisam desenvolver a competência de olhar para além do que está na lei, com a capacidade de compreender as necessidades das pessoas e as demandas sociais com uma visão humanística, capaz de analisar todos os contextos em que o conflito se apresenta, utilizando a articulação com outros saberes.
“nós somos seres pensantes precisamos nos comunicar e também está sensibilizado claro de acordo com cada contexto as necessidades e as demandas do outro e da mesma forma que o outro também precisa se sensibilizar em relação às suas demandas ”	O aluno explica o quanto é importante a atuação com ética, sensibilidade e baseada em uma boa comunicação em relação às pessoas e suas demandas, com a habilidade de perceber a diversidade na sociedade e que os conflitos ocorrem em contextos também diversos.
“como já ouvi falar que muitas vezes nada é resolvido unicamente pelo direito eu acho que o direito não consegue resolver nenhuma dessas nenhuma das demandas que a gente recebe unicamente pela lei então acho que a interdisciplinaridade é essencial”	O discente esclarece a essencialidade dos facilitadores no tratamento dos conflitos buscarem utilizar conhecimentos de outras áreas e saber que o Direito não apresenta respostas para todos os casos, somente com base na legislação.
“tem que ter esse equilíbrio pra se manter justo referente assim as demandas de cada um e isso tem que ter empatia também pra olhar o caso como ele diz não só pensando em ganhar”	Nesse ponto, o aluno aborda a relevância dos profissionais autocompositores terem a habilidade de manter-se em uma posição equilibrada e empática diante das relações mais acirradas em meio ao tratamentos dos conflitos, a fim de que auxiliem os envolvidos na concretização do acesso à justiça. Aponta ainda, que o profissional tenha maior atenção às pessoas e não tenha um comportamento direcionado tão somente para alcançar sucesso na demanda judicial.

Fonte: Autoria própria (2024).

Por fim, realizamos os apontamentos referente aos segmentos de textos da classe 4, constante na Figura 9, em que o lema “prático” foi a palavra de maior χ^2 conforme as falas dos alunos que participaram dos grupos focais. Desse modo, construímos a tabela abaixo que aborda os nossos apontamentos, de acordo com o contexto em que o lema apareceu no *corpora*, com base nos segmentos de texto gerados pelo Iramuteq, apresentados a seguir:

Tabela 10 – Análise da classe 4 - grupos focais – discentes.

SEGMENTOS DE TEXTOS	APONTAMENTOS
“mas é que o diálogo que eu vou citar como experiência prática com ação do dh que eu tive em escola é a questão de saber usar a linguagem correta a cada situação”	O discente explica sobre o uso da linguagem apropriada pelo profissional do Direito, pois muitas vezes o uso do “juridiquês” o torna incompreensível para as pessoas. Reforça que a comunicação não violenta e a utilização de linguagem adequada a cada situação, contribui para o emprego dos meios autocompositivos, pois favorece o diálogo e a sensibilização. Ele apresenta uma situação prática ocorrida em uma escola, durante uma ação do projeto de extensão da UFERSA, Direitos Humanos na Prática, conhecido como DH na prática, em que foi observada a forma como uma facilitadora tratava as crianças e a linguagem acessível e agradável que ela utilizava.
“dos métodos autocompositivos eu acho muito fraco vem falar muito de coisas abstratas que na prática não vão ter não vão ter aplicação vai servir pra você escrever um artigo pra você ter que é um pesquisador da autocomposição mas para um profissional atuante né”	O aluno pontua que o conhecimento teórico tem sua relevância para a atuação dos facilitadores da autocomposição, entretanto, faz uma ressalva para a forma como esse conteúdo vem sendo apresentado nos manuais e livros que tratam sobre a temática. Ele destaca a abstração e falta de aplicação prática dos conteúdos, que ajudam mais na atuação do profissional como pesquisador sobre a autocomposição, e que está muito distante da abordagem mais concreta sobre o tratamento dos conflitos, que é muito necessária.

Cont. Tabela 10 – Análise da classe 4 - grupos focais – discentes.

SEGMENTOS DE TEXTOS	APONTAMENTOS
“então a gente tem contato a não ser na prática com mil pessoas que não são professor e colega e tipo assim fica muito complicado pra ele ver a questão do profissional só com um conteúdo programático e receber conteúdo”	O discente explana que durante a graduação, enquanto o ensino está voltado para o modelo tradicional, dificulta o aprendizado sobre a autocomposição, porque o docente apenas tem a preocupação em cumprir o conteúdo programático da disciplina, seguindo um modelo conteudista, em que os estudantes não têm um papel ativo. Assim, explica que nas práticas jurídicas e nas práticas extensionistas, os alunos têm acesso ao conhecimento por meio de vivências, com a experiência de estar próximo das pessoas e dos casos reais, favorecendo a prática do consenso e do diálogo.
“eh talvez na prática jurídica porque sim eu acho que é na na prática jurídica que a pessoa consegue entrar em contato com os casos reais entendeu enfim e ao longo do das disciplinas dogmáticas”	O aluno destaca que nas disciplinas dogmáticas ao longo da graduação em Direito, os estudantes não têm aproximação com os meios autocompositivos, por outro lado, que só existe esse contato nas disciplinas de mediação e arbitragem. Nas disciplinas dogmáticas, segundo pontua, existe o incentivo a pensar o conflito somente de forma judicializada. Mas, ele esclarece que na prática jurídica, por meio do contato com as pessoas e com casos reais, os alunos têm o incentivo a pensar o conflito de outra maneira, visto que, é possível nesse ambiente, ter o contato com a autocomposição.

Fonte: Autoria própria (2024).

Diante das análises que fizemos em relação aos dados obtidos, tanto por meio das representações gráficas como no momento em que abordamos o conteúdo dos segmentos de textos, foi possível perceber as carências formativas no que se refere ao incentivo ao diálogo e às práticas autocompositivas, uma vez que o ensino jurídico ainda possui reflexos tradicionais, de modo que os estudantes passam a ter contato com a autocomposição nos projetos de extensão e ainda de forma mais tímida nos Núcleos de Prática Jurídica.

As falas nos grupos focais apontaram a percepção dos estudantes no que se refere a falta de comunicação adequada pelos profissionais do Direito, e o comportamento pouco sensível ao tratamento das demandas sociais, visto que se apegam aos conhecimentos teóricos adquiridos de forma isolada, sem a articulação de saberes.

4.3.3 Compreensões e inferências decorrentes das percepções observadas na pesquisa empírica

Por meio das entrevistas realizadas com os docentes e dos grupos focais com os estudantes, foi possível conhecer as reflexões dos participantes da pesquisa, apresentadas nos tópicos anteriores e a partir delas, fizemos nossas compreensões e inferências salutaras para a concretização deste estudo.

Para isso, fizemos a categorização, com base em Bardin (1979, p. 117) que consiste em “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação” que diante de critérios estabelecidos, conforme os dados obtidos pela pesquisa empírica, se faz um “reagrupamento segundo o gênero (analogia)”. Por sua vez, foram definidas as subcategorias e categorias, estas últimas, segundo Bardin (1979) são formadas por classes em que é possível reunir um grupo de elementos, organizados consoante características que se identificam.

Nesse intento, conforme a Figura 1 que demonstrou a representação da CHD em relação às entrevistas com os docentes da UFERSA, de acordo com as 5 classes apresentadas, organizamos a categorização segundo consta na tabela abaixo:

Tabela 11 – Entrevista com docentes.

CLASSE NA CHD	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	PALAVRAS RELACIONADAS
Classe 1	Desenvolvimento de habilidade para a cultura do diálogo e uso de práticas consensuais.	Trechos da tabela 2	Resolução, conflito, prático, consensual.
Classe 2	Formação jurídica voltada para projetos de pesquisa e extensão. Atuação pedagógica do professor.	Trechos da tabela 3	Universidade, curso, professor, formação, pedagógico, projeto, extensão, existir.
Classe 3	Desenvolvimento de habilidade de articulação do Direito com saberes interdisciplinares.	Trechos da tabela 4	Lei, dizer, direito, entender, profissional, sociedade, vida.

Cont. Tabela 11 – Entrevista com docentes.

CLASSE NA CHD	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	PALAVRAS RELACIONADAS
Classe 4	Desenvolvimento de habilidade de comunicação em contextos diversos. Desenvolvimento da habilidade de aplicação crítica do Direito e da sensibilidade no tratamento dos conflitos.	Trechos da tabela 5	Falar, exemplo, direito, judiciário.
Classe 5	Aprendizagem do aluno em sala de aula	Trechos da tabela 6	Aula, sala, diálogo, estudante, professor.

Fonte: Autoria própria (2024).

Em seguida, segundo demonstrada na Figura 2, temos a representação do gráfico da CHD no que se refere aos grupos focais com os estudantes da UFERSA, que conforme a figura, foram estabelecidas 4 classes, cuja a categorização em subcategorias estão apresentadas na tabela a seguir:

Tabela 12 – Grupos focais com discentes.

CLASSE NA CHD	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	PALAVRAS RELACIONADAS
Classe 1	Desenvolvimento de habilidade de articulação do Direito com saberes interdisciplinares.	Trechos da tabela 7	Sociedade, Direito, curso, só, lei, visão, social.
Classe 2	Desenvolvimento de habilidade de comunicação em contextos diversos.	Trechos da tabela 8	Difícil, forma, certo, processo, parte, importante, papel, judiciário, justiça, advogado, conflito, compreensão.
Classe 3	Desenvolvimento da habilidade de aplicação crítica do Direito e da sensibilidade no tratamento dos conflitos.	Trechos da tabela 9	Demanda, pessoa, situação, exemplo, humano, vida, causa, ética, sensibilidade.
Classe 4	Formação jurídica voltada para projetos de pesquisa e extensão. Atuação pedagógica do professor. Aprendizagem do aluno em sala de aula.	Trechos da tabela 10	Prático, jurídico, conteúdo, aula, sala, profissional, conciliação, caso, contato, questão, professor, meio.

Fonte: Autoria própria (2024).

Sendo assim, após organizadas as subcategorias consoante as tabelas anteriores, referente ao *corpora* das entrevistas com os docentes da UFERSA e ao *corpora* dos grupos focais com os discentes da UFERSA, entendemos como necessário organizar a tabela com as categorias finais, em que consta as subcategorias dos docentes e discentes, a fim de subsidiar as compreensões e inferências sobre as percepções dos participantes, de acordo com a tabela apresentada adiante:

Tabela 13 – Categorias finais dos corpora – docentes e discentes da Ufersa.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	PARTICIPANTES DA PESQUISA	CLASSE NA CHD
Aspectos didáticos-pedagógicos de incentivo à autocomposição	Atuação pedagógica do professor	Docentes	Classe 2
	Aprendizagem do aluno em sala de aula	Docentes	Classe 5
	Atuação pedagógica do professor e Aprendizagem do aluno em sala de aula	Discentes	Classe 4
Papel da pesquisa e da extensão	Formação jurídica voltada para projetos de pesquisa e extensão	Docentes	Classe 2
	Formação jurídica voltada para projetos de pesquisa e extensão	Discentes	Classe 4
Desenvolvimento de competências do profissional autocompositor	Desenvolvimento de habilidade para a cultura do diálogo e uso de práticas consensuais	Docentes	Classe 1
	Desenvolvimento de habilidade para a cultura do diálogo e uso de práticas consensuais	Discentes	Classe 2
	Desenvolvimento de habilidade de comunicação em contextos diversos e Desenvolvimento da habilidade de aplicação crítica do Direito e da sensibilidade no tratamento dos conflitos	Docentes	Classe 4

Cont. Tabela 13 – Categorias finais dos corpora – docentes e discentes da Ufersa.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	PARTICIPANTES DA PESQUISA	CLASSE NA CHD
	Desenvolvimento de habilidade de comunicação em contextos diversos	Discentes	Classe 2
	Desenvolvimento da habilidade de aplicação crítica do Direito e da sensibilidade no tratamento dos conflitos	Discentes	Classe 3
Interdisciplinaridade	Atuação voltada para a articulação do Direito com outros saberes	Docentes	Classe 3
	Atuação voltada para a articulação do Direito com outros saberes	Discentes	Classe 1

Fonte: Autoria própria (2024).

Inicialmente, na primeira categoria, em relação aos **aspectos didático-pedagógicos de incentivo à autocomposição**, foi ressaltada a predominância do ensino conteudista, mais apegado aos manuais, leis e aos procedimentos, pela falta de incentivo aos estudantes e profissionais fazerem reflexões sobre o Direito de maneira crítica, analisando toda a sua complexidade e, por assim dizer, a complexidade dos problemas sociais.

Quanto ao ensino jurídico, as reflexões enfatizaram a importância da participação significativa dos estudantes na sala de aula, com o uso de metodologias ativas pelos docentes, que favoreçam a emancipação e reconhecimento dos alunos como o centro do processo ensino-aprendizagem, pois eles, mais do que um dos atores da educação jurídica, precisam se sentir integrantes desse ambiente acadêmico e partilhar as experiências com os demais atores.

A segunda categoria que trata do **papel da pesquisa e da extensão**, muitos apontamentos foram feitos em relação à necessidade de se construir um modelo de educação superior a ser oferecido nas universidades, em que exista efetivamente a articulação do ensino, pesquisa, extensão e outras práticas complementares, e não apenas uma dedicação maior ao ensino e menos ênfase às demais dimensões da educação.

Desse modo, quando se trata do uso do meios consensuais de tratamentos dos conflitos, pode-se perceber que já existe um contato maior com esse métodos nas universidades, e que essa aproximação acontece mais em ambientes fora da sala de aula, quando há o incentivo aos estudantes a participarem de grupos de pesquisa, práticas extensionistas e na prática jurídica, cenários que favorecem o diálogo, o contato com as pessoas e com casos reais.

Na terceira categoria **desenvolvimento de competências do profissional autocompositor**, foi possível observar, das percepções dos docentes e discentes, que o movimento por mudanças para o uso dos meios autocompositivos não é recente, mas que caminha de maneira lenta, vez que a sociedade entende que as relações são necessariamente conflituosas e os conflitos constituem algo negativo. Além de mencionarem que a litigiosidade impera na sociedade como a incansável busca por entregar o tratamento dos conflitos a uma terceira pessoa. Os participantes compreendem que o Direito não está diretamente ligado ao sistema de justiça, pois são cientes de que ele existe em outros cenários, assim como são diversos os contextos em que a autocomposição é praticada.

As falas nos mostram que mesmo diante do incentivo à autocomposição de conflitos e a busca pelo diálogo entre os envolvidos, a transformação deve existir na sociedade e como reflexo nos profissionais que atuam com a autocomposição, pois muitos deles instigam a adversariedade, enquanto outros tantos facilitadores enxergam a “solução justa” como aquela que teve rapidez na resposta dada.

Nesse sentido, ficou evidente e significativa a percepção de que o Direito apresenta várias limitações, não possuindo condições de atender a todas as demandas sociais de modo isolado. Assim, a interdisciplinaridade foi muito abordada em diversas falas, dada a relevância de que se reconheça que a articulação de saberes com outras áreas do conhecimento não é somente necessária, mas urgente e deve ser contínua.

Ademais, uma das reflexões mais afluídas, foi sobre a resistência dos profissionais do Direito atuarem em contato com outras ciências, vez que eles mantêm uma postura de autoridade maior, e acreditam que são pessoas dotadas de conhecimento, porque se baseiam na letra da lei e são os únicos com poderes decisórios na sociedade. Por sua vez, as carreiras jurídicas repercutem esse pensamento nas suas atuações e afastam os profissionais dos cidadãos.

Além disso, as instituições do sistema de justiça ao regulamentarem sobre os métodos consensuais de tratamento dos conflitos se propuseram a difundir essa cultura à sua maneira, o que muitas das vezes levam a distorções na sua concepção e na sua aplicação pelos

profissionais. Estes, por sua vez, realizam sua função com formalidade excessiva, baseando-se em uma cultura legalista, que não pretende entender os conflitos, os interesses dos envolvidos e os diferentes contextos em que eles estão inseridos, mas se limitam a fazer a aplicação da lei.

Sendo assim, em relação ao perfil do profissional que atua com os métodos autocompositivos, nota-se que muitas das percepções se voltaram para a necessidade dos profissionais terem uma postura mais humanizada e ética, capaz primeiramente de conhecer a si próprio, para poder estar preparado para compreender os problemas das outras pessoas. Isso parte da ideia de autocrítica, respeito ao próximo, à diversidade, à dignidade da pessoa humana, aos direitos humanos e à pacificação dos conflitos.

Portanto, os profissionais precisam utilizar uma comunicação acessível, esclarecedora em relação aos aspectos que envolvem os conflitos, criando um ambiente de diálogo, essencial para as relações interpessoais.

Com efeito, os professores e alunos reconhecem a relevância do conhecimento teórico na atuação profissional, da necessidade de capacitação constante e do uso das tecnologias, entretanto, todo esse preparo deve estar integrado com o tratamento empático e sensível às pessoas, para promover a autonomia dos envolvidos no gerenciamento dos conflitos.

5 CONCLUSÃO

Nesta pesquisa investigamos sobre os aspectos metodológicos de formação dos facilitadores dos métodos de autocomposição de conflitos e as competências essenciais do autocompositor para atuar nas mais diversas carreiras jurídicas, com o objetivo geral de demonstrar como a educação jurídica pode contribuir para a formação de competências do profissional que vivencia os meios autocompositivos de tratamento dos conflitos nos mais diversos espaços que atuam, a partir da percepção de estudantes e docentes do Curso de graduação em Direito da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA.

No primeiro capítulo evidenciamos os caminhos percorridos pela educação jurídica brasileira, em que abordamos os contextos de crise, mas também mostramos inovações que vêm sendo desenvolvidas para provocar transformações na educação superior e promover a articulação entre o ensino, a pesquisa, a extensão e as atividades complementares.

No segundo capítulo, compreendemos o acesso à justiça e o movimento pela utilização dos meios autocompositivos de tratamentos dos conflitos com seus reflexos na sociedade, no sistema de justiça e como esse movimento chegou nos cursos jurídicos, com ênfase na formação por competências, ao passo em que desenvolvemos um estudo sobre os aspectos didáticos-pedagógicos em relação à formação dos facilitadores da autocomposição de conflitos, momento em que traçamos o perfil do autocompositor, abordando as competências mínimas necessárias para sua formação.

No terceiro capítulo da pesquisa investigamos as competências essenciais para o processo formativo do profissional facilitador dos instrumentos de autocomposição dos conflitos, mediante a pesquisa empírica realizada por meio da percepção de discentes e docentes do Curso de graduação em Direito da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, em que compreendemos as contribuições da educação jurídica no movimento das práticas autocompositivas e o perfil do facilitador desses métodos.

Traçamos o problema da pesquisa, que envolveu o seguinte questionamento: como a educação jurídica deve contribuir para a formação de competências do profissional que venha atuar com os meios autocompositivos de tratamento dos conflitos nos mais diversos espaços de atuação, a partir da percepção dos estudantes e docentes do Curso de graduação em Direito da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA?

Para tanto, com o desenvolvimento da presente pesquisa, verificamos que o ensino jurídico se mantém baseado no modelo conteudista, centrado no ensino com base manualesca,

em que ocorre a transferência de conhecimento sem desenvolver nos estudantes uma postura crítica. Observamos que, as transformações advindas das diretrizes curriculares nacionais proporcionaram algumas melhorias, no entanto, ainda se fomenta um ensino tecnicista, que não prepara os estudantes para os múltiplos perfis de profissionais que são demandados na sociedade, visto que, é cultivada a litigiosidade, por um modelo adversarial que incentiva as pessoas buscarem o tratamento dos conflitos no sistema de justiça, que nem sempre promove o adequado acesso à justiça.

Tanto os ambientes acadêmicos como os espaços profissionais são cenários que necessitam de bacharéis que sejam capazes de desenvolver competências essenciais para a promoção da cidadania, da consensualidade, da cultura do diálogo, da autonomia e responsabilidade dos envolvidos.

Por sua vez, as práticas pedagógicas devem assegurar o domínio das formas consensuais de composição de conflitos por meio da cultura do diálogo e incentivar a articulação de saberes com outras áreas do conhecimento, pautando-se na realidade social em que conflitos estão inseridos e no emprego de metodologias ativas com um olhar interdisciplinar.

Para a atuação com os meios consensuais de tratamentos dos conflitos é necessário compreender os problemas que a sociedade enfrenta com um olhar pacificador, emancipatório, criando um ambiente democrático. Entretanto, a autocomposição ainda vem sendo utilizada em muitos espaços profissionais por meio de práticas institucionalizadas, que são muitas vezes desvirtuadas do real sentido da composição de conflitos.

Assim, o profissional autocompositor muitas vezes realiza sua atuação de forma robotizada, com acordos pré-estabelecidos para dar celeridade no andamento das demandas, diminuir o número de processos, sem que o movimento genuíno de realizar práticas mais humanizadas e sensíveis as pessoas cheguem ao sistema de justiça.

Contudo, é evidente a necessidade de transformações sociais que impliquem na mudança de mentalidade dos cidadãos para o tratamento consensual dos conflitos, bem como dos docentes e discentes, a fim de empregar novas estratégias de ensino, a serem utilizadas na graduação, promover mudanças nos componentes curriculares, como também desenvolver metodologias mais adequadas para a aprendizagem significativa, para que essa aprendizagem não ocorra apenas nos cursos de capacitação oferecidos pelas instituições, mas de forma que as temáticas sejam trabalhadas com base na transversalidade, ao longo da formação jurídica.

Os facilitadores desses métodos precisam do conhecimento teórico dos conteúdos jurídicos, da atuação prática e de competências cognitivas, interpessoais e instrumentais para a

atuar na prevenção e composição dos conflitos, atendendo às demandas sociais e às reais necessidades das pessoas.

Ao debruçarmos nosso olhar para as percepções resultantes da pesquisa empírica, foi possível compreender que os participantes das entrevistas e dos grupos focais possuem entendimentos que se assemelham, ao abordarem sobre as contribuições da educação jurídica para a formação dos profissionais da autocomposição.

De acordo com as reflexões realizadas, observamos que existem muitas críticas em relação ao ensino jurídico, por ele ainda ser voltado para a transmissão dos conteúdos teóricos, sem que esse ensino aconteça nos cenários acadêmicos de maneira crítica, envolvendo uma verdadeira articulação entre o ensino, a iniciação científica, as práticas extensionistas, as atividades extracurriculares, em um ambiente que favoreça a interdisciplinaridade e a emancipação e autonomia dos estudantes.

Nesse sentido, percebeu-se a importância de entender as limitações do Direito e ao mesmo tempo a necessidade de que o seu estudo seja realizado em conjunto com outros saberes, vez que é uma ciência fruto das relações sociais e prescinde de uma visão mais humanística e dialógica. O contexto social em que estamos inseridos já difunde consideravelmente a cultura do litígio, da adversariedade e da judicialização excessiva. Por esse fato, é essencial a mudança de mentalidade da sociedade e dos profissionais das carreiras jurídicas, no esforço de difundir e incentivar os mecanismos de tratamento consensual de conflitos.

Assim, o estudo dos meios autocompositivos nas academias precisa estar acompanhado de práticas pedagógicas diversificadas, que possam promover a participação dos estudantes de forma mais efetiva e significativa, com o uso de instrumentos que fomenta a comunicação, a criatividade e o pensamento reflexivo, para que o conhecimento seja construído por meio da interação e troca de experiências entre os atores da educação jurídica, com os alunos em contato com a realidade social, mediante discussão e estudo de casos reais.

Os dados resultantes do enfoque empírico desse estudo demonstram que os docentes e os discentes destacaram competências essenciais dos facilitadores da autocomposição de conflitos que se aproximam das competências definidas no decorrer dessa pesquisa, no momento em que foi traçado o perfil do autocompositor.

Sobre isso, destacamos a importância da formação de competências cognitivas, interpessoais e instrumentais, em que foi pontuada como essencial a capacidade do facilitador se fazer entender, desenvolvendo uma atuação mais humana, baseada na sensibilidade, empatia

e no uso de uma linguagem mais clara e acessível às pessoas envolvidas nos conflitos, a fim de compreender toda a sua complexidade, nos mais variados aspectos.

Nesse contexto, foram ressaltadas as competências do campo intelectual e interacional, atribuindo ao perfil do profissional da autocomposição a relevância de possuir o conhecimento jurídico, mas que se tenha a habilidade de aplicá-lo nos casos concretos, em problemas reais, de modo responsável e dinâmico, complementando esse conhecimento com o uso das tecnologias.

Além disso, destacou-se a capacidade de autoreflexão, do conhecimento do ser, para que seja possível que os facilitadores possam trabalhar sua relação com a sociedade e saber atuar em ambiente coletivo, por meio da pacificação, auxiliando no gerenciamento e prevenção dos conflitos.

Por fim, podemos concluir que embora tenhamos vivenciado inovações na educação jurídica e promovido avanços no cenário das políticas de consensualização de conflitos no Brasil, ainda nos deparamos com carências formativas que envolvem esses dois contextos, pois a formação ainda não atende aos múltiplos perfis profissionais que a sociedade demanda, dentre eles, o perfil dos facilitadores da autocomposição.

Para isso, é fundamental que se promova uma educação jurídica que contribua para desenvolver nos profissionais as competências mínimas, em que o conhecimento teórico seja aliado a outros saberes, respeitando a ética e com o compromisso de promover uma atuação sensível e empática às reais necessidades das pessoas, para construir verdadeiramente uma aprendizagem significativa e pacificadora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Frederico de; SOUZA, André Lucas Delgado; CAMARGO, Sarah Bria de. Direito e realidade: desafios para o ensino jurídico. In: GHIRARDI, José Garcez; FEFERBAUM, Marina (Orgs.). **Ensino do direito em debate**: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente. São Paulo: Direito GV, 2013.

ALVES, Amauri Cesar. CARMO, Daniela das Graças Soares do. GUIMARÃES, Riani Ferreira. Formação prática do bacharel em direito no Brasil: influência do MEC e da OAB nos cursos jurídicos e a responsabilidade das instituições de ensino. In: BOMFIM, Rainer; MÁXIMO, Flávia; BAHIA, Alexandre (Orgs.)

Tendências do ensino jurídico: confrontando as limitações de um saber-práxis no direito. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

AZEVEDO, André Gomma de. **Estudos em Arbitragem, Mediação e Negociação**. Vol 3 / André Gomma de Azevedo (org.) – Brasília: Grupos de Pesquisa, 2004.

_____. Políticas públicas para formação de mediadores judiciais: uma análise do modelo baseado em competências. **Meritum** – Belo Horizonte – v. 7 – n. 2 – p. 103-140 – jul./dez. 2012.

_____. **Pedagogia de competências como paradigma do processo formativo em negociação**: Uma proposta a partir da experiência da oficina de negociação da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

AZEVEDO, André Gomma de; BACELLAR, Roberto Portugal. **Manual de Autocomposição Judicial**. 2007.

BARBUGIANI, Fernando Augusto Sormani; CILIÃO, Ellen Crissiane de Oliveira. O Consenso na justiça criminal: expansão dos institutos e o advento do acordo de não persecução penal. In: MARINELA, Fernanda; SILVA, Danni Sales; CAMBI, Eduardo. **Pacote anticrime**: volume I / Eduardo Cambi, Danni Sales Silva, Fernanda Marinela (Org.) — Curitiba: Escola Superior do MPPR, 2020.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BENEITONE, Pablo; et al (Ed.). Reflexões e perspectivas do Ensino Superior na América Latina: Relatório Final – Proyecto Tuning – América Latina (2004-2007). Bilbao: Universidad de Deusto, 2007. Disponível em: <http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_PT.pdf>. Acesso em: 10 nov 2023.

BEZERRA JÚNIOR, José Albenes. As pesquisas em políticas de consensualização de conflitos: um olhar para o conflito e o acesso à justiça. In: ROCHA, Julio Cesar de Sá da. et al. (org.) Ensino Jurídico, Desafios e Perspectivas: experiência dos cursos jurídicos das Universidades Federais Brasileiras. Rio Grande, RS: Ed. da FURG, 2022. p. 75-91. Disponível em:

<https://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/10471/ENSINO%20JUR%C3%8DDICO%2C%20DESAFIOS%20E%20PERSPECTIVAS.pdf?sequence=1>. Acesso em: 7 dez. 2022.

BEZERRA JÚNIOR, José Albenes. O Direito e os meios consensuais de resolução de conflitos: o nexó entre a formação discente e a atuação profissional. Revista Novos Estudos Jurídicos, Vol. 27- n. 1 - jan-abr. 2022.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Resolução n. 125, de 29 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Azevedo, André Gomma de (Org.). **Manual de Mediação Judicial**, 6ª Edição (Brasília/DF:CNJ), 2016.

BRASIL. CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **Resolução nº 2 de 19 de outubro de 2015**. Aprova o Código de Ética e Disciplina da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. **Resolução nº 118, de 1 de dezembro de 2014**. Dispõe sobre a Política Nacional de Incentivo à Autocomposição no âmbito do Ministério Público e dá outras providências. Disponível em: <https://www.cnmp.mp.br/portal/images/Resolucoes/Resolucao-118-2.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 17 jul. 2022.

BRASIL. **Lei Ordinária n. 9.099, de 26 de setembro de 1995**. Dispõe sobre os Juizados Especiais Cíveis e Criminais e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9099.htm . Acesso em: 17 jul. 2022.

BRASIL. **Lei Ordinária n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 19 dez. 2022.

BRASIL. **Lei Ordinária n. 9.307 de 23 de setembro de 1996**. Dispõe sobre a arbitragem. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9307.htm. Acesso em: 17 jul. 2022.

BRASIL. **Lei Ordinária n. 13.140, de 26 de junho de 2015**. Dispõe sobre a mediação entre particulares como meio de solução de controvérsias e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública; altera a Lei no 9.469, de 10 de julho de 1997, e o Decreto no 70.235, de 6 de março de 1972; e revoga o § 2º do art. 6º da Lei no 9.469, de 10 de julho de 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13140.htm. Acesso em: 17 jul. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.105 de 16 de março de 2015.** Código de Processo Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm. Acesso em: 17 jul. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.964 de 24 de dezembro de 2019.** Aperfeiçoa a legislação penal e processual penal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13964.htm. Acesso em: 19 dez 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial nº 1.886/94, de 30 de dezembro de 1994.** Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer n.º 211/2004, de 08 de julho de 2004.** Brasília, 2004c. Reconsideração do Parecer CNE/CES 55/2004, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/pces211_04.pdf. Acesso em: 10 dez 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer n.º 635/2018, de 04 de outubro de 2018.** Brasília, 2018. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/100131-pces635-18/file>. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, Seção 1, p. 17, 01 out. 2004.

BRASIL. **Resolução nº 225, de 31 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. Disponível em: https://atos.cnj.jus.br/files/resolucao_225_31052016_02062016161414.pdf. Acesso em: 19 dez. 2022.

BRASIL. **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, seção 1, Brasília, DF, Seção 1, p. 122, 18 dez. 2018.

BRASIL. ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **Guia e orientações sobre mediação e conciliação.** Comissão de Conciliação e Mediação. Florianópolis, 2021.

CAMARGO, Brígido Vizeu. JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para uso do software Iramuteq.** Florianópolis: LACCOS, IRAMUTEQ, 2021. Disponível em: http://iramuteq.org/documentation/fichiers/Tutorial%20IRaMuTeQ%20em%20portugues_22.11.2021.pdf. Acesso em: 28 dez 2023.

CAPPELLETTI, Mauro Os métodos alternativos de solução de conflitos no quadro do movimento universal de acesso à justiça. **Revista de Processo**, São Paulo, v. 19, n. 74, p. 82-97, abr./jun. 1994.

CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. **Acesso à justiça.** Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1988.

CERQUEIRA, Daniel Torres de. As novas diretrizes curriculares dos cursos de Direito: uma nova oportunidade perdida? In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Org.). **Educação Jurídica no Século XXI**: as novas diretrizes curriculares nacionais do curso de direito e seus limites e possibilidades. Florianópolis: Habitus, 2019.

CINTRA, Antônio Carlos de Araújo; GRINOVER, Ada Pellegrini; DINAMARCO, Cândido Rangel. **Teoria Geral do Processo**. 21ª ed. São Paulo: Malheiros Editores. 2005.

COSTA, Alexandre Araújo. Cartografia dos Métodos de Composição de conflitos. In: AZEVEDO, André Gomma de. **Estudos em Arbitragem, Mediação e Negociação**. Vol 3 / André Gomma de Azevedo (org.) – Brasília: Grupos de Pesquisa, 2004.

DELORS, Jacques. (Org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez / Brasília: MEC: UNESCO, 1998.

DEMARCHI, Juliana. Técnicas de conciliação e Mediação. In: Ada Pellegrini Grinover; Kazuo Watanabe; Caetano Lagrasta Neto (Coordenação). **Mediação e gerenciamento do processo**. Revolução na prestação jurisdicional. Guia prático para a instalação do Setor de Conciliação e Mediação. São Paulo: Atlas, 2007.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DEMSCHINSKI, Sandra; FLACH, Simone. O estágio não obrigatório na formação de professores: entre o processo formativo e a exploração da força de trabalho. **Educação em Revista**. v. 19, n. 2, p 109-128, 2018. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/7466>. Acesso em: 04 out. 2022.

DIAS, Renato Duro. Curricularização da extensão nos cursos de graduação em direito. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Org.). **Educação Jurídica no Século XXI**: as novas diretrizes curriculares nacionais do curso de direito e seus limites e possibilidades. Florianópolis: Habitus, 2019.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dFtMDqfdWm75WSc5vKXHctq/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 08 abr 2023.

FAVA-DE-MORAES, Flavio; FAVA, Marcelo. A iniciação científica: vantagens e poucos riscos. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 73-77, jan. 2000.

FELIX, Loussia Penha Musse. Um olhar para além da crise: Uma breve análise sobre mudanças recentes na formação do bacharel em Direito – e o desafio-convite a um protagonismo. **Fundação Getúlio Vargas**, jan. 2008. p. 42. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/getulio/article/viewFile/61527/59708>>. Acesso em: 19 dez. 2022.

FELIX, Loussia Penha Musse. (ed.) **Ensino Superior na América Latina: reflexões e perspectivas sobre Direito**. Projeto Tuning América Latina. Bilbao: Universidad de Deusto, 2014. Disponível em: <http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/09/A-Latina-2013-Derecho-PORT.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2022.

FELIX, Loussia Penha Musse. **O Projeto ALFA Tuning e a Área de Direito Competências como Eixo da Formação na Perspectiva Latino-Americana**. 2017. Disponível em: <<https://direito.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/35/2017/04/Loussia-Felix.-O-Projeto-ALFA-Tuning-e-a-%C3%81rea-de-Direito..pdf>> Acesso em: 31 dez. 2023.

FISHER, Roger; URY, William; PATTON, Bruce. **Como chegar ao sim: negociação de acordos sem concessões**. 2ª ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Imago Ed., 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

GEBRAN, Raimunda Abou; OLIVEIRA, Patrícia Zaccarelli. O profissional docente do Direito: refletindo sobre sua prática pedagógica. **Holus**, ano 34, v. 33, p. 314-336, 2018, Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4206/pdf>. Acesso em: 11 out. 2022.

GRINOVER, Ada Pellegrini. Os fundamentos da justiça conciliativa. In: Ada Pellegrini Grinover; Kazuo Watanabe; Caetano Lagrasta Neto (Coordenação). **Mediação e gerenciamento do processo**. Revolução na prestação jurisdicional. Guia prático para a instalação do Setor de Conciliação e Mediação. São Paulo: Atlas, 2007.

IERVOLINO, Solange Abrocesi; PELICIONI, Maria Cecilia Focesi. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Rev Esc Enf USP**, v. 35, n.2, p.115-21, jun, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/kFzCC9Dfbfv7WzPNQbJZVmF/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 21 fev. 2024.

IMPERATORE, Simone Loureiro Brum; PEDDE, Valdir; IMPERATORE, Jorge Luis Ribeiro. **Curricularizar a extensão ou extensionalizar o currículo?** Aportes teóricos e práticas de integração curricular da extensão ante a estratégia 12.7 do PNE. In: Anais... XV Colóquio de Gestão Universitária: Desafios da Gestão Universitária no Século XXI, 2015, Mar Del Plata (Argentina), 2015.

JAQUES, Marcelo Dias. GORCZEWSKI, Clovis. A transformação do ensino jurídico no Brasil em debate: uma análise sob o prisma do direito fundamental de acesso à justiça. In: **V Seminário Internacional de Direitos Humanos e Democracia**. 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/9004-Texto%20do%20artigo-37962-1-10-20180227.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2022.

KLUNK, Luzia; SILVEIRA, Thayana Pessoa da; WRASSE, Helena Pacheco. Código de Ética de Conciliadores e Mediadores Judiciais. In: SPENGLER, Fabiana Marion; SPENGLER NETO, Theobaldo. (Org.) **A Resolução 125 do CNJ e o papel do terceiro conciliador e mediador na sua efetiva**. Fabiana Marion Spengler e Theobaldo Spengler

Neto (org.) – Curitiba: Multideia, 2013. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2016/09/03a8471870fa447690f7b7a6a6838288.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2022.

LAGRASTA NETO, Caetano. Mediação, Conciliação e suas aplicações pelo Tribunal de Justiça de São Paulo. In: Ada Pellegrini Grinover; Kazuo Watanabe; Caetano Lagrasta Neto (Coordenação). **Mediação e gerenciamento do processo**. Revolução na prestação jurisdicional. Guia prático para a instalação do Setor de Conciliação e Mediação. São Paulo: Atlas, 2007.

LIMA, Jhéssica Luara Alves de. **Clínicas jurídicas na educação em direito no brasil: perfis profissionais e metodologias de formação**. 2021. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

LIMA, Stephane Hilda Barbosa. **Formação jurídica, metodologias ativas de ensino e a experiência da graduação da escola de direito de São Paulo (FGV Direito SP)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

MAIA, Maurilio Casas. Defensoria pública e acesso à ordem jurídica justa (K. Watanabe): transversalidade em 6 (seis) ondas renovatórias do acesso à justiça. **Revista de Direito do Consumidor**. Vol. 134. ano 30. p. 427-458. São Paulo: Ed. RT, mar/abr. 2021.

MARCOLAN, Saionara do Amaral. **A prática da mediação no ensino jurídico brasileiro: a experiência e as contribuições das universidades comunitárias do Rio Grande do Sul**. 2019. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade de Passo Fundo – Rio Grande do Sul, 2019.

MASETTO, Marcos Tarciso; TAVARES, Cristina Zukowsky. Inovação e a Universidade. In: GHIRARDI, José Garcez; FEFERBAUM, Marina (Orgs.). **Ensino do direito em debate: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente**. São Paulo: Direito GV, 2013.

MEDEIROS, Alcivan Santos de; OLIVEIRA, Ramon Rebouças Nolasco de. Transversalidade curricular e a atuação docente: em busca de uma educação democrática. **Revista da Faculdade de Direito do Sul de Minas**, [S. l.], v. 39, n. 2, 2023. Disponível em: <https://revista.fdsu.edu.br/index.php/revistafdsu/article/view/617>. Acesso em: 8 fev. 2024.

MENDONÇA, Samuel; ADAID, Felipe Alves Pereira. Tendências teóricas sobre o Ensino Jurídico entre 2004 e 2014: busca pela formação crítica. **Revista Direito GV**, 14(3), 818–846. <https://doi.org/10.1590/2317-6172201831>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

NASCIMENTO, Alessandro Mendes do. **Formação de mediadores judiciais no brasil: uma análise interdisciplinar**. 2017. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade de Fortaleza – Fortaleza, 2017.

NOGUEIRA, Jailson Alves. **Educação jurídica: da aderência ao sistema de avaliação à formação por competências - uma experiência de suas possibilidades de inovação na Faculdade de Direito da UNB.** 2023. Tese. (Doutorado em Direito) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

NUNES, Iôni Heiderscheidt. **Educação Jurídica para a Cultura de Paz nos Cursos de Direito no Brasil Contemporâneo.** Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Jurídicas, Programa de Pós-Graduação em Direito, Florianópolis, 2018.

OLIVEIRA, Ramon Rebouças Nolasco de. Notas acerca da atuação do Estado Regulador brasileiro sobre o setor educacional no âmbito dos cursos jurídicos: impasses e ajustes no sistema avaliativo como técnica de controle. **Journal of Law and Regulation**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 277–304, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rdsr/article/view/19237>. Acesso em: 27 ago. 2022.

OLIVEIRA, Ramon Rebouças Nolasco de. **Educação jurídica em contextos de inovação pedagógica e sociocultural: a experiência brasileira nas perspectivas docente e discente da FD-UnB e UFERSA.** 2019. 509 f., il. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37672>. Acesso em: 27 ago. 2022.

OLIVEIRA, Ramon Rebouças Nolasco de; NOGUEIRA, Jailson Alves. Contribuições da pedagogia de Paulo Freire para a educação jurídica. **Revista Justiça do Direito**, [S. l.], v. 37, n. 3, p. 91-116, 2023. DOI: 10.5335/rjd.v37i3.15364. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rjd/article/view/15364>. Acesso em: 12 jan. 2024.

PAULA, Felipe de; PAIVA, Luiz Guilherme Mendes de. A pesquisa legislativa: fontes, cautelas e alternativas à abordagem tradicional. In: FEFERBAUM, Marina; QUEIROZ, Rafael Mafei Rabelo (coords.) **Metodologia da pesquisa em direito: técnicas e abordagens para elaboração de monografias, dissertações e teses.** 2. ed. – São Paulo : Saraiva, 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PINTO JÚNIOR, Mario Engler. Pesquisa jurídica aplicada no mestrado profissional. In: FEFERBAUM, Marina; QUEIROZ, Rafael Mafei Rabelo (coords.) **Metodologia da pesquisa em direito: técnicas e abordagens para elaboração de monografias, dissertações e teses.** 2. ed. – São Paulo : Saraiva, 2019.

PRADO, Edna Cristina do; SANTOS, Clecia Maria dos; PEREIRA JÚNIOR, Antônio Miguel. Pós-graduação stricto sensu em Direito: onde e como se forma o docente dos cursos de graduação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 12, n. 28, 7 dez. 2015. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/814/pdf>. Acesso em: 27 ago. 2022.

PRANIS, Kay. **Círculos de Justiça Restaurativa e de Construção de Paz: guia do facilitador.** Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, Departamento de artes

gráficas, 2011. Disponível em:

<http://justica21.web1119.kinghost.net/arquivos/guiapraticakaypranis2011.pdf>. Acesso em: 31 out. 2022.

RIBEIRO, Ludmila Mendonça Lopes; VILAROUCA, Márcio Grijó. Como devo fazer entrevistas? In: FEFERBAUM, Marina; QUEIROZ, Rafael Mafei Rabelo (coords.) **Metodologia da pesquisa em direito: técnicas e abordagens para elaboração de monografias, dissertações e teses**. 2. ed. – São Paulo : Saraiva, 2019.

RIGON, Josiane. Comentários aos artigos 11 e 12 da Resolução nº 125 do CNJ, de 29 de novembro de 2010. In: SPENGLER, Fabiana Marion; SPENGLER NETO, Theobaldo. (Org.) **A Resolução 125 do CNJ e o papel do terceiro conciliador e mediador na sua efetiva**. Fabiana Marion Spengler e Theobaldo Spengler Neto (org.) – Curitiba: Multideia, 2013. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2016/09/03a8471870fa447690f7b7a6a6838288.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2022.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Org.). **Educação Jurídica no Século XXI**: as novas diretrizes curriculares nacionais do curso de direito e seus limites e possibilidades. Florianópolis: Habitus, 2019.

SADEK, Maria Teresa. Judiciário: mudanças e reformas. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 18, n. 51, p. 79-101, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/rmr7WmNQZLyrPJ7VfWLFPyC/>. Acesso em: 01 ago. 2022.

_____. **O sistema de justiça [online]**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. 137 p. ISBN: 978-85-7982-039-7. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/59fv5/pdf/sadek-9788579820397.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2022.

SALES, Juliana Porto; BENEVIDES, Marinina Gruska. Acesso à justiça: Do acesso formal ao acesso à ordem jurídica justa. **Passagens. Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica**. Rio de Janeiro: vol. 14, no 2, maio-agosto, 2022, p. 173-203.

SALM, João; LEAL, Jackson da Silva. A Justiça Restaurativa: multidimensionalidade humana e seu convidado de honra. **Sequência**, Florianópolis, n. 64, p. 195-226, jul. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/2177-7055.2012v33n64p195/22470>. Acesso em: 27 ago. 2022.

SÁNCHEZ, Aurelio Villa; RUIZ, Manuel Poblete. **Aprendizaje basado en competencias**: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao: Universidad de Deusto, Mensajero, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estud.** – **CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?lang=pt>. Acesso em: 13 nov. 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ariel Francisco da. Avaliação institucional da educação superior no Brasil contemporâneo: uma análise da legalidade dos instrumentos de avaliação dos cursos de graduação. In: Horácio Wanderlei Rodrigues, Edmundo Lima de Arruda Júnior, organizadores. **Educação Jurídica** – 2. ed. corr. – Florianópolis: FUNJAB, 2012.

SILVA, Denise dos Santos Vasconcelos; ALBUQUERQUE, Felipe Braga. Educação jurídica, transformação social e possibilidades extensionistas em prol de uma sociedade hiperinclusiva. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**, v. 124, 1 jul. 2022.

SILVA, Lucas Gonçalves da. VITALE, Carla Maria Franco Lameira. SILVA, Luciana Aboim Machado Gonçalves da. A solução consensual de conflitos e a atual visão do operador do direito: novos desafios do ensino jurídico com reflexos para uma sociedade mais justa. **Prisma Jur.**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 203-227, jan./jun. 2016.

SILVA, Olga Maria Carvalho da. **Mediação e conciliação**: contribuição para a formação dos novos atores do Direito. 2018. Dissertação (Mestrado em Direito) - Centro Universitário de Marília – Marília, 2018.

SIX, Jean François. **Dinâmica da Mediação**. Belo Horizonte: Del Rey, 2001.

SOARES, Fernanda da Silva; KRAUSE, Juliana Gonçalves; BAZZO, Mariana Seifert. Reflexos da Lei 13.694/2019 no combate a crimes de violência de gênero contra a mulher. In: MARINELA, Fernanda; SILVA, Danni Sales; CAMBI, Eduardo. **Pacote anticrime**: volume I / Eduardo Cambi, Danni Sales Silva, Fernanda Marinela (Org.) — Curitiba: Escola Superior do MPPR, 2020.

SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de. Educação em direitos humanos na formação dos profissionais de direito: novas perspectivas a partir do ensino jurídico. In: Congresso Interamericano Educação em Direitos Humanos, 1., 2006, Brasília. **Anais**. Disponível em: <http://dhnet.org.br/educar/1congresso/037_congresso_jose_geraldo_sousa_jr.pdf>. Acesso em: 08 abr 2023.

SPENGLER, Fabiana Marion; SPENGLER NETO, Theobaldo. (Org.) **A Resolução 125 do CNJ e o papel do terceiro conciliador e mediador na sua efetiva**. Fabiana Marion Spengler e Theobaldo Spengler Neto (org.) – Curitiba: Multideia, 2013. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2016/09/03a8471870fa447690f7b7a6a6838288.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2022.

TEIXEIRA, Paulo. **Projeto de Lei n.º 223/2023**. Projeto de lei que acrescenta parágrafo ao art. 98 do Código de Processo Civil – Lei nº 13.105, de 2015 – para estabelecer que a gratuidade da justiça não compreende a remuneração do conciliador ou mediador pelo trabalho nas audiências que excederem o percentual estabelecido nos termos do art. 169, § 2º do CPC. 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2347020>. Acesso em: 21 fev. 2024.

TRAD, Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/physis/v19n3/a13v19n3.pdf>>. Acesso em: 24 ago 2023.

UFERSA (Universidade Federal Rural do Semi-Árido). **Plano de desenvolvimento institucional 2021-2025**. Mossoró, 2021. Disponível em: <https://documentos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/79/2022/01/PDI-UFERSA-21-25-FINAL-20_01_2022_COM-ANEXOS.pdf>. Acesso em: 22 mai 2023.

UFERSA (Universidade Federal Rural do Semi-Árido). **Projeto pedagógico do curso de Direito**. Mossoró, 2009. Disponível em: <<https://direito.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/35/2014/09/Direito-2009.pdf>>. Acesso em: 22 mai 2023.

UFERSA (Universidade Federal Rural do Semi-Árido). **Projeto pedagógico do curso de Direito**. Mossoró, 2021. Disponível em: <<https://direito.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/35/2022/11/Versao-Final-Novo-PPC-Direito-Mossoro-1.pdf>>. Acesso em: 22 mai 2023.

UFERSA (Universidade Federal Rural do Semi-Árido). **Projeto pedagógico institucional**. Mossoró, 2019. Disponível em: <<https://documentos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/79/2019/08/PPI-2019-UFERSA.pdf>>. Acesso em: 22 mai 2023.

VARGAS, Hustana Maria. Sem perder a majestade: “profissões imperiais” no Brasil. **Estudos de Sociologia (Araraquara)**, v. 15, p. 107-124, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/index.php/estudos/article/viewFile/2553/2173>. Acesso em: 27 ago. 2022.

VASCONCELOS, Carlos Eduardo de. **Mediação de conflitos e práticas restaurativas**. São Paulo: Método, 2008.

WATANABE, Kazuo. A mentalidade e os meios alternativos de solução de conflitos no Brasil. In: Ada Pellegrini Grinover; Kazuo Watanabe; Caetano Lagrasta Neto (Coordenação). **Mediação e gerenciamento do processo**. Revolução na prestação jurisdicional. Guia prático para a instalação do Setor de Conciliação e Mediação. São Paulo: Atlas, 2007.

WOLKMER, Antonio Carlos. **História do direito no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

ZAMBONI, Alex Alckmin de Abreu Montenegro. **O ensino jurídico e o tratamento adequado dos conflitos: impacto da Resolução nº 125 do CNJ nos cursos de Direito**. 2016. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA A DOCENTES

- 1) Para o(a) senhor(a) como a educação jurídica pode preparar os estudantes para as demandas contemporâneas por meio do domínio das formas consensuais de composição de conflitos?
- 2) Qual o papel do docente na formação profissional do estudante capaz de desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos?
- 3) O(a) senhor(a) se utiliza, com maior frequência, de quais métodos para o ensino?
- 4) Quais metodologias adotadas nas atividades de ensino poderiam promover nos estudantes a cultura do diálogo?
- 5) Para o(a) senhor(a) quais práticas didáticas-formativas contribuem para o desenvolvimento de conteúdos e competências necessárias à formação jurídica que incentive a consensualidade no tratamento dos conflitos?
- 6) Para o(a) senhor(a) as competências da formação autocompositiva são diferenciadas da formação para uma abordagem contenciosa do conflito? Em caso positivo, em que medida?
- 7) O(a) senhor(a) entende que a educação jurídica deve ser realizada em diálogo com outras áreas do conhecimento humano? Em caso positivo, em que medida?
- 8) Qual o papel da pesquisa na formação do bacharel em Direito?
- 9) Os projetos de pesquisa da Universidade contemplam as demandas de formação dos estudantes voltadas para a promoção do diálogo e da pacificação dos conflitos?
- 10) Qual o papel da extensão na formação do bacharel em Direito?
- 11) Os projetos de extensão da Universidade contemplam as demandas de formação dos estudantes voltadas para a promoção do diálogo e da pacificação dos conflitos?
- 12) Quais competências o(a) senhor(a) considera fundamentais para a formação do profissional do Direito que a sociedade demanda?
- 13) O(a) senhor(a) enxerga que há necessidade de capacitações sobre inclusão, cultura da paz e consensualidade nas práticas educacionais? A Universidade oferece algo nesse sentido?
- 14) O(a) senhora(a) acredita que há relação entre as competências do profissional autocompositor de conflitos e os conteúdos, os referenciais teóricos adotados, a postura dos professores, as metodologias de ensino e avaliação, bem como os projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos na universidade? Quais desses itens seriam mais relevantes para a formação de competências autocompositivas nos discentes?
- 15) O(a) senhora(a) entende que há necessidade de formações docentes específicas voltadas para o incentivo a consensualidade e a autocomposição no tratamento dos conflitos?

16) O(a) senhor(a) considera que o novo Projeto Pedagógico do Curso de Direito da UFERSA possibilita o preparo profissional do egresso tornando apto a atuar nas diversas formas consensuais de composição de conflitos, fomentando sua postura reflexiva e crítica?

APÊNDICE B - TCLE PARA DOCENTES DA GRADUAÇÃO EM DIREITO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa **“O perfil do profissional autocompositor de conflitos e a educação jurídica brasileira: análise a partir da percepção de discentes e docentes da UFERSA”** que tem como pesquisadora responsável Marília Vieira Xavier de Oliveira. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Essa pesquisa tem como objetivo geral: “analisar como a educação jurídica deve contribuir para a formação de competências do profissional que vivencia os meios autocompositivos de tratamento dos conflitos nos mais diversos espaços que atuam, a partir da percepção de estudantes e docentes do Curso de graduação em Direito da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA”. E como objetivos específicos: compreender o percurso da educação jurídica no Brasil, considerando a crise educacional e a necessidade de inovações que contribuam para a formação do profissional que a sociedade contemporânea demanda; investigar como a utilização dos meios autocompositivos de tratamentos dos conflitos vem se reverberando no contexto social, nas instituições e nos Cursos de graduação em Direito, em que se busca garantir o acesso à justiça, e identificar de que modo o curso jurídico deve desenvolver as competências essenciais para o processo formativo do profissional facilitador dos instrumentos de autocomposição dos conflitos, por meio da percepção de discentes e docentes do Curso de graduação em Direito da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA.

O benefício desta pesquisa é proporcionar uma reflexão sobre as tendências futuras de criação do perfil do profissional autocompositor de conflitos e os desafios do ensino jurídico em preparar os profissionais do curso de Direito para os novos campos de atuação. A partir da compreensão das competências a serem desenvolvidas, a pesquisa poderá contribuir para o avanço da educação jurídica brasileira, mediante o ensino que relacione a teoria e a prática, ampliando as possibilidades metodológicas utilizadas e a capacidade de preparar os estudantes para a prevenção e tratamento dos conflitos.

Os riscos mínimos que o participante da pesquisa estará exposto são de constrangimento, uma vez que o docente apresentará sua opinião sobre como a educação jurídica deve contribuir para o processo formativo do profissional autocompositor de conflitos, o cansaço no momento de participar da entrevista. Esses riscos serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; Para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, apenas a pesquisadora responsável Marília Vieira Xavier de Oliveira, aplicará os instrumentos de recolha de dados, e somente a pesquisadora responsável poderá manusear e guardar estes dados; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta à vontade para responder aos questionamentos levantados na entrevista.

Todas as informações obtidas serão sigilosas. Seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados coletados permanecerão guardados pelo período de 5 anos, na forma de arquivos físicos sob a responsabilidade da pesquisadora responsável, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para a pesquisadora Marília Vieira Xavier de Oliveira, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, no endereço Av. Francisco Mota, 572 - Bairro Costa e Silva, em Mossoró RN. CEP: 59.625-900.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar dano – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade do (a) pesquisador(a) Marília Vieira Xavier de Oliveira.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O (a) pesquisador (a) estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Consentimento Livre

Concordo em participar desta pesquisa **“O perfil do profissional autocompositor de conflitos e a educação jurídica brasileira: análise a partir da percepção de discentes e docentes da UFERSA”**. Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais serei submetido (a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação.

Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Mossoró-RN, ____/____/____

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Assinatura do Participante

Marília Vieira Xavier de Oliveira (Pesquisadora Responsável) – Mestranda do Programa de Pós-graduação em Direito – PPGD (Mestrado Acadêmico), da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, no endereço Av. Francisco Mota, 572 - Bairro Costa e Silva, em Mossoró RN. CEP: 59.625-900.

APÊNDICE C - ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL COM ESTUDANTES

1) APRESENTAÇÕES

1.1) Agradecimento

1.2) Apresentação da proposta do Grupo Focal: objetivos e regras.

1.3) Apresentação pessoal: moderador (pesquisador responsável), observador (auxiliar de pesquisa) e estudantes.

I.3.a) Elementos da apresentação dos estudantes:

- i) Quantos semestres de curso;
- ii) Idade;
- iii) Local de nascimento;
- iv) Local atual de moradia;

- PERGUNTA INICIAL (AQUECIMENTO): Qual o papel atual que se espera dos profissionais do Direito?

I) PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

I.1) Ensino

- Quais práticas pedagógicas contribuem para a formação dos profissionais do Direito para atuação voltada para o consenso e pacificação dos conflitos?

I.2) Metodologias/estratégias de ensino-aprendizagem

- Quais metodologias devem ser utilizadas para desenvolver nos estudantes competências para cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de tratamento de conflitos?

I.3) Extensão e Pesquisa

- Os projetos de extensão e pesquisa da Universidade contemplam as demandas de formação dos estudantes voltadas para a promoção do diálogo e da pacificação dos conflitos?

I.4) Estágio/ Núcleo de Prática Jurídica / Vivências de atividades complementares

- De que forma os estágios, o Núcleo de Prática Jurídica e as vivências de atividades complementares contribuem para a formação de competências do profissional do Direito para atuação na autocomposição dos conflitos?

II) FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

- Quais competências consideram fundamentais para a formação do profissional do Direito para atuar na autocomposição dos conflitos?

II.1) COMPETÊNCIAS INTERPESSOAIS

- Qual a importância da sensibilidade e do comportamento ético dos facilitadores de técnicas autocompositivas com as pessoas e instituições?

- Qual a relevância da capacidade de desenvolver a comunicação em diferentes contextos?

II.2) COMPETÊNCIAS INSTRUMENTAIS

- Qual a importância da capacidade de interpretar e aplicar conceitos fundamentais ao exercício do Direito para o profissional autocompositor?

- Qual a relevância da compreensão dos conflitos para além do aspecto jurídico, possibilitando autonomia e responsabilidade dos sujeitos?

II.3) COMPETÊNCIAS COGNITIVAS

- Qual a importância do conhecimento teórico articulado a resolução de problemas para o profissional do Direito na atuação voltada para autocomposição dos conflitos?

- Qual a relevância para a formação de competências do profissional que atua na autocomposição possuir saberes interdisciplinares mediante diálogo com outras áreas dos saberes?

- Como a interdisciplinaridade poderia favorecer a formação do profissional autocompositor no tratamento dos conflitos?

APÊNDICE D - TCLE PARA ESTUDANTES DA GRADUAÇÃO EM DIREITO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa **“O perfil do profissional autocompositor de conflitos e a educação jurídica brasileira: análise a partir da percepção de discentes e docentes da UFERSA”** que tem como pesquisadora responsável Marília Vieira Xavier de Oliveira. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Essa pesquisa tem como objetivo geral: “analisar como a educação jurídica deve contribuir para a formação de competências do profissional que vivencia os meios autocompositivos de tratamento dos conflitos nos mais diversos espaços que atuam, a partir da percepção de estudantes e docentes do Curso de graduação em Direito da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA”. E como objetivos específicos: compreender o percurso da educação jurídica no Brasil, considerando a crise educacional e a necessidade de inovações que contribuam para a formação do profissional que a sociedade contemporânea demanda; investigar como a utilização dos meios autocompositivos de tratamentos dos conflitos vem se reverberando no contexto social, nas instituições e nos Cursos de graduação em Direito, em que se busca garantir o acesso à justiça, e identificar de que modo o curso jurídico deve desenvolver as competências essenciais para o processo formativo do profissional facilitador dos instrumentos de autocomposição dos conflitos, por meio da percepção de discentes e docentes do Curso de graduação em Direito da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA.

O benefício desta pesquisa é proporcionar uma reflexão sobre as tendências futuras de criação do perfil do profissional autocompositor de conflitos e os desafios do ensino jurídico em preparar os profissionais do curso de Direito para os novos campos de atuação. A partir da compreensão das competências a serem desenvolvidas, a pesquisa poderá contribuir para o avanço da educação jurídica brasileira, mediante o ensino que relacione a teoria e a prática, ampliando as possibilidades metodológicas utilizadas e a capacidade de preparar os estudantes para a prevenção e tratamento dos conflitos.

Os riscos mínimos que o participante da pesquisa estará exposto são de constrangimento, uma vez que o estudante apresentará sua opinião sobre como a educação jurídica deve contribuir para o processo formativo do profissional autocompositor de conflitos, e o cansaço no momento de participar do grupo focal. Esses riscos serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; Garantia do sigilo e respeito ao participante da pesquisa, por parte da pesquisadora responsável Marília Vieira Xavier de Oliveira, como também pelo(a) auxiliar da pesquisa, que assumirá o mesmo compromisso, sendo responsáveis pelos instrumentos de recolha de dados, manuseio e guarda dos dados; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta à vontade para responder aos questionamentos levantados no grupo focal.

Todas as informações obtidas serão sigilosas. Seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados coletados permanecerão guardados pelo período de 5 anos, na forma de arquivos físicos sob a responsabilidade da pesquisadora responsável, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para a pesquisadora Marília Vieira Xavier de

Oliveira, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, no endereço Av. Francisco Mota, 572 - Bairro Costa e Silva, em Mossoró RN. CEP: 59.625-900.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar dano – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade do (a) pesquisador(a) Marília Vieira Xavier de Oliveira.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Consentimento Livre

Concordo em participar desta pesquisa **“O perfil do profissional autocompositor de conflitos e a educação jurídica brasileira: análise a partir da percepção de discentes e docentes da UFERSA”**. Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais serei submetido (a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação.

Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Mossoró-RN, ____/____/____.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante

Marília Vieira Xavier de Oliveira (Pesquisadora Responsável) – Mestranda do Programa de Pós-graduação em Direito – PPGD (Mestrado Acadêmico), da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, no endereço Av. Francisco Mota, 572 - Bairro Costa e Silva, em Mossoró RN. CEP: 59.625-900. Tel: (84) 99941-7197.