

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO E GESTÃO DE CONFLITOS
MESTRADO PROFISSIONAL

JULIANA VENDRAMINI DURLO

**A RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO INTERDISCIPLINAR DO PROFISSIONAL DE
DIREITO PARA A GESTÃO DE CONFLITOS**

ARARAQUARA - SP

2022

JULIANA VENDRAMINI DURLO

**A RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO INTERDISCIPLINAR DO PROFISSIONAL DE
DIREITO PARA A GESTÃO DE CONFLITOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito e Gestão de Conflitos da Universidade de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Direito e Gestão de Conflitos.

Linha de pesquisa: Desjudicialização e modelos de solução de conflitos.

Orientador: Professor Doutor Plínio Antônio Britto Gentil

Coorientadora: Professora Doutora Aline Ouriques Freire Fernandes

ARARAQUARA – SP

2022

FICHA CATALOGRÁFICA

D963r Durlo, Juliana Vendramini

A relevância da educação interdisciplinar do profissional de Direito para a gestão de conflitos/Juliana Vendramini Durlo. – Araraquara: Universidade de Araraquara, 2022.

98f.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Direito
Curso de Mestrado Profissional - Universidade de Araraquara-UNIARA

Orientador: Prof. Plínio Antonio Britto Gentil

Coorientadora: Profa. Aline Ouriques Freire Fernandes

1. Cidadania. 2. Bacharelado em Direito. 3. Gestão de conflitos.
4. Ensino jurídico. 5. Educação.

CDU 340

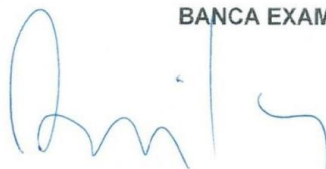
FOLHA DE APROVAÇÃO

JULIANA VENDRAMINI DURLO

Dissertação apresentada a Universidade de Araraquara - UNIARA, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Direito e Gestão de Conflitos.

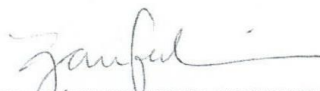
Araraquara, 11 de abril de 2022.

BANCA EXAMINADORA



PROF. DR. PLÍNIO ANTÔNIO BRITTO GENTIL (ORIENTADOR)
UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA

PROF. DR. EDMUNDO ALVES DE OLIVEIRA
UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA



PROFA. DRA. ELÁVIA DE ALMEIDA MONTINGELLI
UNIVERSIDADE DE RIBEIRÃO PRETO



Dedico aos meus pais, Débora e Jair, seres humanos incríveis, almas lindas e nobres, cheias de luz divina, presenteados a mim pelo Pai. Devo a vocês minha trajetória e minha vida, meus estudos e meus princípios. Reverencio-os, em nome de todos os nossos antepassados, com todo meu amor e minha gratidão por viverem comigo essa jornada eterna.

AGRADECIMENTO

Graças aos meus pais, a quem dedico este trabalho, à minha irmã Flávia, minha fiel amiga em todos os momentos da minha vida, e ao meu sobrinho Rafael, garoto lindo e inteligente, obrigada por compartilhar brincadeiras e sonhos. Amo eternamente vocês.

Graças à minha tia Regina, sem a qual não imagino como seria minha vida. Meu amor transcende essa vida, e sou grata por tantos momentos de ajuda e amor.

Graças aos meus companheiros Ban e Júnior, que viveram essa etapa de forma compreensivaa ao meu lado.

Graças aos colegas de mestrado, que, mesmo distantes pela pandemia, mantiveram-se comigo.

Graças ao meu orientador Prof.º Plínio Gentil e à Profa. Aline Ouriques, cujas aulas, orientações, correções, interpelações e exemplos foram determinantes para a realização deste estudo. Graças à Profa. Flavia Zanferdini, por tanto aprendizado e feliz convivência, mulher culta e nobre.

Graças à Universidade de Araraquara, que me acolheu em um momento desafiador da minha vida e me ensinou o valor da dedicação e do estudo.

E graças a Jesus, por tanto!

A complicada arte de ver

Ela entrou, deitou-se no divã e disse: "Acho que estou ficando louca". Eu fiquei em silêncio aguardando que ela me revelasse os sinais da sua loucura. "Um dos meus prazeres é cozinhar. Vou para a cozinha, corto as cebolas, os tomates, os pimentões — é uma alegria! Entretanto, faz uns dias, eu fui para a cozinha para fazer aquilo que já fizera centenas de vezes: cortar cebolas. Ato banal, sem surpresas. Mas, cortada a cebola, eu olhei para ela e tive um susto. Percebi que nunca havia visto uma cebola. Aqueles anéis perfeitamente ajustados, a luz se refletindo neles: tive a impressão de estar vendo a rosácea de um vitral de catedral gótica. De repente, a cebola, de objeto a ser comido, se transformou em obra de arte para ser vista! E o pior é que o mesmo aconteceu quando cortei os tomates, os pimentões... Agora, tudo o que vejo me causa espanto." Ela se calou, esperando o meu diagnóstico. Eu me levantei, fui à estante de livros e de lá retirei as "Odes Elementales", de Pablo Neruda. Procurei a "Ode à Cebola" e lhe disse: "Essa perturbação ocular que a acometeu é comum entre os poetas. Veja o que Neruda disse de uma cebola igual àquela que lhe causou assombro: 'Rosa de água com escamas de cristal'. Não, você não está louca. Você ganhou olhos de poeta... Os poetas ensinam a ver". Ver é muito complicado. Isso é estranho porque os olhos, de todos os órgãos dos sentidos, são os de mais fácil compreensão científica. A sua física é idêntica à física óptica de uma máquina fotográfica: o objeto do lado de fora aparece refletido do lado de dentro. Mas existe algo na visão que não pertence à física. William Blake sabia disso e afirmou: "A árvore que o sábio vê não é a mesma árvore que o tolo vê". Sei disso por experiência própria. Quando vejo os ipês floridos, sinto-me como Moisés diante da sarça ardente: ali está uma epifania do sagrado. Mas uma mulher que vivia perto da minha casa decretou a morte de um ipê que florescia à frente de sua casa porque ele sujava o chão, dava muito trabalho para a sua vassoura. Seus olhos não viam a beleza. Só viam o lixo. Adélia Prado disse: "Deus de vez em quando me tira a poesia. Olho para uma pedra e vejo uma pedra". Drummond viu uma pedra e não viu uma pedra. A pedra que ele viu virou poema. Há muitas pessoas de visão perfeita que nada vêem. "Não é bastante não ser cego para ver as árvores e as flores. Não basta abrir a janela para ver os campos e os rios", escreveu Alberto Caeiro, heterônimo de Fernando Pessoa. O ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido. Nietzsche sabia disso e afirmou que a primeira tarefa da educação é ensinar a ver. O zen-budismo concorda, e toda a sua espiritualidade é uma busca da experiência chamada "satori", a abertura do "terceiro olho". Não sei se Cummings se inspirava no zen-budismo, mas o fato é que escreveu: "Agora os ouvidos dos meus ouvidos acordaram e agora os olhos dos meus olhos se abriram". Há um poema no Novo Testamento que relata a caminhada de dois discípulos na companhia de Jesus ressuscitado. Mas eles não o reconheciam. Reconheceram-no subitamente: ao partir do pão, "seus olhos se abriram". Vinicius de Moraes adota o mesmo mote em "Operário em Construção": "De forma que, certo dia, à mesa ao cortar o pão, o operário foi tomado de uma súbita emoção, ao constatar assombrado que tudo naquela mesa - garrafa, prato, facão — era ele quem fazia. Ele, um humilde operário, um operário em construção". A diferença se encontra no lugar onde os olhos são guardados. Se os olhos estão na caixa de ferramentas, eles são apenas ferramentas que usamos por sua função prática. Com eles vemos objetos, sinais luminosos, nomes de ruas - e ajustamos a nossa ação. O ver se subordina ao fazer. Isso é necessário. Mas é muito pobre. Os olhos não gozam... Mas, quando os olhos estão na caixa dos brinquedos, eles se transformam em órgãos de prazer: brincam com o que vêem, olham pelo prazer de olhar, querem fazer amor com o mundo. Os olhos que moram na caixa de ferramentas são os olhos dos adultos. Os olhos que moram na caixa dos brinquedos, das crianças. Para ter olhos brincalhões, é preciso ter as crianças por nossas mestras. Alberto Caeiro disse haver aprendido a arte de ver com um menino, Jesus Cristo fugido do céu, tornado outra vez criança, eternamente: "A mim, ensinou-me tudo. Ensinou-me a olhar para as coisas. Aponta-me todas as coisas que há nas flores. Mostra-me como as pedras são engraçadas quando a gente as têm na mão e olha devagar para elas". Por isso — porque eu acho que a primeira função da educação é ensinar a ver — eu gostaria de sugerir que se criasse um novo tipo de professor, um professor que nada teria a ensinar, mas que se dedicaria a apontar os assombros que crescem nos desvãos da banalidade cotidiana. Como o Jesus menino do poema de Caeiro. Sua missão seria partejar "olhos vagabundos [...]"

RESUMO

A razão científica pela qual esta dissertação se iniciou foi a busca por saber se a forma e o conteúdo das matrizes curriculares do curso de Direito contribuem para a formação de um profissional apto a gerir conflitos de forma desjudicializada. No Brasil, onde o Direito é positivado, há uma tendência a estudar os meios adequados de solução de conflitos sob o viés da Justiça formal, tanto que a legislação processual os inseriu no campo do processo judicializado. No entanto, os meios de solução de conflitos podem ser considerados importantes instrumentos de pacificação social, de construção de autonomia e empoderamento, além de formas humanizadas de se aprender o Direito. Em outras palavras, caracterizam uma mudança de paradigma para que o ser humano resgate sua habilidade natural em gerir seus conflitos sem a necessidade de recorrer ao Poder Judiciário. Nesse sentido, algumas questões fundamentam este estudo: os graduandos dos cursos de Direito entram em contato com os meios adequados de solução de conflitos? Se sim, de que forma? Dada a relevância da interdisciplinaridade/transdisciplinaridade, buscou-se investigar se há coerência entre o ensino do Direito e o anseio social pela desjudicialização. Para tanto, analisou-se a Constituição Federal de 1988, conectando-a à Resolução 125/10 do Conselho Nacional de Justiça e à Resolução 5/18 do Conselho Nacional de Educação, e discutiu-se o ensino jurídico e seus pontuais desafios. Por meio de uma pesquisa documental, foi elaborado um quadro, fruto da análise das matrizes curriculares de universidades eleitas para participar deste estudo, a fim de constatar se incluíram disciplinas específicas sobre os meios adequados de solução de conflitos e como essa mudança, via inclusão, foi percebida no contexto geral do curso. Optou-se pelo método de abordagem qualitativa e pela pesquisa de natureza aplicada e bibliográfica. Quanto aos objetivos, trata-se de um estudo exploratório, descritivo e explicativo, e a técnica utilizada foi a teórica-conceitual, para abordar conceitos como formas adequadas de resolução de conflitos, ensino jurídico e interdisciplinaridade. A relevância da pesquisa reside na importância da educação para reconstrução de preceitos e paradigmas sociais. Ao final, percebeu-se que, embora as universidades tenham integrado essas novas disciplinas, o percentual relativo à carga horária está muito longe de produzir uma mudança de paradigmas, da sentença para a pacificação. Assim, não basta promover a inclusão dessas disciplinas, pois é fundamental uma leitura interdisciplinar para que a desjudicialização possa, de fato, ser contextualmente amparada.

Palavras-chave: Educação; Cidadania; Bacharelado em Direito; Gestão de conflitos; Ensino jurídico.

ABSTRACT

The scientific reason why this dissertation began was the search to know if the form and content of the curricular matrices of the Law course contribute to the formation of a professional able to manage conflicts in a non-judicial way. In Brazil, where the law is positive, there is a tendency to study the appropriate means of conflict resolution, under the bias of formal justice. Even the procedural legislation inserted them in the field of the judicial process. The means of conflict resolution can be considered important instruments of: social pacification, of building autonomy and empowerment, in addition to being humanized ways of learning the Law. In other words, a paradigm shift for human beings to recover their natural ability to manage their conflicts, without the need to resort to the Judiciary. It started with questions such as: do law school graduates come into contact with the appropriate means of conflict resolution? if so, in what way? Under the relevance of interdisciplinarity/transdisciplinarity, the dissertation sought to estimate whether there is coherence between the teaching of law and the social yearning for dejudicialization. It started with the Federal Constitution of 1988, connecting it to Resolution 125/10 of the National Council of Justice and Resolution 5/18 of the National Council of Education. Therefore, legal education was highlighted, and its specific challenges. Through a documental research, a table was prepared, as a result of the analysis of the curricular matrices of elected universities, whose purpose was to verify if these universities included specific disciplines on the adequate means of conflict resolution, and how this change, via inclusion, was perceived in the general context of the course. Therefore, in the search for the answer, the qualitative approach method and applied and bibliographic research were used. As for the objectives, exploratory, descriptive, explanatory and the technique was the theoretical conceptual, approaching some concepts, such as appropriate forms of conflict resolution, legal education and interdisciplinarity. The relevance of the research was due to the importance of education in the reconstruction of social precepts and paradigms. In the end, it was noticed that, although universities have integrated these new disciplines, the percentage related to the workload is far from producing a change in paradigms, from sentence to pacification. Thus, inclusion alone is not enough, an interdisciplinary reading would be necessary so that dejudicialization was contextually supported.

Keywords: Education; Citizenship; Law degree; Conflict management; Legal education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACAS - Advisory Conciliation and Arbitration Service

ADRs - Alternative Dispute Resolution

CC - Código Civil

CF - Constituição Federal

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNJ - Conselho Nacional de Justiça

CNM - Centro Nacional de Mediação

CP - Código Penal

CPP - Código de Processo Penal

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos

EAD - Ensino à distância

ENADE - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

FMU - Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IMAB - Instituto de Mediação e Arbitragem do Brasil

IMAC - Instituto de Mediación, Arbitraje y Conciliación

IMAP - Instituto de Mediação e Arbitragem de Portugal

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ITE - Centro Universitário de Bauru

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

MESC - Métodos Extrajudiciais de Solução de Conflitos

ONU - Organização das Nações Unidas

PUC - Pontifícia Universidade Católica de Campinas

PNE - Plano Nacional de Educação

PROUNI - Portal Único de Acesso ao Ensino Superior

SEMESP - Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação

SERES/MEC - Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação

TOLEDO PRUDENTE - Toledo Prudente Centro Universitário

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UNAERP - Universidade de Ribeirão

UNG - Universidade Guarulhos

UNIANCHIETA - Faculdade de Direito do Unianchieta

UNIARA - Universidade de Araraquara

UNIP - Universidade Paulista

UNIRP - Centro Universitário de Rio Preto.

UNISANTOS - Universidade Católica de Santos

USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Instituições escolhidas.	82
---	-----------

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 PROBLEMA DE PESQUISA, OBJETIVOS E METODOLOGIA	20
3 CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO - CONCEITOS E FUNDAMENTOS.....	23
3.1 O Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.	30
4 O ACESSO À JUSTIÇA PELOS MEIOS ADEQUADOS DE RESOLUÇÃO DE CONTROVÉRSIAS	34
4.1 Considerações sobre a Política Pública de pacificação social - Resolução 125/10 do Conselho Nacional de Justiça	37
4.2 Os meios adequados de solução dos conflitos em si - contextos e conceitos	40
4.2.1 Autotutela	46
4.2.2 Autocomposição	46
4.2.3 Negociação	47
4.2.4 Conciliação	48
4.2.5 Mediação	48
4.3 Ensino dos meios adequados de solução de litígios - Resolução 5/18 do Conselho Nacional de Educação	53
5 O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL: DA JUDICIALIZAÇÃO PARA A DESJUDICIALIZAÇÃO	56
5.1 Criação dos cursos de Direito	59
5.2 Dogmatismo.....	62
5.3 Senso comum teórico do jurista.....	64
5.3.1 A interdisciplinaridade	69
5.3.2 Preparação do docente.....	71
5.3.3 Metodologia do ensino superior	72
5.4. Carnavalização no ensino do Direito	74
5.5 Direito e mercantilização do conhecimento	76
6 PANORAMA DO ENSINO DOS MEIOS ADEQUADOS DE SOLUÇÃO DE CONFLITOS – TEORIA E PRÁTICA	79

6.1 Escolha da amostra	79
7 RESULTADOS	81
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS	89

1 INTRODUÇÃO

O mundo, certamente, mudou de forma considerável desde o início da pandemia do vírus SARS COV-2 (Covid-19). Há mudanças necessárias acontecendo a todo tempo, bem como paradigmas e conservadorismos sendo postos constantemente à prova. Nesse contexto, a pesquisa que se inicia pretende olhar para uma postura conservadora: o Direito e o ensino jurídico. Parte-se da ideia de que há muito tempo ela merece reformulação, seja pela forma de acesso às universidades públicas e particulares, seja pela implementação de um ensino jurídico pautado pelo positivismo exacerbado, e pouco inclusivo, seja pela estrutura que mantém o cidadão à mercê de uma compilação de leis que visam retroalimentar um sistema de desigualdades, retirando toda e qualquer forma de autonomia e liberdade.

Os cursos de capacitação e formação de mediadores judiciais e extrajudiciais sempre orientavam para a leitura do manual do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), no qual continha frases como: “é necessário esvaziar o copo do conhecimento para compreender novas formas de gerir conflitos”, ou “os novos operadores do Direito devem repensar a forma de atuação enquanto profissional, com um movimento disruptivo do tradicional processo e justiça” e ainda “o modelo de ensino jurídico até então utilizado, impacta negativamente para que se aprendam novas formas de administrar o conflito e a justiça”. Então, como ensinar meios adequados de solução de conflitos partindo-se da ideia de que tudo o que o profissional de Direito mais faz é gerir conflitos? Seria necessário desconstruir algo na jornada acadêmica? E por quê?

No intuito de facilitar a compreensão e apresentação dos resultados, este estudo foi dividido em seis seções. Na primeira e na segunda, será discutido, em linhas gerais, o que pode ser feito na formação acadêmica para que o novo profissional desenvolva um viés mais humano, mais consciente do seu papel em resolver conflitos e não os criar. Nesse momento, emergiram diversos questionamentos: Será que, em seus anos de graduação, foi-lhe dito sobre cuidar de gente, e não de processo? Onde está a falha? Por que litigar tanto? Que parte da comunicação humana ainda é corrompida?

São perguntas que ainda anseiam por respostas e reiteram a relevância do presente estudo, pela premente necessidade de mudanças sociais, em especial no campo jurídico, seja pela desconstrução da cultura da litigiosidade, seja pela remodelação do acesso à justiça e ao Poder Judiciário, seja pela formação dos profissionais mais capazes de atuar em um mundo borbulhante em transformações.

Discute-se e situa-se, logo em seguida, na terceira seção, o direito à educação como um direito fundamental e que, por essa razão, merece garantia constitucional. Concebe-se,

então, a afirmação de que o direito à educação tem função essencial na sociedade, devendo-a construir sob o olhar atento e com vistas a garantir, junto à ciência jurídica, o efetivo acesso a uma justiça justa. Relaciona-se o referido direito com o pacto internacional dos direitos econômicos, sociais e culturais, para o sustento dos argumentos da pesquisa, ponderações e conceitos, como direitos fundamentais e direitos humanos serão delineados.

Busca-se, na ideia de Educação em Direitos Humanos, o eixo temático apropriado para orientar o propósito desta investigação e proceder a análises que visem à formação de cidadãos sensíveis e sujeitos de direito plenamente responsáveis por práticas sociais significativas nos planos social, político e cultural. A abordagem em torno do tema “Direitos Humanos” deveria permear os currículos das Faculdades de Direito, e os programas serem orientados para uma formação plenamente qualificada do graduando, como humanista.

A partir dessa fundamentação, a seção seguinte se desenvolve em busca de alinhar esse direito fundamental e o acesso à justiça, em especial através do ensino dos meios adequados de solução de conflitos. Analisa-se de que forma esses meios adequados vêm sendo ensinados no momento atual, após a Resolução 125/10 do CNJ e 5/18 do Conselho Nacional de Educação (CNE), tendo em vista a busca pela satisfação de necessidades humanas de uma forma menos burocrática e mais humanizada. Para isso, o histórico dos institutos, seus conceitos e possibilidades de aplicação serão brevemente discutidos no texto. A quarta seção ainda dispõe sobre o acesso à justiça pelos meios adequados de solução de conflitos e discorre sobre o paradigma a ser vencido, o de que, para acessar a justiça, é necessário acessar o Poder Judiciário. Em seguida, apresenta-se um caminhar histórico sobre os institutos de desjudicialização no Brasil e em alguns países e justifica-se a escolha por utilizar a expressão “meios adequados” em detrimento de outras. Conceitos e diferenças de cada um deles, com uma abordagem geral para compreensão de seus atores e espaços de aplicação, também integram essa seção.

Na quinta seção, são abordados alguns desafios para a reforma no ensino do Direito, partindo-se da premissa da sua necessidade. Aqui, faz-se uma crítica à forma como este vem se desenvolvendo, muitas vezes fundamentado em um modelo ultrapassado de sedimentação do conhecimento, e uma leitura conjunta das Resolução nº 125 do CNJ (BRASIL, 2010) em consonância com a Resolução nº 5/18 (BRASIL, 2018b) do CNE, com suas deliberações relacionadas a formas de fomentar a inserção do ensino dos meios adequados de solução de conflitos nas matrizes curriculares dos cursos de graduação em Direito. Entende-se ser premente que o ensino jurídico deixe de ser instrumento que chancele injustiças sociais, alienações e conservadorismos.

O modelo teórico predominante no estudo do Direito é o positivismo jurídico ou normativo, entendendo a ciência jurídica como ciência dogmática, pois enxerga seu objeto, o Direito, como um conjunto de normas que compete ao jurista sistematizar, classificar e interpretar, tendo em vista a resolução de conflitos. Assim, no mundo contemporâneo, o Direito aparece como um fenômeno burocratizado e a ciência jurídica, como uma tecnologia.

Hans Kelsen é o principal teórico do positivismo jurídico. Em sua obra “Teoria Pura do Direito”, ele defende a autonomia da ciência jurídica ao conferir-lhe método e objetivo próprios, capazes de assegurar o conhecimento científico. Para isso, estabelece um princípio metodológico, o princípio da pureza, com o qual pretende reduzir a complexidade do objeto do Direito, afastando-o da ciência jurídica.

No exercício da sua atividade, o jurista deve afastar tanto as dimensões axiológicas, que implicam proferir juízos de valor a respeito das normas, como as dimensões epistemológicas, que envolvem motivações específicas de outras ciências. Tal atitude é justificativa sob o argumento de que tais dimensões comprometeriam a verdade das proposições enunciadas pelo jurista sobre as normas.

Vale dizer que o raciocínio jurídico não deve versar sobre o que é virtuoso ou vicioso, justo ou injusto, conveniente ou inconveniente, mas sim, sobre o lícito ou ilícito, válido ou inválido, eficaz ou ineficaz. Desse modo, é possível que uma norma, visivelmente injusta, quando submetida ao modelo positivista, possa ser considerada válida e eficaz.

Sendo assim, a presente pesquisa discorrerá sobre esses pensadores, ainda que não seja este o objetivo principal, dado o propósito de compreender de que forma a estrutura das disciplinas teóricas, que é levada ao conhecimento dos graduandos, impacta na formação de seu raciocínio jurídico para a gestão de conflitos. Questiona-se, então, a forma como os cursos de Direito se estruturam e se há lugar para a inserção de disciplinas que se distanciem do positivismo exagerado. Indaga-se ainda como seria adotar um ensino sistêmico, transdisciplinar ou interdisciplinar do Direito. Será que haveria algum impacto positivo após o aprendizado dos meios adequados de gestão de conflitos? Repensar o ensino jurídico é algo que, há anos, integra a agenda das universidades e, nesse sentido, o presente estudo poderá contribuir ao abordar algumas lições do jurista Luis Alberto Warat para além do Direito positivo que se ensina.

A intenção é criar uma reflexão sobre a “pureza” do Direito (norma jurídica), diante de tantos conflitos que vivem os seres humanos, especialmente nos dias atuais. Repensar o Direito de forma sistêmica, repleto de humanidade e empatia, partindo de matrizes curriculares de universidades, será fundamental para uma compreensão mais ampliada deste panorama.

Também será possível enumerar, por amostragem, de que forma essas novas disciplinas caminharam após a implementação da política pública e da Resolução nº 05/2018 do CNE (BRASIL, 2018).

Parte-se da importância de um estudo voltado para o aprendizado de uma cultura alicerçada nos direitos humanos e na complexidade de situações que estes envolvem. Nesse sentido, lições dos juristas Luis Alberto Warat e Edgar Morin foram alocadas, discutindo o ensino jurídico no país, uma vez que as ideias desses autores, em muitos pontos, tangenciam.

Conceitos sobre a interdisciplinaridade e a complexidade serão trazidos para investigar de que forma interferem e são importantes na formação do operador de Direito. A problemática que norteia a presente pesquisa é a seguinte: é possível um ensino jurídico que promova a compreensão maximizada dos conflitos humanos, para que o modo mais adequado de composição seja utilizado?

Como produto final, almeja-se delinear como algumas matrizes curriculares de universidades se comportaram desde 2010 até 2022 diante da inserção de disciplinas que contemplam os meios adequados de solução de conflitos. Partindo de um referencial teórico, introduziu-se na pesquisa, a seguir, bases legais sobre educação e seu potencial transformador na sociedade. A lente utilizada visa registrar como, se e quando as universidades incorporaram em sua matriz curricular disciplinas teóricas ou práticas sobre os meios adequados de solução de conflitos. Nessa sexta seção, apresenta-se ainda um mapa do levantamento feito junto a algumas instituições de ensino superior, em consonância com o método de escolha, e a interpretação dos resultados propostos no capítulo de metodologia científica.

Destaca-se que a escolha das universidades foi realizada com base nos dados apresentados pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), organização que congrega um grupo expressivo de mantenedoras do Brasil. Já como fonte de pesquisa foram selecionadas as universidades que mais formaram graduandos nos cursos de Direito no ano de 2018. Assim, a amostra foi composta por universidades particulares, por ser este o seguimento que atende a esse critério, em comparação com as universidades públicas. Ademais, foram escolhidas instituições com maior maleabilidade às modificações das disciplinas nas matrizes curriculares. Os dados foram comparados e confirmados através do site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do qual se extraiu uma amostra com as seguintes características: 12 universidades particulares com o maior número de alunos inscritos para a prova do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Enade) em 2018. Destas, foram selecionadas as que se concentravam no interior do estado de São Paulo, cujo panorama é o que se espera demonstrar.

O Instituto Semesp é quem realiza a pesquisa e coleta os dados estatísticos junto às mantenedoras e órgãos oficiais. Trata-se de um centro de inteligência analítica criado pelo Semesp, integrado por especialistas com sólida experiência no levantamento e análise de dados sobre o ensino superior, que desenvolve estudos, pesquisas, indicadores e análises estatísticas referentes ao setor. Seu objetivo é disponibilizar para pesquisadores, educadores, gestores privados e públicos, jornalistas e para a sociedade em geral informações relevantes e confiáveis, que lhes permitam tomar decisões, implementar estratégias ou formular políticas públicas em prol do desenvolvimento da educação superior.

O Semesp é responsável por estudos e pesquisas divulgados anualmente, como o Mapa do Ensino Superior no Brasil, a Pesquisa de Empregabilidade, a Pesquisa de Inadimplência e a Pesquisa sobre Cursos de Especialização Lato Sensu no Brasil, entre outros diagnósticos considerados essenciais para a compreensão do setor.

Desde 2020, o Mapa de Ensino Superior no Brasil passou a ser produzido pela equipe do Instituto Semesp, tendo sido utilizados como guia os dados do Censo da Educação referentes a 2018, divulgados pelo Inep em 2019, e outras fontes como Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), microdados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do Portal Único de Acesso ao Ensino Superior (Prouni), Big Data. Outra característica do setor evidenciada pelos números é a rede privada como impulsionadora do ensino superior no Brasil, concentrando cerca de 75% de todas as matrículas no país. É preciso deixar claro que esse crescimento foi atrelado à criação de políticas públicas de incentivo por parte do governo federal, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e o Prouni, por exemplo, demonstrando criticamente que o Estado não cumpre sua função social de promover educação, optando por delegá-la.

No que se refere às matrizes curriculares das universidades eleitas, será feito um demonstrativo, via planilhas e gráficos, de como e se houve a incorporação de disciplinas sobre gestão de conflitos via meios adequados. Em seguida, haverá a análise dos dados reunidos e serão apresentadas algumas reflexões a respeito de como esse ensino pode melhor funcionar.

2 PROBLEMA DE PESQUISA, OBJETIVOS E METODOLOGIA

O objetivo principal desta dissertação é ponderar como o modelo de ensino jurídico no Brasil pode ser revisto. Como objetivos específicos, definiu-se investigar se há espaço pedagógico para a inserção das disciplinas relacionadas aos meios adequados de solução de conflitos de forma salutar e a importância da educação interdisciplinar para o desenvolvimento da maturidade em gerir conflitos. E, por fim, identificar as matrizes curriculares de cursos de graduação em ciências jurídicas, avaliando, a partir delas, quais são contempladas com o ensino dos meios adequados de solução de conflitos, se através de disciplinas teóricas e/ou práticas, e sua interface com os referenciais teóricos das demais disciplinas.

Além disso, buscou-se avaliar a possível transformação trazida pela Resolução nº 125 do CNJ para os cursos de graduação e perquirir a necessidade de uma educação sistêmica para que os futuros profissionais estejam preparados para atuar em um mundo ávido por mudanças e revisão de paradigmas. Tais propostas colocam como essencial ao Direito e ao conhecimento em geral a inter/transdisciplinaridade, no lugar da univocidade do discurso jurídico homogêneo, fechado em si mesmo e em dogmas infinitos.

Busca-se visualizar o Direito, sempre em construção, nunca já pronto e acabado, portanto, posto e positivo, como se costuma entendê-lo e ensiná-lo. É o Direito visto de forma vital, e não estagnado como a concepção positivista e formalista que atualmente impera.

Neste contexto, questiona-se: a própria ideia de estagnação e conceitos prontos, com a qual o ensino jurídico vem sendo ensinado, não é contrária à natureza de ciência, a partir do movimento que nos afasta de nosso autêntico ser ao nos impedir de duvidar, indagar e de correr riscos? Por uma nova forma de conhecimento, e produção do Direito, não preocupado com sua pureza, mas confundindo estilos e transitando por vários deles, pergunta-se: qual pode ser a contribuição de autores como Warat e Morin, para que novas formas de aprendizado possam ser estruturadas nas matrizes curriculares dos cursos de graduação, em especial no momento em que os graduandos do curso de Direito estabelecem contato com os métodos adequados de solução de conflitos?

Com base nas falas desses autores, pretende-se repensar o saber jurídico. Identificar, na obra de Edgar Morin, “Ciência com Consciência”, a forma como a ciência se manifesta e a responsabilidade do pesquisador, bem como analisar o seu “pensamento complexo” e sua possível interface com os meios adequados de solução de conflitos. Salienta-se a importância de desenvolver uma ciência jurídica voltada aos espaços sociais que sejam a exteriorização da

cidadania, da fala e da democracia. Sendo assim, faz-se necessário ponderar quais são os meios adequados de solução de conflitos, sob o manto constitucional dos direitos fundamentais.

Como ponto de partida, serão analisadas as relações humanas contemporâneas que se desdobram em muitas facetas, diante dos interesses privados. De modo geral, as pessoas revelam pouca disposição para dialogar e resolver seus problemas diante do Outro. Essa perspectiva de vida cotidiana traz à tona a separatividade e demonstra a necessidade de espaços públicos de interação e comunicação humana. A resposta pronta e definida pelo Poder Judiciário através da sentença adjudicada e dos espaços de mediação e conciliação se esquece, muitas vezes, de saber ouvir as angústias invisíveis das pessoas. Dessa forma, o Poder Judiciário brasileiro parece não comportar mediação, mas conciliação. Assim, para alcançar outros patamares de civilidade torna-se necessário repensar uma proposta pedagógica e política na qual os egos se abram para o desconhecido chamado Outro. A partir desse quadro, pretende-se avaliar a necessidade de novos paradigmas que permitam o resgate de significados fundamentais como pessoa, cuidado, compaixão, alteridade, fraternidade, transjustiça, entre outros.

Tais objetivos foram materializados mediante a aplicação de uma metodologia explicitada nas expressões: pesquisa bibliográfica aplicada com abordagem qualitativa, abordando, por meio de uma reflexão crítica, a forma como o Direito, enquanto ciência, cria o raciocínio jurídico do profissional. O intuito é verificar como e se essas matrizes positivistas receberam os *Alternative Dispute Resolution* (ADRs)¹¹. Para uma análise das matrizes curriculares, será utilizada a análise documental, com ênfase na inserção, ou não, de disciplinas que contemplem a política pública de tratamento adequado dos conflitos.

As pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, utilizam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados. Pode-se dizer, entretanto, que a análise documental é uma das mais utilizadas.

Considera-se como documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação. No caso da educação, livros didáticos, registros escolares, programas de cursos, planos de aula, trabalhos de alunos são bastante utilizados” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2001, p. 169).

Em todos os casos, o observador tem que examinar cuidadosamente como os documentos com que ele trabalha foram criados; por quem, seguindo que procedimentos, e para que propósitos? Pois é claro que os documentos não podem ser aceitos pelo seu valor de face, mas têm que ser interpretados à luz de tais considerações (BECKER, 1993, p. 122).

¹¹ “meios alternativos de resolução de conflitos”

Os documentos e índices estatísticos foram analisados por meio da análise de conteúdo. Trata-se de uma metodologia de pesquisa utilizada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos, que ajuda a reinterpretar a mensagem do documento e a alcançar uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum (MORAES, 1999).

Essa metodologia de pesquisa faz parte de uma busca teórica e prática, com um significado especial no campo das investigações sociais. Constitui-se em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias. Em qualquer de suas abordagens fornece informações complementares ao leitor crítico de uma mensagem, seja ele linguista, psicólogo, sociólogo, educador, crítico literário, historiador ou outro (MORAES, 1999, p. 7).

Utilizando a estratégia descrita acima foram realizados os seguintes procedimentos: levantamento inicial, junto a documentos e índices estatísticos do Semesp, do Inep e do Ministério da Educação (MEC), de universidades particulares do interior paulista, para obter um mapa geral das universidades particulares. A partir disso, foram selecionadas as universidades particulares com maior destaque no mercado educacional, com base no critério de possuírem o maior número de alunos formados. A escolha da amostra se deu pelas seguintes justificativas: as universidades particulares são as que mais formam graduandos no curso de Direito e são as que, por motivos estratégicos, didáticos e mercadológicos, buscam atualizar suas matrizes curriculares com mais frequência do que as públicas. Além disso, o interior do estado de São Paulo concentra boas universidades particulares, formando um grande número de alunos.

Após a escolha das universidades foram percorridas as seguintes etapas:

1. Levantamento das matrizes curriculares no site de cada uma delas;
2. Identificação de quais sofreram alterações em seu conteúdo para incluir disciplinas sobre gestão de conflitos;
3. Elaboração de planilha contendo as informações: quais universidades pesquisadas incluíram em sua matriz curricular disciplinas novas, integrando as diretrizes das Resoluções Nº 125/10 do CNJ e Nº 5/18 do CNE; se incluíram, qual a carga horária da nova disciplina; qual o percentual equivalente dessa disciplina no contexto geral do curso e se é teórica, prática ou ambas.

3 CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO - CONCEITOS E FUNDAMENTOS

O desenvolvimento desse capítulo tem como escopo a busca pela fundamentação jurídica do direito fundamental à educação, em especial na Constituição Federal (CF) de 1988 e no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. O Brasil é signatário das Convenções protetivas do direito à educação, incorporando em seu ordenamento jurídico o direito à educação como um direito fundamental, previsto na Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) (BRASIL, 1996). Dada a importância do tema, considera-se necessário discutir, primeiramente, o conceito de direito fundamental, com base nas ponderações de respeitados doutrinadores.

É possível conceituar os direitos fundamentais, segundo José Afonso da Silva, como aqueles atinentes a situações jurídicas sem as quais: “a pessoa humana não se realiza, não convive e, às vezes, nem mesmo sobrevive” (SILVA, 2012, p. 178). Ainda segundo ele, a expressão mais adequada seria direitos fundamentais do homem, pois se refere a princípios que resumem a concepção do mundo e informam a ideologia política de cada ordenamento jurídico. Tal expressão é reservada para designar, no nível do Direito positivo, aquelas prerrogativas e instituições que ele concretiza em garantias de uma convivência digna, livre e igual de todas as pessoas.

Nas ricas lições de Ferrajoli (2004, p. 37), são:

[...] "direitos fundamentais" todos aqueles direitos subjetivos que correspondem universalmente aos humanos enquanto dotados do status de pessoas, cidadãos ou pessoas com capacidade de agir; entendido por "direito subjetivo" qualquer expectativa positiva (de prestações) ou negativa (de não sofrer lesões) ligada a um indivíduo por uma norma jurídica; e por "status" a condição de um sujeito, prevista também por uma norma jurídica positiva, como pressuposto de sua idoneidade para ser titular de situações jurídicas e/ou autor dos atos que são exercício destas (tradução nossa).

Os autores Araújo e Nunes Júnior (2005) fazem menção aos direitos fundamentais como sendo uma categoria jurídica de natureza polifacética, instituída com a finalidade de proteger a dignidade humana em todas as suas dimensões.

De acordo com Cunha Júnior (2012, p. 545):

São todas aquelas posições jurídicas favoráveis às pessoas que explicitam, direta ou indiretamente, o princípio da dignidade humana, que se encontram reconhecidas no texto da Constituição formal (fundamentalidade formal) ou que, por seu conteúdo e importância, são admitidas e equiparadas, pela própria Constituição, aos direitos que está formalmente reconhece, embora dela não façam parte (fundamentalidade material).

Mascarenhas (2010, p. 45) entende que os direitos fundamentais possuem natureza jurídica de direitos constitucionais ou até mesmo que constem de uma declaração solene de direitos estabelecida pelo poder constituinte.

Nesse aspecto, conforme Ferreira Filho (2012, p. 345), “ [...] é com relação a cada norma específica enunciativa de direitos fundamentais que se há de formular a pergunta se ela é princípio, regra ou ambos”.

Indubitavelmente, os argumentos de Fábio Konder Comparato precisariam ser discutidas nesse capítulo, pela riqueza e profundidade com que ensina sobre direitos humanos e direitos fundamentais. De acordo com Comparato (2003):

É aí que se põe a distinção, elaborada pela doutrina jurídica germânica, entre direitos humanos e direitos fundamentais (Grundrechte) Estes últimos são os direitos humanos reconhecidos como tais pelas autoridades às quais se atribui o poder político de editar normas, tanto no interior dos Estados quanto no plano internacional; são os direitos humanos positivados nas Constituições, nas leis, nos tratados internacionais. Segundo outra terminologia, fala-se em direitos fundamentais típicos e atípicos, sendo estes os direitos humanos ainda não declarados em textos normativos. Sem dúvida, o reconhecimento oficial de direitos humanos, pela autoridade política competente, dá muito mais segurança às relações sociais. Ele exerce, também, uma função pedagógica no seio da comunidade, no sentido de fazer prevalecer os grandes valores éticos, os quais, sem esse reconhecimento oficial, tardariam a se impor na vida coletiva. Mas nada assegura que falsos direitos humanos, isto é, certos privilégios da minoria dominante, não sejam também inseridos na Constituição ou consagrados em convenção internacional, sob a denominação de direitos fundamentais. O que nos conduz, necessariamente, à busca de um fundamento mais profundo do que o simples reconhecimento estatal para a vigência desses direitos. A teoria positivista considera, no entanto, essa indagação como despida de sentido, a partir do postulado de que não há direito fora da organização política estatal, ou do concerto dos Estados no plano internacional. Ora, essa concepção, como é fácil de ver, revela-se radicalmente incompatível com o reconhecimento da existência de direitos humanos, pois a característica essencial destes consiste, justamente, como proclamaram os revolucionários americanos e franceses no século XVIII, no fato de valerem contra o Estado. Toda a "primeira geração" de direitos humanos, nos documentos normativos produzidos pelos Estados Unidos recém-independentes, ou pela Revolução Francesa, foi composta de direitos que protegiam as liberdades civis e políticas dos cidadãos contra a prepotência dos órgãos estatais. Por outro lado, se se admite que o Estado nacional pode criar direitos humanos, e não apenas reconhecer a sua existência, e irrecusável admitir que o mesmo Estado também pode suprimi-los, ou alterar de tal maneira o seu conteúdo a ponto de torná-los irreconhecíveis. Ademais, a criação dos direitos humanos pelo Estado nacional conduziria à impossibilidade de se lhes atribuir o caráter de exigências postas por normas universais, sem as quais, como salientou Kant, não há ética racionalmente justificável. Não se trataria, logicamente falando, de atributos inerentes à condição humana, mas unicamente a determinada nacionalidade (COMPARATO, 2003, p. 36).

Segundo SARLET (2015) é possível vincular a expressão “direitos fundamentais” aos direitos humanos reconhecidos em determinado ordenamento constitucional, e o termo “direitos fundamentais” se aplica àqueles direitos (em geral, atribuídos à pessoa humana)

reconhecidos e positivados na esfera do direito constitucional positivo de determinado Estado. Já a expressão “direitos humanos” guarda relação com os documentos de direito internacional, por referir-se àquelas posições jurídicas que se reconhecem ao ser humano como tal, independentemente de sua vinculação com determinada ordem constitucional, e que, portanto, aspiram à validade universal, para todos os povos e em todos os lugares, de tal sorte que revelam um caráter supranacional (internacional) e universal.

Similarmente, SILVA (1999) “identifica nos direitos fundamentais, um conteúdo de essencialidade”. Segundo este mesmo autor, a terminologia direitos fundamentais do homem:

[...] no qualificativo fundamentais acha-se a indicação de que se trata de situações jurídicas sem as quais a pessoa humana não se realiza, não convive e, às vezes, nem mesmo sobrevive; fundamentais do homem no sentido de que a todos, por igual, devem ser, não apenas formalmente reconhecidos, mas concreta e materialmente efetivados (SILVA, 1999, p.182).

Para diferenciar direitos e garantias fundamentais, destaca-se a clássica lição de Ruy Barbosa:

Ora, uma coisa são garantias constitucionaes, outra coisa os direitos, de que essas garantias traduzem, em parte, a condição de segurança política ou judicial. Os direitos são aspectos, manifestações da personalidade humana em sua existência subjectiva, ou nas suas situações de relação com a sociedade, ou os indivíduos, que a compõem. As garantias constitucionaes stricto sensu são as solemnidades tutelares, de que a lei circunda alguns desses direitos contra os abusos do poder. [...] Direito ‘é a faculdade reconhecida, natural, ou legal, de praticar, ou não praticar certos actos’. Garantia, ou segurança de um direito, é o requisito de legalidade, que o defende contra a ameaça de certas classes de atentados, de ocorrência mais ou menos fácil. [...] Verdade é que também não se encontrará, na Constituição, parte, ou cláusula especial, que nos esclareça quanto ao alcance da locução ‘garantias constitucionaes’. Mas a accepção é óbvia, desde que separarmos, no texto da lei fundamental, as disposições meramente declaratórias, que são as que imprimem existência legal aos direitos reconhecidos, e as disposições assecuratórias, que são as que, em defeza dos direitos, limitam o poder. Aquelas instituem os direitos; estas, garantias; ocorrendo não raro juntar-se na mesma disposição constitucional, ou legal, a fixação da garantia, com a declaração do direito (BARBOSA, 1893, p. 182).

Falar em direitos fundamentais (constitucionalizados) é falar em direitos humanos. Cabe aqui pensar de que forma o direito à educação é por esse reconhecido. Direitos humanos são aqueles relacionados à garantia de uma vida digna a todas as pessoas e que se encontram resguardados para além da constituição de um país. São normas internacionais. São direitos reconhecidos pelo ordenamento jurídico como sendo todos os direitos e liberdades básicas, considerados fundamentais para dignidade. Na robusta lista desses direitos, encontra-se a educação, como elemento essencial à formação do indivíduo, assim como uma ferramenta para o alcance de uma vida mínima e digna e via de acesso à cidadania e à inclusão da pessoa

como membro de um Estado, considerando sua efetiva participação política.

Em meios a tantas contradições e desafios contemporâneos, a preocupação com o reconhecimento e garantia dos direitos humanos constitui uma direção na construção de sociedades mais humanas e democráticas. Todavia, esses direitos convivem com sistemáticas transgressões em nossa realidade. Na sociedade brasileira, por exemplo, a impunidade, as múltiplas formas de violência, a desigualdade social, a corrupção, as discriminações e a fragilidade da efetivação dos direitos juridicamente afirmados compõem um preocupante cenário cotidiano (CANDAUI, 2012).

A promulgação da CF/88 foi, seguramente, uma grande conquista ao país. Nela, o artigo 205 trata da educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, na busca ordenada pelo pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o real exercício da cidadania.

Entende-se a educação como processo de formação humana e de concretização dos direitos fundamentais. Assim, é necessário conceber o direito à educação como forma de efetivação dos chamados direitos fundamentais de segunda dimensão, os direitos sociais, econômicos e culturais, ligados ao valor da igualdade.

Sem educação, não se edifica uma sociedade cidadã e sem a concretização da cidadania e efetiva participação política do cidadão, não há que se falar em justiça social. Dessa forma, será discutida a educação como direito humano fundamental e como forma de fortalecer a autonomia e emancipação, sem esquecer de questionar como o viés capitalista corrói essa tão necessária edificação.

No Brasil, principalmente após o advento do texto constitucional de 1988, a educação passou a ser considerada essencial ao desenvolvimento do indivíduo, associando tal importância ao seu “preparo para o exercício da cidadania”. Além disso, começou a ser vista como algo que o indivíduo pode cobrar do Estado, já que este tem o dever legal de promovê-la e garanti-la, independentemente da condição social de cada um. Em outras palavras, o acesso à educação é uma forma de buscar justiça social, principalmente diante de sua inquestionável capacidade de transformar o indivíduo e, conseqüentemente, de relacionar-se com a sociedade, transformando-a dialeticamente e contribuindo para construção de um mundo mais livre, justo e solidário.

Nesse caminho, percebe-se a valoração da dignidade humana, cujo espectro contém direitos e deveres fundamentais que protegem o indivíduo contra atos desumanos, degradantes, tratamento desigual, garantindo-lhe condições mínimas para uma existência saudável,

promovendo o convívio respeitoso e cooperado entre os seres humanos. De acordo com Alexy (2015):

[...] o conceito absoluto, a garantia da dignidade humana é considerada como uma norma que tem precedência sobre todas as outras normas, em todos os casos. Se a dignidade tem precedência sobre todas as outras normas, em todos os casos, isso implica a impossibilidade, por preclusão, de realizar o balanceamento. Isso, a seu turno, significa que a cada intervenção sobre a dignidade humana resta consubstanciada uma violação à dignidade. Mesmo justificada, torna-se impossível haver uma intervenção sobre a dignidade humana (2015, p. 13).

Com a finalidade de identificar a natureza jurídica da ideia de dignidade humana e atribuir-lhe um conteúdo do qual possam extrair consequências jurídicas e aplicáveis, Barroso (2013) leciona:

A dignidade humana foi aqui caracterizada como um valor fundamental que está na origem dos direitos humanos, assim como um princípio jurídico que fornece parte do significado nuclear dos direitos fundamentais e exerce a função de um princípio interpretativo, particularmente na presença de lacunas, ambiguidades e colisões entre os direitos- ou entre direitos e metas coletivas-, bem como no caso de desacordos morais (2013, p. 463).

O conceito de dignidade humana encontra-se atrelado diretamente ao de direitos humanos, ao passo que a dignidade humana implica direitos humanos (BENEVIDES; GAUDÊNCIO, 2020). Nesse sentido, a dignidade humana está intimamente ligada ao direito à educação e serve, inclusive, como fundamento para garanti-lo. Por essa razão,

[...] o acesso à educação foi e continua sendo, importante preocupação social e governamental, especialmente por se verificar que é possível a inclusão social como resultado do processo educacional. Porém, o acesso formal aos bancos escolares não deve estar limitado aos números de alunos que ingressam o sistema escolar. É preciso, também, assegurar-lhes o direito a uma educação com qualidade (GOTTEMS, 2012, p. 45).

Por meio de uma análise às constituições brasileiras, nota-se que o texto constitucional desde outrora prevê, na letra da lei, a educação como sendo um direito. No cenário atual, esse direito ocupa o *status* de um direito fundamental dentro do arcabouço jurídico brasileiro. Nesse sentido, COSTA (2018) afirma:

A educação é um direito fundamental subjetivo, com viés individual e coletivo, haja vista que visa a formação dos indivíduos para o trabalho, exercício da cidadania, além de promover a formação humanística, científica, crítica e tecnológica do país. É através de uma educação libertadora, que estimule e fomente o amplo debate transdisciplinar, sócia e político, que é possível formarmos cidadãos preparados para compreender seus direitos e lutar pelo seu exercício efetivo (2018, p. 379).

Finalmente, a CF/88 prevê, em seu artigo 6.º, que são direitos sociais a educação, a

saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados (BRASIL, 1988).

As disposições específicas sobre educação encontram-se nos artigos 205 a 214 da CF, como já mencionado no início do capítulo. Sobre os princípios que regem a educação, é pertinente destacar, além do princípio da dignidade da pessoa humana, indicado no artigo 1.º, III, e dos objetivos do Estado brasileiro, estabelecidos no artigo 3.º, os princípios constitucionais especificamente voltados à educação, indicados nos artigos 206 a 209. Destes, merecem destaque os artigos 205 a 208, abaixo transcritos:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, 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.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurado, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria;
- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (BRASIL, 1988, online).

O artigo 207, direcionado especificamente ao ensino superior, estabeleceu a autonomia “didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial das universidades e tornou indissociáveis o ensino, a pesquisa e extensão” (TEIXEIRA, 2008, p. 162).

Nesse sentido, a CF apresenta, em seu conteúdo, a educação como sendo um direito fundamental. Porém, não se trata mais de qualquer direito à educação, mas daquele cujas balizas foram construídas constitucionalmente. “Isso significa que o direito à educação é o direito de acesso, mas não um acesso a qualquer educação, mas sim àquela que atende as preocupações constitucionais” (TAVARES, 2009, p. 4–5). “O dever estatal quanto ao direito fundamental à educação está longe de se esgotar no mero oferecimento de acesso” (TAVARES, 2009, p. 13).

Observa-se que tanto o princípio da dignidade da pessoa humana quanto o da igualdade norteiam a aplicação do direito à educação no Brasil, o que vem confirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/96, a qual estabelece, em seus artigos 2.º e 3.º, que:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII - consideração com a diversidade étnico-racial

XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (BRASIL, 1998, online).

No entanto, apesar de relevante, a definição da educação como direito humano está longe de ser efetivada em termos de direito de toda e qualquer pessoa no Brasil. Segundo DIAS (2007):

[...] legitimidade e reconhecimento do direito humano à educação têm sido objeto de longos debates e acirradas disputas no campo político, social e educacional, advindos da luta pela democratização da educação pública, em termos de acesso, permanência e qualidade da educação” (DIAS, 2007, p. 448).

Quando são colocadas questões referentes a avaliação de cursos, é necessário partir da avaliação institucional. À grosso modo, a avaliação institucional tem como objetivo central analisar a qualidade do trabalho dos educadores e da instituição escolar como o próprio nome sugere. No âmbito da educação superior a ampliação descontrolada da abertura de vagas nesse nível de ensino, especialmente a partir da década de 1980, levou a grade insatisfação com a qualidade da educação oferecida (BALDO; GUIMARÃES; DURLO, p. 30).

3.1 O Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.

O direito à educação é um direito social, que permite aos indivíduos, por meio de um conjunto de faculdades e posições jurídicas que lhes é outorgado, o poder de exigir do Estado ou da sociedade o necessário para assegurar as suas condições materiais mínimas de sobrevivência (RAMOS, 2017).

Por se tratar de um direito social fundamental, a educação se apresenta inerente ao desenvolvimento do ser humano enquanto ser social, conferindo-lhe dignidade. Por esse motivo, torna-se especialmente importante analisar o direito à educação não como uma norma meramente pragmática, sem eficácia imediata, mas, ao contrário, por se tratar de direito social, passível de ser exigível de imediato (GOTTEMS, 2012).

Dessa forma, dadas as características peculiares desse direito, sobretudo a universalidade, pode-se dizer que não é exigido nada além da condição de se tratar de pessoa humana para que tenham assegurados todos os direitos que as ordens interna e internacional consagram a todos os indivíduos de maneira indiscriminada (MAZUOLLI, 2016).

O direito à educação enquanto um direito humano vem, ao longo da história, sendo incluído em inúmeros documentos, tais como o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos e artigos 13 e 14 do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Nesse sentido, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, “[...] afirma o direito à educação com base em três princípios: universalidade; gratuidade e obrigatoriedade” (AGNU, 1948, online).

Com essa afirmação, é correto dizer que o referido direito foi galgado ao patamar de Direito Humano pela comunidade internacional, em razão da sua importância e essencialidade na vida de todo e qualquer indivíduo.

Uma das implicações de se perceber a educação como um direito humano é compreender que se o Estado não cumpre o compromisso assumido, comete uma grave violação. Dessa forma, se os Estados assumem tal obrigação e não a cumprem devem estar sujeitos a sanções legais, inclusive com a obrigação de providenciar a reparação, compensar as vítimas e assegurar que violações semelhantes não voltem a ocorrer.

Com leciona Gentil (2011):

A educação é considerada pelos Estados signatários do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, direito de toda pessoa, conforme está fixado no seu art.13, item I. Mas não se trata de qualquer educação: é preciso, segue o texto, que se trate de um processo que deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade (2011, p. 72).

Esta é, portanto, a educação a que todos têm direito, proclamada pelos principais Estados do planeta, num tratado que constitui, na verdade, um desdobramento da Declaração Universal dos Direitos do Homem, firmada em 1948.

Analogamente, o próprio texto constitucional se utiliza, em seu artigo 205 de expressões como: “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa”, “seu preparo para o exercício da cidadania” e “sua qualificação para o trabalho”, fazendo lembrar as lições de Paulo Freire, em especial a que chama de “educação libertadora”, com a valorização da consciência crítica, através da fala...”ninguém educa ninguém, ninguém se educa; os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, em Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1975, p. 63).

Então, o direito à educação aqui estudado não será o positivado. Será o crítico, o que ainda está em formação, o que deve levar a desconstruções antes de edificar o conhecimento. No Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966, o direito à educação é classificado como um direito humano de segunda geração. Já no ordenamento jurídico brasileiro, é reconhecido como um direito fundamental social, presente no rol de direitos fundamentais da CF/88. “Os direitos fundamentais são os direitos humanos positivados no ordenamento constitucional e os direitos humanos são aqueles estabelecidos por documentos de direito internacional” (SARLET, 2011, p. 65).

Para enriquecimento do tema pesquisado, considera-se importante afirmar que o reconhecimento dos indivíduos como sujeitos de direitos, além da universalização dos direitos do homem, se deu a partir do texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em 1948. E foi reafirmado posteriormente, por meio do Pacto Internacional sobre Direitos

Civis e Políticos de 1966 e do Pacto Internacional Sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966. Esse conjunto de documentos é comumente reconhecido como a “Carta Internacional de Direitos Humanos”.

Segundo Ramos (2019), o uso deste termo foi valioso para o reconhecimento da sistematicidade à proteção dos direitos humanos internacionais, uma vez que os dois Pactos não poderiam ser interpretados sem considerar a DUDH.

A DUDH é considerada pela doutrina uma norma de caráter costumeiro, de modo que a sua associação com os Pactos é de suma importância. Além disso, os pactos internacionais, ao contrário da DUDH, exigem ratificação e preveem o monitoramento da efetivação destes direitos. Ambos entraram em vigor no âmbito internacional em 1976 e a ratificação destes, bem como a entrada no ordenamento jurídico brasileiro, ocorreu somente em 1992. O Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos foi promulgado pelo Decreto nº 592, de 06 de julho de 1992 (BRASIL, 1992a), enquanto a promulgação do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais ocorreu por meio do Decreto nº 591, de 06 de julho de 1992 (BRASIL, 1992b).

Como a presente pesquisa fundamenta-se na relevância da educação para a transformação social, considera-se importante contextualizar esse direito no tempo e espaço, bem como abordar as dimensões dos direitos fundamentais. Esses direitos não surgiram simultaneamente, mas, aos poucos, em consonância com as necessidades de cada época. Segundo Diógenes Júnior, “Com isso, os estudiosos dividiram em gerações ou dimensões, conforme sua ingerência nas constituições”. Complementa o autor, “Bonavides foi um dos principais constitucionalistas que compreendeu os direitos fundamentais a partir de um perfil histórico, reunindo-os em gerações de direitos” (DIÓGENES JÚNIOR, 2012, online). A afirmação é de que, conforme os direitos foram emergindo na sociedade, foram também reconhecidos, por declarações e tratados.

Parte desta doutrina entende que o termo correto seria dimensão e não geração, uma vez que a ideia de “geração” está diretamente ligada à de sucessão, e sobreposição, o que não ocorre. Todavia, a organização desses direitos em gerações serve apenas para situar os diferentes momentos em que eles surgiram como reivindicações acolhidas pela ordem jurídica e, para isso, há uma clássica divisão, com base na Revolução Francesa: (1.^a dimensão), igualdade (2.^a dimensão) e fraternidade (3.^a dimensão).

Os direitos de segunda geração ou dimensão relacionam-se com as liberdades positivas, reais ou concretas, assegurando o princípio da igualdade material entre o ser humano. A Revolução Industrial foi o grande marco dos direitos de segunda geração, a

partir do século XIX, implicando na luta do proletariado e na defesa dos direitos sociais (essenciais básicos: alimentação, saúde, educação, etc.). O início do século XX é marcado pela Primeira Grande Guerra e pela fixação de direitos sociais, o que fica evidenciado, entre outros documentos, pela Constituição de Weimar, de 1919 (Alemanha), e pelo Tratado de Versalhes, de 1919 (OIT). Conforme muito bem ressaltado por Sarmiento (2006):

As Constituições do México (1917) e de Weimar (1919) trazem em seu bojo novos direitos que demandam uma contundente ação estatal para sua implementação concreta, a rigor destinados a trazer consideráveis melhorias nas condições materiais de vida da população em geral, notadamente da classe trabalhadora. Fala-se em direito à saúde, à moradia, à alimentação, à educação, à previdência etc. Surge um novíssimo ramo do Direito, voltado a compensar, no plano jurídico, o natural desequilíbrio travado, no plano fático, entre o capital e o trabalho. O Direito do Trabalho, assim, emerge como um valioso instrumental vocacionado a agregar valores éticos ao capitalismo, humanizando, dessa forma, as até então tormentosas relações jus laborais. No cenário jurídico em geral, granjeia destaque a gestação de normas de ordem pública destinadas a limitar a autonomia de vontade das partes em prol dos interesses da coletividade (2006, p. 19).

Os direitos de segunda geração são os que impõem uma atuação positiva do Estado, uma obrigação de fazer. Correspondem aos direitos à saúde, educação, trabalho, habitação, previdência social, assistência social, entre outros. Como bem explica Bonavides (1993, p. 517) sobre os direitos de segunda geração:

[...] são os direitos sociais, culturais e econômicos bem como os direitos coletivos ou de coletividades, introduzidos no constitucionalismo das distintas formas de Estado social, depois que germinaram por obra da ideologia e da reflexão antiliberal deste século. Nasceram abraçados ao princípio da igualdade, do qual não se podem separar, pois fazê-lo equivaleria a desmembrá-los da razão de ser que os ampara e estimula.

Concebe-se, então, a afirmação de que o direito à educação, amparado nos textos acima mencionados, tem função essencial na sociedade, devendo-a construí-lo sob o olhar atento e com vistas a garantir, junto à ciência jurídica, o efetivo acesso a uma justiça justa e equânime. A partir dessa fundamentação, o capítulo seguinte se desenvolve em busca de alinhar esse direito fundamental e o acesso à justiça, em especial por meio do ensino dos meios adequados de solução de conflitos.

4 O ACESSO À JUSTIÇA PELOS MEIOS ADEQUADOS DE RESOLUÇÃO DE CONTROVÉRSIAS

A busca pelo sentimento de justiça apresenta-se como a grande angústia do ser humano e um dos desafios do sistema político de boa parte do mundo. É correto dizer que o termo justiça evoca, ao mesmo tempo, um ponto de vista subjetivo e objetivo. De forma subjetiva, entende-se justiça como uma atitude determinada pela vontade de reconhecer o outro como pessoa e, ainda, como uma necessidade latente do ser humano de se ver reconhecido pela sua dignidade. De forma objetiva, ela será o critério determinante nas relações no âmbito intersubjetivo e social.

Estudar a extensão e profundidade da expressão “acesso à justiça”, é, sem dúvida, visitar a obra de Mauro Cappelletti e Bryan Garth. A partir de uma abordagem clara e objetiva, eles discorreram acerca do conceito teórico de acesso à justiça, desde uma perspectiva evolutiva até as limitações e riscos do enfoque dessa expressão numa perspectiva de advertência de que nenhuma reforma judicial é capaz de suprir as reformas políticas, sociais e educacionais. Merece transcrição o entendimento acerca da difícil definição da expressão *acesso in verbis*:

Serve para determinar duas finalidades básicas do sistema jurídico – o sistema pelo qual as pessoas podem reivindicar seus direitos e/ou resolver seus litígios sob os auspícios do Estado. Primeiro, o sistema deve ser igualmente acessível a todos; segundo ele deve produzir resultados que sejam individual e socialmente justos (CAPPELLETTI; GARTH, 1988, p. 8).

A obra clássica dos referidos autores, *Acesso à Justiça*, citada acima, é reconhecida mundialmente como um dos estudos mais profícuos na análise do funcionamento do Poder Judiciário e seu acesso. Nasceu do projeto de Florença, conforme abaixo descrito:

O Projeto de Florença: consistiu numa grande mobilização que reuniu pesquisadores de diversos ramos das ciências sociais, aplicadas ou não, com o objetivo de realizar uma coleta de dados que envolvesse o sistema judicial dos países que participassem da pesquisa. Não obstante tenha sido composto principalmente por países de economia desenvolvida, alguns do terceiro mundo também se fizeram presentes, chamando a atenção a ausência do Brasil no Florence Project, enquanto outros países da América Latina, como Chile, Colômbia, México e Uruguai se fizeram representar, relatando suas experiências no campo do Acesso à Justiça. A coleta de dados ocorreu na década de sessent e setenta. Hodiernamente há referências à execução do Projeto como um Movimento de Acesso à Justiça (*access-to-justice movement*), em função da repercussão obtida pelos estudos e pelo tema após sua publicação oficial. Trata-se de um movimento em diversos países do mundo, o “*access-to-justice-movement*”, o qual, no plano acadêmico, havia justificado o Florence Project, coordenado por Mauro Cappelletti e Bryant Garth com financiamento da Ford Foundation em 1978 (PORTO, 2009, p. 29).

Os autores consideram a expressão acesso à justiça de difícil definição, mas afirmam que por ela, e através dela, é possível compreender alguns objetivos vitais do sistema jurídico. O primeiro é que se trata de um sistema pelo qual as pessoas podem reivindicar seus direitos e/ou resolver seus litígios sob a ingerência estatal. Em segundo lugar, o sistema deve produzir resultados justos tanto no âmbito individual quanto no social. Certo é a complexidade da mesma, entendendo-se aqui a vagueza da expressão, a qual permanece rondando os teóricos de ontem e de hoje, ainda que reconhecida sua evolução (CAPPELLETTI; GARTH, 1988).

Esses estudiosos identificaram medidas para viabilizar a efetividade do acesso à justiça, e cada movimento definido foi denominado pelos autores de onda. Foram nesse momento citadas como ondas renovatórias, iniciando-se em 1965 e sucedendo de forma cronológica, conforme dispõe Bacellar (2012):

Vivenciamos, nos países ocidentais, a partir de 1965, quatro ondas de reforma nesse movimento de acesso à justiça: a) a primeira: preocupada em dar advogado aos pobres e com a efetiva implementação de serviços de assistência judiciária gratuita ou em valores compatíveis com as condições das pessoas menos favorecidas; b) a segunda: voltada para a proteção dos interesses difusos (principalmente meio ambiente e consumidor), na medida em que apenas a proteção de interesses individuais e o processo judicial como assunto entre duas partes não mais atendiam à realidade dos conflitos em sociedade; c) a terceira: relativa a um novo enfoque de acesso à justiça com múltiplas alternativas e à tentativa de atacar diretamente as barreiras, em geral, que impediam o acesso à justiça, de modo mais articulado e compreensivo (CAPPELLETTI, 1988). d) a quarta: pretende expor as dimensões éticas dos profissionais que se empenham em viabilizar o acesso à justiça (é voltada aos operadores do direito) e também à própria concepção de justiça; ela indica importantes e novos desafios tanto para a responsabilidade profissional como para o ensino jurídico (ECONOMIDES, 1998). No Brasil da pós-modernidade, em face do grande número de processos litigiosos existentes e do surpreendente índice de congestionamento dos tribunais, surge o que qualificamos como uma quinta onda (nossa posição) voltada ao desenvolvimento de ações em dois aspectos: a) de saída da justiça (em relação aos conflitos judicializados); b) de oferta de métodos ou meios adequados à resolução de conflitos, dentro ou fora do Estado, no contexto do que denominamos (nossa posição) acesso à justiça como acesso à resolução adequada do conflito (2012, p. 19).

Para esse autor, vivencia-se hoje a quinta onda de acesso à justiça, a que contempla a resolução adequada dos conflitos. O referido movimento de acesso à justiça parte da premissa de que o cidadão tem direito a acessar uma ordem jurídica justa e adequada, tendo sua expectativa correspondida. E completa-se com a clássica provocação de Watanabe (1998):

[...] a problemática do acesso à justiça não pode ser estudada nos acanhados limites do acesso aos órgãos judiciais já existentes. Não se trata de possibilitar o acesso à justiça enquanto instituição estatal; e sim de viabilizar o acesso à ordem jurídica justa. (WATANABE, 1998, p. 28).

As ondas cappellettianas influenciaram positivamente boa parte do universo Judiciário mundial. A clássica obra originária do Projeto de Florença buscou avaliar todos os impedimentos que, de alguma maneira, criavam obstáculos para que as pessoas pudessem acessar o Judiciário.

Em razão da diversidade da natureza dos litígios, os autores do Projeto de Florença recomendavam uma adequação aos procedimentos, para que se tornassem adequados à sua solução e, principalmente, para que essa não ocorresse apenas por órgãos jurisdicionais. Seria necessário, então, implementar órgãos extrajudiciais, capazes de solucionar os conflitos considerando o custo-benefício que deveria direcionar qualquer reforma relativa às estruturas judiciárias. Alertavam ainda para a necessidade de reforma dos procedimentos judiciais, no sentido de conferir mais agilidade, cabendo, pois, a adoção de procedimentos de acordo com o nível de complexidade.

Fazia-se necessário dar lugar aos métodos alternativos, extrajudiciais de resolução de conflitos, criando-os e estimulando os cidadãos a procurar esse novo caminho. O intuito era dar celeridade e eficiência na resolução dos conflitos.

De fato, na oportunidade, alguns países buscaram com sucesso uma interação entre a justiça pública e a privada, possibilitando que o juiz se colocasse numa postura de árbitro, ou ainda de conciliador, com sensibilidade para escutar a angústia das partes que se apresentavam diante da justiça. Muitos ainda experienciam problemas como burocratização da justiça, alto custo das demandas e demasiado tempo de espera na prestação jurisdicional, sobrecarregando o trabalho dos tribunais, num movimento que desestimula a busca da proteção de direitos por parte das pessoas, em especial as hipossuficientes.

Para que isso seja possível, importa revisitar o conceito de acesso à justiça, a partir de um novo enfoque, e compreender que tal acesso não se restringe ao mero acesso ao poder judiciário. Deve-se permitir que à expressão sejam agregadas alternativas advindas dos demais poderes.

Nessa direção, afirmam os autores Zanferdini e Junior Freitas (2018), que:

Dessa forma o Judiciário não pode ser o único e natural desaguadouro de todo esse fluxo de contendas. Ainda que houvesse investimentos suficientes e, não há, o agigantamento da máquina estatal não acompanha o ritmo vertiginoso de crescimento de demandas. Para que se possa fazer frente à crise do Poder Judiciário e do processo como método de solução de litígios, é preciso que haja, de início, uma mudança na mentalidade dos operadores do direito e, na sequência, dos próprios usuários da Justiça (2018, p.180).

Dessa forma, compreender o direito de acesso à justiça demanda ir além do direito de

acessar o Poder Judiciário via ações judiciais, tendo em vista que a expressão acesso à justiça é muito mais abrangente, compreendendo uma ordem jurídica justa.

Nesse contexto, pela necessidade de melhor adequar o processo judicial ao tipo de litígio, surgiram os meios alternativos, complementares ou adequados de solução de conflitos. Esses meios, vale ressaltar, contribuíram para desafogar o sistema judiciário e, ao mesmo tempo, equacionar problemas sociais a ele avocados, na medida em que incentivaram a adoção de mecanismos como a negociação, conciliação e mediação, em que a necessidade de preservação dos relacionamentos é altamente relevante (CAPPELLETTI; GARTH, 1988).

Esses métodos jurídicos inseridos numa nova proposta de acesso ao Judiciário possibilitaram uma aproximação dos sujeitos processuais, instigando o exercício de equilíbrio entre liberdade e respeito ao direito do próximo.

Há, no presente capítulo, uma análise das formas adequadas de resolução dos conflitos, sem pretensão de esgotar o tema. O objetivo é modular conceitos e importâncias para o ensino do Direito e para a desjudicialização. A introdução no ordenamento jurídico dos meios adequados de solução de conflitos centraliza as tentativas de negociar as questões controversas, em busca de uma pacificação social e resolução da lide. Para tanto, torna-se o tema, dada a relevância, uma Política Pública através da Resolução 125/10 instituída pelo Conselho Nacional de Justiça.

4.1 Considerações sobre a Política Pública de pacificação social - Resolução 125/10 do Conselho Nacional de Justiça

A Resolução n.º 125/2010 do CNJ instituiu a política pública denominada Política Judiciária Nacional de Tratamento Adequado de Interesses no âmbito do Poder Judiciário de todo país. Com o objetivo de incentivar a adoção de mecanismos consensuais de tratamento do conflito, tal política é considerada um divisor de águas, uma vez que introduziu práticas como a mediação e a conciliação na realidade dos tribunais de todo o Brasil. Pode-se afirmar, inclusive, que, por meio dela, houve um investimento por parte do Estado em uma política pública forte, visando impulsionar, sobretudo, os meios autocompositivos.

A Política Judiciária Nacional de Tratamento Adequado de Interesses no âmbito do Poder Judiciário marca o início de inúmeras modificações legislativas e comportamentais, pois, conforme estudo (AQUINO, 2017, p. 225), “as partes passam a interagir com o estabelecimento de diálogo, auxiliadas por um conciliador ou mediador na busca de um

consenso. Interagem e se engajam no processo de forma dialética, reconhecendo os limites de seus direitos comuns e recíprocos”.

Como uma política pública permanente de incentivo e aperfeiçoamento dos mecanismos consensuais de solução de litígios, a Política Judiciária Nacional de tratamento dos conflitos de interesses começou a produzir mudanças. Desde a sua edição, em novembro de 2010, sofreu aperfeiçoamentos através das Resoluções nº 390/2021, nº 396/20 e nº 290/ 2019, e pelas Emendas nº 1/2013 e nº 2/ 2016. Merecem destaque os artigos 5.º e 6.º, abaixo descritos:

Art. 5º O programa será implementado com a participação de rede constituída por todos os órgãos do Poder Judiciário e por entidades públicas e privadas parceiras, inclusive universidades e instituições de ensino. Art. 6º Para o desenvolvimento da rede referida no art. 5º desta Resolução, caberá ao Conselho Nacional de Justiça: (Redação dada pela Resolução nº 326, de 26.6.2020) I - estabelecer diretrizes para implementação da política pública de tratamento adequado de conflitos a serem observadas pelos Tribunais; II – desenvolver parâmetro curricular e ações voltadas à capacitação em métodos consensuais de solução de conflitos para servidores, mediadores, conciliadores e demais facilitadores da solução consensual de controvérsias, nos termos do art. 167, § 1º, do Código de Processo Civil de 2015; (Redação dada pela Resolução nº 326, de 26.6.2020) III - providenciar que as atividades relacionadas à conciliação, mediação e outros métodos consensuais de solução de conflitos sejam consideradas nas promoções e remoções de magistrados pelo critério do merecimento; IV - regulamentar, em código de ética, a atuação dos conciliadores, mediadores e demais facilitadores da solução consensual de controvérsias; V - buscar a cooperação dos órgãos públicos competentes e das instituições públicas e privadas da área de ensino, para a criação de disciplinas que propiciem o surgimento da cultura da solução pacífica dos conflitos, bem como que, nas Escolas de Magistratura, haja módulo voltado aos métodos consensuais de solução de conflitos, no curso de iniciação funcional e no curso de aperfeiçoamento (BRASIL, 2010, online).

Contudo, não se trata de exclusão do Poder Judiciário à prestação jurisdicional e tampouco ao *decisum* oriundo desse poder, mas do pensar nos meios adequados de resolução dos conflitos como forma célere e eficaz na prestação de serviço do Estado.

Diversos são os conceitos acerca do que é uma política pública e, no contexto deste trabalho, elas são entendidas como uma formatação que traduz o exercício do poder político. São diretrizes que norteiam o Poder Público em seu agir, estabelecendo o caminho a ser seguido entre determinado poder e os atores sociais. Sua exteriorização se dá via formulação de documentos como as leis, programas orientadores, entre outros.

A política, no que respeita a sua conceituação, significa arte ou ciência da organização, direção e administração de nações, e sua aplicação aos assuntos internos da nação é o que se denomina política interna, e aos assuntos externos, política externa (HOUAISS; SALLES; FRANCO, 2001, p. 348).

Conforme Schmidt (2007):

Diferentemente, o termo políticas públicas está umbilicalmente ligado aos processos, programas e instituições políticas, cuja participação do cidadão e da sociedade em todas as suas dimensões, na condução de tais políticas é de fundamental importância, e não há como desvinculá-lo dessa participação nas atividades de formulação, decisão e execução das políticas, de tal sorte que a interação entre sociedade e Estado para a construção dessas políticas guarda obediência aos princípios constitucionais do direito brasileiro, traduzidos na igualdade, dignidade e cidadania, além de eficazmente instrumentalizar tais políticas (SCHMIDT, 2007, p. 2024).

Bucci (2001) trata das políticas públicas como tema oriundo da Ciência Política e da Ciência da Administração Pública, arrolando os seguintes questionamentos:

Por que entre os estudos do direito tem aumentado o interesse por esse tema? Que vantagem metodológica lhes traz esse novo esquema conceitual? Não seria suficiente tratar da política pelos ângulos tradicionais da Teoria do Estado, do Direito Constitucional, do Direito Administrativo ou do Direito Financeiro? A definição do campo de estudo jurídico das políticas públicas é um movimento que faz parte da abertura do direito para a interdisciplinaridade (BUCCI, 2001, p. 5).

É um movimento contemporâneo e salutar alinhar vários campos do saber, institutos e categorias tradicionais do Direito buscando novo sentido ou nova força, repaginando o contato com outras áreas do conhecimento, das quais vinha se apartando desde a caminhada positivista que se iniciou no século XIX. Ao se firmar como campo autônomo, dotado de “objetividade científica”, fica evidente a necessidade de eliminar alguns desafios do positivismo jurídico – o que, atualmente, é um objetivo até certo ponto superado.

Do ponto de vista técnico, a consagração de um sistema hierarquizado, com base nas categorias da validade e da eficácia, a introdução dos valores nos sistemas de direito positivo e todo o aparato jurídico construído a partir desse ponto dão conta, aparentemente, da operação cotidiana do sistema jurídico. Aparentemente.

De tal sorte, é possível afirmar que as políticas públicas podem ser protagonizadas por atores políticos que, ao exercerem suas funções, movimentam os recursos necessários à sua realização. E sua implementação, a rigor, concentra-se na mão dos gestores e daqueles que fazem seu acompanhamento, monitoramento ou controle, juntamente com os demais atores sociais.

Como é possível observar, é de grande relevância a discussão acerca do tema, pois será por meio dos programas de políticas públicas bem elaborados e estruturados que poder-se-á levar a efeito a garantia dos direitos fundamentais, assegurando a todos os atores sociais a concretização da cidadania.

O fato de os métodos adequados de solução de conflitos estarem, em dadas situações, sob o manto do Poder Judiciário não implica um cenário adverso, conforme explica Torres

(2005):

A ideia desse Poder apoiar os movimentos que visam à solução dos litígios de forma célere tanto no campo judicial como extrajudicial acaba de certa forma trazendo amparo à sociedade, pois o acesso à justiça não é exclusividade desse Poder, é de conotação global, e pode ser por ele fomentado, sendo disponibilizado ao indivíduo instrumentos que realmente atendam os direitos dos cidadãos. O direito fundamental de acesso à justiça apresenta-se como uma ideia ampla, e o Judiciário é um dos meios capazes de instrumentalizar esse desiderato por meio da implementação de políticas públicas voltadas para esse fim (TORRES, 2005, p. 157).

Havia um deficit gerencial e, como a imagem do Judiciário não deveria ser maculada, começou um movimento no sentido de associar a imagem desse Poder a de um órgão em que as pessoas se entendessem. A premissa de que ao judiciário caberia o mister de estabelecer política pública de tratamento adequado de solução dos conflitos de interesses resolvidos no seu âmbito, por meios heterocompositivos ou autocompositivos, o fez conceber uma resolução que dispusesse acerca de conciliação e mediação. Esta orientação foi adotada e difundida para fomentar e organizar, em todo território nacional, a atividade do Poder Judiciário tanto de prevenção como gestão de demandas.

4.2 Os meios adequados de solução dos conflitos em si - contextos e conceitos

Afirma-se que a mediação é tão antiga quanto a própria humanidade e traz, em seu bojo, o conceito advindo do latim *mediare*. É considerada uma forma de autocomposição, conduzida por um terceiro que detenha imparcialidade e neutralidade em relação aos demandantes. Esse terceiro é um facilitador, não decide, nem impõe, mas auxilia os envolvidos a chegarem a um ponto convergente em que seja possível a solução da controvérsia sem necessidade de acionamento do Estado-Juiz.

Há registros de que os chineses praticavam a mediação desde a época de Confúcio, que viveu aproximadamente entre os anos 551 e 479 a.C., conforme esclarece Serpa (1995):

Os chineses, na Antiguidade, influenciados pelas ideias do filósofo Confúcio, já praticavam a mediação como principal meio de solucionar contendas. Confúcio acreditava ser possível construir-se um paraíso na terra, desde que os homens pudessem se entender e resolver pacificamente seus problemas. Para ele existia uma harmonia natural nas questões humanas que não deveria ser desfeita por procedimentos adversariais ou com ajuda unilateral. Seu pensamento estabelecia que a melhor e mais justa maneira de consolidar essa paz seria através da persuasão morale acordos e nunca através da coerção ou mediante qualquer tipo de poder (1999, p. 67-68).

No Brasil, a mediação vem se desenvolvendo paulatinamente tanto no âmbito privado como no público. Origina-se dos entraves que obstaculizam o acesso à justiça e da

ineficiência do sistema judiciário em atender satisfatoriamente à demanda por soluções efetivas exigidas pelas mais diversas formas de conflitos.

Em 7 de setembro de 1822, com a independência do país, a atividade legislativa foi iniciada e, em 1824, outorgada a Constituição do Império que incentivava a solução de litígios por outros meios, que não o adjudicado, emanado pelo Estado-juiz.

O artigo 160 deste diploma autorizava a nomeação de árbitros pelas partes permitindo a execução de suas sentenças sem recurso, se assim o fosse convencionado. Já o artigo 161 estimulava abertamente a conciliação, condicionando o recurso à via judicial à tentativa prévia de composição do litígio, sendo esta entendida como condição de procedibilidade, e sua ausência era considerada fator inviabilizador do desenvolvimento regular do processo. Isto é, ter-se-ia verdadeira falta de interesse de agir a obstaculizar o prosseguimento do feito. (LUCHIARI, 2013). Por fim, o artigo 162, também do mesmo diploma Constitucional, trouxe a figura do juiz de paz que, entre outras atribuições, tinha a função de promover a atividade conciliatória prévia. Nesse artigo, a Constituição do Império estabeleceu como função precípua do juiz de paz a conciliatória, deixando a cargo da lei a regulamentação de suas atribuições.

A Lei Orgânica das Justiças de Paz, promulgada em 15 de outubro de 1827, regulamentou a figura do juiz de paz e estabeleceu, no parágrafo primeiro do artigo 5º, ser sua atribuição conciliar as partes que pretendessem demandar, por todos os meios pacíficos que estivessem ao seu alcance. A mesma lei estabelecia a eleição dos juízes de paz segundo as regras vigentes para a eleição dos vereadores e, em seu artigo 3º, determinava que poderia se candidatar aquele que fosse eleitor, bem como não exigia do juiz de paz formação jurídica; era um juiz leigo, eleito por seus pares, com função eminentemente conciliatória, voltada à pacificação social.

As ideologias vigentes do fim do século XIX e início do século XX, período marcado pelo Estado Liberal, estimularam a conciliação. Na época, a figura do juiz de paz representava uma reação dos liberais aos conservadores, dado que esse juiz, como eleito pelo povo e teoricamente de sua confiança, teria o condão de quebrar parte do autoritarismo estatal.

Manteve o Código Comercial de 1850, ao disciplinar as relações comerciais, normas referentes à conciliação e à arbitragem, a obrigatoriedade da conciliação prévia. O regulamento 737, de 25 de novembro de 1850, que se destinava a regular o processo nas causas comerciais, previa expressamente no artigo 23 a conciliação prévia obrigatória. Conhecida como Consolidação das Leis do Processo Civil do Conselheiro Ribas, a Lei 2.033 de 1871, de Antônio Joaquim Ribas, consolidou as normas processuais até então existentes, repetindo as

disposições estabelecidas anteriormente, e, em seus artigos 185 a 200, tratou da conciliação, mantendo a tentativa prévia perante o juiz de paz como condição para o ajuizamento da ação.

Em 1889, com a Proclamação da República, o primeiro ato legislativo referente à conciliação foi o Decreto 359, de 26 de abril de 1890, que afastou a obrigatoriedade da tentativa de conciliação prévia como requisito para o ajuizamento da ação, justificando tal conduta na onerosidade do instituto e sua inutilidade como elemento de composição dos litígios. Entretanto, o reconhecimento de efeito aos acordos celebrados pelas partes que estivessem na livre administração de seus bens, sob a forma de escritura pública ou termo nos autos, e as decisões proferidas em sede de juízo arbitral foram mantidos. Nessa época, a conciliação não perdeu seu valor, mas o Estado não mais disponibilizava estrutura para sua realização.

A Constituição Federal de 1891 não tratou da conciliação ou da Justiça de Paz. Todas as Constituições que se seguiram, bem como a legislação infraconstitucional, apesar de manterem a figura do juiz de paz, deixaram de mencionar sua função conciliatória, permanecendo desprestigiada durante o período Republicano. Neste período, as atribuições do juiz de paz limitaram-se às habilitações e celebrações de casamentos, passando a ser comumente denominado juiz de casamento.

O Código de Processo Civil de 1973 manteve o princípio do impulso oficial e estimulou sobremaneira a oralidade no processo civil, trazendo a conciliação de volta como forma de encerrar o processo sem o caráter preliminar ou obrigatório. No contexto do Código de 1973, a Lei do Divórcio que determinava ao juiz o estímulo à composição das partes assumiu grande importância.

Os avanços dos métodos consensuais de solução de conflitos ocorreram na década de 80, quando teve início o movimento de reformas processuais. Nesse sentido, merece destaque a promulgação da Lei 7.244/84, Lei de Pequenas Causas, que trouxe uma revolução em matéria de direito processual com a ampliação do acesso ao Poder Judiciário e a valorização da conciliação como forma de resolução de conflitos.

Ainda sobre a figura do juiz de paz, no Brasil houve a edição de uma Recomendação de n.º16 do Conselho Nacional de Justiça em 2008 (BRASIL, 2008), cuja finalidade foi recomendar aos Tribunais de Justiça dos Estados e do Distrito Federal e Territórios que, em observância ao artigo 98, inciso II da Constituição Federal, no prazo de um ano contado da publicação, regulamentassem e encaminhassem a proposta de lei à Assembleia Legislativa para tratar: 1. Das eleições para a função de juiz de paz, na capital e no interior; 2. Da remuneração para a função de juiz de paz, na capital e no interior; 3. Da atuação dos juízes de paz perante as Varas de Família; 4. Da atuação dos juízes de paz na atividade conciliatória (BRASIL, 2008).

A promulgação da Constituição Federal, em 5 de outubro de 1988, consolidou o Regime Democrático no país e reconheceu amplamente os direitos fundamentais, consignando em seu preâmbulo que o Estado brasileiro se comprometeria a estimular a solução pacífica das controvérsias na ordem interna e internacional. O artigo 5.º da Carta Constitucional prescreve, dentre os direitos e garantias fundamentais, individuais e coletivos, amplo rol de dispositivos relacionados à tutela do devido processo legal. Além disso, especificamente no artigo 98 da CF, encontra-se estabelecido que a União, o Distrito Federal, os Territórios, e os Estados criarão:

I - juizados especiais, [...] competentes para a conciliação, o julgamento e a execução de causas cíveis de menor complexidade [...]; II - justiça de paz, [...] exercer atribuições conciliatórias, sem caráter jurisdicional, além de outras previstas na legislação (BRASIL, 1988).

A experiência bem-sucedida dos Juizados de Pequenas Causas ampliou o acesso à justiça e positivamente visava solver o que Kazuo Watanabe chama de “litigiosidade contida”. A designação desse autor é utilizada para indicar os relevantes números de conflitos que sequer chegam ao Poder Judiciário (LUCHIARI *apud* WATANABI, 2013, p. 331).

Por fim, em junho de 2015, a Lei de Mediação foi promulgada, trazendo aos brasileiros um diploma legal que norteia e direciona a mediação no ordenamento jurídico.

Vezzulla (1998) define mediação como:

Técnica de resolução de conflitos não adversarial, que, sem imposições de sentenças ou de laudos e com um profissional devidamente formado, auxilia as partes a acharem seus verdadeiros interesses e a preservá-los num acordo criativo em que as duas partes ganhem (1998, p. 16).

No Brasil, a solução dos conflitos de forma amigável é exceção, porém pesquisas realizadas em outros países constataram que as formas alternativas de resolução de conflitos são constantemente utilizadas ao redor do mundo e têm, inclusive, sido objeto de estudos a eficácia e celeridade da prestação jurisdicional a partir da adoção massiva desses métodos. Além disso, há o reconhecimento de que o acesso à justiça não se restringe somente ao direito de bater às portas do Judiciário para ver seus conflitos solucionados, mas abrange, também, o direito à resolução da controvérsia pelos métodos consensuais de pacificação social sem a interferência do Estado.

Ensina Tartuce (2016) que:

[...] o termo o “resolução” em seus múltiplos significados retrata o ato de resolver, elucidar. Na prática, há diversas expressões utilizadas para nomear as técnicas de solução de conflitos alternativas às decisões emanadas pelo Poder Judiciário, cuja expressão oriunda da língua inglesa appropriate *Dispute Resolution* com a sigla

convencionada mundialmente como ADR, e a expressão traduzida para o português, Resolução Alternativa de Disputas com a sigla RAD, ainda Meios Adequados de Resolução de Disputas, sigla em português MARC, também em português, Meios Extrajudicial de Solução de Conflitos com a sigla (MESC). (2016, p. 147).

A despeito dos debates que envolvem as terminologias e expressões, todas, em essência, possuem a mesma conotação prática. Embora a expressão “meios adequados” tenha chegado ao senso comum, teoricamente a ela são dispensadas críticas, sob o argumento de não contemplar as devidas precisões técnica e histórica. Segundo os estudiosos, o meio mais antigo de solução dos conflitos não é o judicial, assim:

Em Roma, é considerado extraordinário o mecanismo de solução de conflito em que o Estado atua diretamente, substituindo-se aos litigantes. Em linguagem contemporânea não seria equivocado dizer que a jurisdição eminentemente estatal teria sido um meio alternativo (CALMON, 2013, p. 82).

Ainda segundo este autor, os meios chamados adequados não excluem a via judicial, sob a égide do entendimento de que ambos se completam. Entende-se que a classificação da terminologia para designar os meios de pacificação social em ordinário ou alternativo aborda muito mais uma reflexão acerca da operacionalidade e efetividade que agasalham tais métodos, do que a natureza em ser ordinário ou alternativo, sendo considerados unanimemente como meios de solução alternativa às decisões jurisdicionais. Assim, em virtude da fragilidade que norteia a criação de uma unicidade em torno das expressões, tem sido acolhida uma denominação considerada objetiva, que prefere apontar a nomenclatura aos meios de resolução de conflitos como meios adequados de pacificação social, uma vez que a literatura considera esta expressão de caráter prospectivo. Ademais, entende-se que se reporta a um sistema multiportas, compreendendo a jurisdição estatal como uma das possibilidades, sendo, portanto, um meio seguro, mas não o único e tampouco o mais efetivo de pacificação social (CALMON, 2013).

Zamorra Y Castillo, processualista mexicano, sistematizou três meios de solução de conflitos e orientou a não fazer alusão à expressão “meio alternativo” em contraposição a um “meio ordinário“, defendendo que o alternativo é complementar ao ordinário. Aduz o mesmo autor que o primeiro meio de pôr fim a um conflito se dá a partir de uma solução parcialmente imposta, a chamada autotutela, e que deve ser rechaçada, pois, salvo em algumas exceções, é vedada pelo ordenamento jurídico pátrio. O segundo meio apontado pelo autor se apresenta como uma solução de consenso, a autocomposição, a qual, segundo ele, deve ser contemplada em todo âmbito jurídico por primar pela celeridade e efetividade. Por fim, o terceiro e último

meio é aquele concebido por uma decisão imposta, por terceiro imparcial que diz o Direito, a jurisdição, que tampouco deve ser vista como o único meio de resolver conflitos (CALMON, 2013).

A literatura brasileira vê a expressão americana *Alternative Dispute Resolution (ADR)* com parcimônia, no intuito de evitar o estrangeirismo. Também resguarda que a sua literal tradução não expressa por completo o fim que se pretende alcançar, dado que a solução pacífica do conflito por meio da autocomposição não é aplicável apenas às disputas, mas também, à acomodação de interesses, pois não se dedica apenas a resolver a denominada lide jurídica ou processual, mas igualmente, a lide sociológica.

Assim, Calmon (2013) afirma que não há que imputar como incorreta a expressão “meios adequados”, pois se encontra nas raízes culturais e sociais brasileiras. Ainda segundo ele, uma via alternativa é aquela que oferece opção a uma anterior, e que o termo alternativo não empregue sentido de sucessão ou substituição, tampouco uma solução de menos importância, referindo-se à interação e não à contraposição.

Ao cultivar o uso da expressão meios adequados para se referir a todos os métodos sem distinção ou preponderância estar-se-á denominando o método de forma mais abrangente. Ainda sobre a nomenclatura, a adoção da expressão pacificação social, em vez de solução de conflitos, também é mais pertinente, em virtude do maior alcance da expressão, posto que a pacificação se opera tanto na resolução do conflito quanto em sua prevenção (CALMOM, 2013). Tecnicamente e na mesma esteira, compactua-se o entendimento de que a expressão apropriada se firma como meios adequados e não adequados.

Os meios alternativos ou adequados de resolução de litígios mais difundidos no Brasil são a arbitragem, a conciliação e a mediação, conhecidos também pela sigla “MESC”, como dito alhures - Métodos Extrajudiciais de Solução de Conflitos. São, por assim dizer, o gênero dentro do qual a mediação e a conciliação seriam as espécies. Cumpre destacar que a mediação e a conciliação têm, como *decisum*, as soluções encontradas pelas próprias partes envolvidas, diferentemente da arbitragem, em que a decisão das questões fica a cargo do árbitro eleito ou escolhido pelos envolvidos.

O termo conciliação não é contemplado em todos os ordenamentos jurídicos, e os que não o fazem prestigiam mais o termo mediação, subdividindo-a em mediação avaliadora e facilitadora. Respectivamente, a primeira nomeada de mediação avaliadora é o que se conhece como conciliação e a segunda, como a mediação propriamente dita, a chamada mediação facilitadora, ambas com as mesmas características atribuídas à denominação brasileira, conciliação e mediação.

4.2.1 Autotutela

Dada a imaturidade social, certo é que os conflitos eram solucionados pela reverência do mais fraco ao mais forte, estando nesta relação presentes a dominação e a submissão.

Citando CABRAL (2013, p. 34):

[...] A origem desses mecanismos remonta ao início da civilização, antes mesmo do surgimento do Estado, quando os conflitos existentes entre as pessoas eram resolvidos instintivamente, ou seja, a parte interessada em satisfazer seu direito buscava a satisfação através do uso da força, impondo sua vontade ao outro – era a chamada autodefesa ou autotutela, “a busca da justiça pelas próprias mãos” [...].
O mecanismo de solução de conflitos denominado como autotutela, cujo surgimento remonta os primórdios da sociedade humana, é tido pela maioria esmagadora da doutrina como o método mais antigo atualmente existente (PERPETUO; MIRANDA; NABHAN; ARAÚJO, 2018, p. 5).

Há no ordenamento jurídico nacional um resíduo da autotutela, no art. 1.210, § 1º, do Código Civil de 2002 (BRASIL, 2002), em que o possuidor turbado ou esbulhado, observando a imediatidade e a moderação, pode valer-se da própria força para manter ou restituir a sua posse (SIQUEIRA, 2017), ou mesmo a legítima defesa do artigo 25 do Código Penal (BRASIL, 1940), autorizando o sujeito a repelir injusta agressão de outrem. Faz-se, portanto, necessário ressaltar que, em todos os casos de autotutela atualmente admitidos em Direito, sempre haverá mitigações legais destinadas a conter eventuais abusividades. Tanto é verdade que o excesso doloso no exercício do direito à legítima defesa, por ser uma abusividade, é punível penal e civilmente.

4.2.2 Autocomposição

Para Sena (2007, p. 94), “[...] é o mecanismo pelo qual uma das partes visando solucionar a lide, sujeita-se voluntariamente (ainda que em detrimento de seu próprio interesse) a uma parcela ou totalidade da vontade do outro litigante.”

Completando o raciocínio, Cabral (2013) afirma que a origem deste mecanismo se deu com o aparecimento dos Estados, cuja existência perdura no mundo jurídico, expressa na desistência, na submissão e na transação.

O autor explica:

E sobre estes tipos de modalidades, temos “renúncia a direito” ora destinada a tratar das hipóteses em que o sujeito abre mão do seu interesse em favor da vontade da

outra parte para facilitar a resolução do conflito. O que não vem a ocorrer na “submissão”, onde por sua vez, um dos litigantes aceita reconhecer o direito do outro ou ainda se comporta tacitamente nestesentido (SENA, 2007, p. 94).

4.2.3 *Negociação*

Para Cabral, a “[...] negociação consiste no diálogo entre os envolvidos em um conflito com vistas a resolvê-lo de forma amigável, sem a interferência de qualquer terceiro, permitindo a continuidade pacífica das relações interpessoais [...]” (2013, p. 43). O autor deixa consignado que, se na negociação uma das partes entender pela perda parcial de seu direito, de forma consciente, o faz por entender que o acordo é mais benéfico.

A negociação é um método consensual de resolução de conflitos.

Salienta-se inclusive que a referida espécie de autocomposição é tida como um meio alternativo de resolução de conflitos – MARC – (terminologicamente também conhecido como meio adequado de pacificação social), cuja denominação remete aos mecanismos de resolução de conflitos aptos a serem utilizados as margens das vias judiciais habituais Sendo considerada também como um meio consensual de resolução de conflitos, ora a ser entendido como aquele onde os litigantes, em razão de sua expressiva carga de autonomia, tem o controle do resultado e de todo o processo (CABRAL, 2013, p. 34-37).

Ainda sobre negociação, Grinover, Watanabe e Lagrasta Neto (2013) prelecionam que existem três métodos diferentes: barganha, distributiva e cooperativa. Na barganha, os negociadores valem-se de propostas distantes, no intuito de iniciar as discussões com um amplo campo de ofertas, mas, no decorrer das concessões, o campo se restringe até os termos finais do acordo a ser celebrado. Já na negociação distributiva, os negociadores partem da ideia de que os recursos são escassos e, por isso, buscam maximizar os seus lucros com a operação. Isso não significa, necessariamente, dizer que os integrantes serão rivais, afinal haverá a concessão de outros interesses igualmente relevantes a outra parte que, uma vez satisfeita, celebrará o acordo. Como exemplo de negociação distributiva, tem-se:

[...] A ideia, aqui, é reunir mais de um elemento negociável a fim de se proporcionarem ganhos recíprocos para as partes, como nas negociações que envolvem incorporação imobiliária (venda de imóveis “na planta”), em que as partes podem considerar, de um lado, a fixação do preço e, de outro, o prazo e as condições de pagamento, por exemplo (GRINOVER; WATANABE; LAGRASTA NETO, 2013, p. 52).

Já a negociação cooperativa ou por princípios é a estruturada no modelo de *Harvard*, em que “[...] na qual as partes, por meio do diálogo, buscam atender aos interesses de ambos os envolvidos, em uma solução em que ambas ganham. Este terceiro método pode ser

considerado como um paradigma de negociação ideal em muitas situações” (GRINOVER; WATANABE; LAGRASTA NETO, 2013, p. 52). Para quem deseja compreender o mundo da negociação, o modelo de *Harvard* de negociação pode ser estudado no livro clássico “Como Chegar ao Sim”, dos professores/autores Bruce Patton, Roger Fisher e Willian L. Ury.

4.2.4 Conciliação

A conciliação é considerada um dos meios consensuais de solução de disputas mais usual dentro e fora do ordenamento jurídico nacional. Segundo o estabelecido na legislação, trata-se de um método adequado para alcançar a solução de conflitos objetivos, naturalmente desprovidos de uma profundidade e vínculos pessoais preexistentes (como se verifica nos acidentes de trânsito) (GRINOVER; WATANABE; LAGRASTA NETO, 2013, p. 54). De modo genérico, tem-se a conciliação judicial e a extrajudicial.

A conciliação judicial, ensina Cabral (2013, p. 46), “[...] é desenvolvida no curso de um procedimento judicial e visa a obtenção da solução do litígio pelas próprias partes antes que sobre ela se manifeste o Estado-Juiz, podendo ser realizada pelo próprio juiz que preside o processo ou por conciliador por ele designado [...]”. Tem previsão legal, nos artigos 695 e 696, e no artigo 165§ 2º do Código de Processo Civil de 2015, respectivamente, sobre a exigência de audiência de conciliação e mediação, e sobre a atividade do conciliador, da qual se extrai a diferença desse método para a mediação (BRASIL, 2015).

A conciliação extrajudicial é viabilizada, segundo Cabral (2013, p. 46), pela “[...] participação de um terceiro que busca a aproximação das partes do conflito para que cheguem a um acordo antes da utilização da via judicial [...]”.

Ponto crucial para a presente pesquisa é avaliar como e se as universidades brasileiras, após a Resolução 125/10 do CNJ, têm fomentado a mudança cultural através da educação jurídica (BRASIL, 2010).

4.2.5 Mediação

O principal objetivo da mediação é a busca pela retomada do diálogo entre as partes envolvidas. Parte-se da premissa de que há uma falha na comunicação entre elas, o que é comum, mas não normal. A partir desse ponto, pode-se dizer que mediar é a arte de aproximar pessoas, utilizada em casos onde há relação anterior entre as partes litigiosas, que cominará após a gestão do conflito.

Para Tartuce (2016), trata-se “[...] de abordagem consensual de controvérsias em que uma pessoa isenta e capacitada atua tecnicamente com vistas a facilitar a comunicação entre os envolvidos para que eles possam encontrar formas produtivas de lidar com as disputas.” (2016, p. 1).

Estão expressos no papel do mediador os conceitos acima estudados, mais especificamente no Código de Processo Civil (CPC), em seu artigo 165, § 3º:

Art. 165. Os tribunais criarão centros judiciários de solução consensual de conflitos, responsáveis pela realização de sessões e audiências de conciliação e mediação e pelo desenvolvimento de programas destinados a auxiliar, orientar e estimular a autocomposição. [...]§ 3º O mediador, que atuará preferencialmente nos casos em que houver vínculo anterior entre as partes, auxiliará aos interessados a compreender as questões e os interesses em conflito, de modo que eles possam, pelo restabelecimento da comunicação, identificar, por si próprios, soluções consensuais que gerem benefícios mútuos.(BRASIL, 2015, online).

Como exemplos de aplicação da mediação podem ser citados os conflitos referentes às ações das varas da família e sucessões, direitos de vizinhança, em que mágoas e ressentimentos preexistentes maculam as negociações consensuais, e, ainda, as questões em empresas familiares. A mediação é também classificada de duas formas: judicial e extrajudicial. Cabral (2013) afirma que a mediação judicial é a inserida no procedimento judicial, por vontade do juiz e/ou por escolha das partes. Haverá a presença de um terceiro imparcial, que em regra será distinto do juiz presidente, para melhor técnica. O mesmo terceiro, denominado mediador, está presente na mediação extrajudicial.

Para isso, foram criadas as Câmaras de mediação, conciliação e arbitragem no Brasil. São vinculadas e autorizadas pelos Tribunais de Justiça, com a finalidade de auxiliar o Poder Judiciário. Nelas, são realizadas sessões de mediação e conciliação tanto judiciais (enviados os autos do processo pelo juiz) quanto extrajudiciais (pedido de direto das partes para possível composição amigável). Prelecionam os autores Grinover, Watanabe e Lagrasta Neto (2013):

Assim, o objetivo maior da mediação não é a rápida obtenção do acordo, mas a condução das partes a um estado de cooperação. O mediador aplica as técnicas da negociação para que as partes, que antes eram incapazes de negociar diretamente, acabam por o fazer através de um terceiro que conduz a discussão do problema, mas não opina nem faz qualquer sugestão quanto ao teor do acordo. Para desenvolver esse trabalho, o mediador utiliza técnicas específicas para além dos métodos já descritos da negociação e conciliação (2013, p. 59).

É cultural no Brasil que um terceiro resolva demandas. Países como o Japão, por exemplo, têm atuado no sentido oposto, pois os cidadãos são educados socialmente a solucionar seus conflitos de forma consensual e distante do Poder Judiciário. A impressão que

se tem é de maturidade social. Por aqui, as expressões mais ouvidas são: “meu processo está com o advogado”, e este, por consequência afirma ao cliente que “seu processo está com o juiz”. Esquecem-se, pois, que todas as partes devem e estão envolvidas na resolução. Este, aliás, é bom ponto de reflexão.

O aumento exponencial de processos judiciais e a complexidade das demandas nos Estados Unidos, por exemplo, geraram uma situação quase insustentável para o Poder Judiciário, apesar da contratação de novos juízes e do aumento do número de tribunais. Na década de 80, como resposta à lentidão de tal Poder, houve, além disso, incentivo da Organização das Nações Unidas (ONU) às citadas formas alternativas de solução de conflitos, ADR, em que pese a solução das controvérsias no âmbito do direito internacional. Hoje o citado país conta, inclusive, com agências públicas e privadas especializadas em métodos compositivos.

De acordo com Zanferdini e Lima (2013):

As soluções alternativas de litígios estimulam a prática da cidadania, tornando o envolvido no conflito em verdadeiro coadjuvante na solução de seus problemas e permite, paralelamente, o alívio da carga de demandas que é apresentada ao Poder Judiciário. É preciso convocar múltiplos atores para esse palco e aceitar os métodos alternativos de solução de conflitos como adequados e eficientes (2013, p. 305).

Em Portugal, o IMAP – Instituto de Mediação e Arbitragem de Portugal, criado em 17 de outubro de 2005, é uma entidade sem fins lucrativos que atua em parceria com o Instituto de Mediação e Arbitragem do Brasil (IMAB), outra entidade sem fins lucrativos fundada em 1994. O IMAP promove palestras, cursos e eventos relativos à mediação, à conciliação e à arbitragem com escopo de formar profissionais aptos ao exercício dos métodos adequados de resolução de querelas, como dito naquele país. Considera-se que Portugal vive uma realidade próspera no que se refere aos meios adequados de solução de conflitos, existindo vários Centros de Conciliação, Mediação e Arbitragem com competência genérica ou específica em diversos ramos do Direito, como exemplo os relativos a dívidas hospitalares, comércio eletrônico, consumos em geral, viagens e turismo, bem como os relativos à Liga Portuguesa de Futebol Profissional ou de Basquetebol.

Assim como em Portugal, a Espanha vive um período em que os métodos adequados de resolução de conflitos estão cada vez mais evidentes. O Instituto de Mediación, Arbitraje y Conciliación (IMAC) foi criado em 1979, para solucionar demandas trabalhistas antes do procedimento judicial propriamente dito. Atualmente, é vinculado ao Ministério do Trabalho e Imigração espanhol.

A mediação na França dispõe de um Centro Nacional de Mediação (CNM), cujos mediadores são cidadãos com qualificação para o exercício de suas atribuições. Em 1992 foi editado o chamado Código da Mediação, o qual estabelece os preceitos norteadores do Instituto da Mediação na França. Para fins de exemplificação, o art. 1.º dispõe que a mediação é um procedimento facultativo, que demanda o acordo livre e expresso das pessoas envolvidas de se engajarem em uma ação com a ajuda de um terceiro independente e neutro, o mediador, formado especialmente nessa arte.

A mediação no citado país é voluntária, não pode ser imposta, é aceita, decidida e realizada em conjunto pelos protagonistas (envolvidos) com a facilitação do diálogo pelo mediador. O aceite em participar da sessão de mediação significa, para cada uma das partes, concordar em engajar-se de boa-fé na busca do que lhe seja possível e permissível, valendo-se da ajuda do mediador, vislumbrando estabelecer-se em nova relação. O atual Código de Processo Civil francês trata da mediação em um título à parte, *la médiation*, composto pelos art. 131-1 a 131-15. (BRASIL, 2015).

Na Inglaterra, existe o chamado serviço consultivo de mediação e arbitragem, ou Advisory Conciliation and Arbitration Service (ACAS), cujo propósito é tentar resolver pacificamente controvérsias entre empregados e empregadores. Em função de suas características, na Grã-Bretanha “[...] vem ocorrendo maior interesse do processo de mediação para a solução de suas controvérsias, em virtude de se encontrar no meio-termo entre o típico distanciamento da conciliação e a impositividade latente da arbitragem.” (AMARAL, 1994, p. 37).

Já o desenvolvimento dos métodos adequados de resolução de conflitos na América Latina é recente. Ao contrário dos EUA e da Europa, a Argentina verificou que o êxito da ADR dos EUA pode ser atribuído à inclusão, em seu ordenamento jurídico, de novas formas de solução de litígios que não o acesso direto ao Poder Judiciário. Com efeito, foram editados o Decreto 1.480/92, no qual o Ministro da Justiça ficou encarregado de formular e executar o Programa Nacional de Mediação, e a Lei 24.573/95, regulamentada pelo Decreto 1.021/95 (substituído posteriormente pelo Decreto 91/98), que [...] “[...]instituiu a obrigatoriedade da mediação prévia em juízo, antes mesmo da análise do mérito da causa pelo magistrado, salvo se as partes demonstrassem que tentaram efetivamente, antes do ajuizamento da ação, a conciliação e não lograram êxito” (MORAES, 2012, online).

Conforme Amaral (1994), a mediação na Argentina merece relevância pela sua completude, pois a Lei nº 24.573, de 25 de outubro de 1995, instituiu a mediação e a conciliação, tendo sido estabelecida uma mediação prévia e obrigatória em todo juízo, embora

as partes fossem isentas dessa obrigatoriedade caso comprovassem a tentativa prévia de mediação antes do ajuizamento da ação, efetuada por mediadores registrados no Ministério da Justiça (§ 1.º e 2.º do art. 1.º). Entretanto, nesse mesmo país, o procedimento obrigatório da mediação não é aplicado em causas penais, ações de separação e divórcio, nulidade de matrimônio, filiação e pátrio poder, salvo nas questões patrimoniais delas derivadas, etc. , art. 2.º da referida lei.

Dessa forma, é vital que ao procedimento jurídico tradicional seja agregada a solução pacífica dos conflitos a partir dos meios adequados, como a mediação, a conciliação, e a arbitragem. E, para tanto, faz-se necessário que os espaços de diálogo sejam fomentados fora do Poder Judiciário, a exemplo das Universidades. Essa ideia encontra-se reforçada na seguinte fala de Chiovenda (2000):

[...] a jurisdição é uma atividade secundária, definindo-a, portanto, como poder estatal atribuído a uma determinada autoridade para aplicar a norma ao fato concreto, visando à composição de lides em razão da inexistência dessa resolução ter sido alcançada espontaneamente pelas partes (2000, p. 18).

O mesmo autor afirma que o dever principal ou primário de resolução de conflito é considerado como sendo das próprias partes, devendo o Estado intervir somente quando as mesmas não obtiveram sucesso na administração da demanda (CHIOVENDA, 2000). No Brasil, a cultura do litígio está enraizada no contexto social e educacional. Na prática, o que caracteriza uma sociedade como litigiosa não é o número de controvérsias a serem pacificadas, e sim a tendência em resolvê-las de forma adversarial. Todavia, o que se vivencia nos dias atuais é um acesso imoderado (leia-se, despreparo dos atores sociais do Direito) e irracional à justiça sem a observância do postulado da subsidiariedade. Segundo Highton (2010):

De ahí que um sistema de resolución e conflitos es eficiente cuando cuenta com numerosas instituciones y procedimientos que permiten prevenir las controversias y resolverlas, em su mayor parte, com el menor costo posible, partiendo de las necesidades e intereses de las partes, sobre la base del principio de subsidiariedade, de acuerdo al cual las cuestiones deberán ser tratadas al más bajo nivel; y al más alto nivel sólo se tratarán los conflictos cuando sea absolutamente necesario. Em consecuencia, los tribunales no deben ser el lugar donde la resolución de disputas comienza, sino que – em principio – recién deben recibir el conflicto después de haberse intentado otros métodos de resolución. (2010, p. 23).

Associando-se as lições acima com a política pública contida na Resolução 125/10, verifica-se a necessidade de inserção de disciplinas teóricas e práticas nos cursos de graduação em Direito que concorram para uma profunda mudança cultural, da sentença para a

pacificação (BRASIL, 2010). Entretanto, conforme se verá a seguir, a maioria das universidades tem formado acadêmicos com foco exclusivo no método de ensino positivista-beligerante, adversarial e judicial.

4.3 Ensino dos meios adequados de solução de litígios - Resolução 5/18 do Conselho Nacional de Educação

Aqui reside o cerne do presente trabalho. Parte-se da premissa de que, para que haja uma reformulação estrutural e profunda na compreensão do Direito enquanto ciência, é necessário que ela seja ensinada e compreendida de forma multifacetada, em busca de integrar as complexas relações humanas. Como ensina Edgar Morin (2015):

Eu proponho, no ensino, a introdução de temas fundamentais que ainda não existem. Quer dizer, proponho introduzir o tema do conhecimento, pois damos conhecimento sem nunca saber o que é o conhecimento. Mas, como todo conhecimento é uma tradução seguida de uma reconstrução, sempre existe o risco do erro, o risco de alucinações, sempre. Eu proponho o método de incluir esses temas, de incluir o tema da compreensão humana. É preciso ensinar a compreensão humana, porque é um mal do qual todos sofrem em graus diferentes. Começa na família, onde filhos não são compreendidos pelos pais e os pais não entendem seus filhos. Pode continuar na escola, com os professores e os colegas. Continua na vida do trabalho, no amor e acho que temos que ensinar também a enfrentar as incertezas. Porque em todo destino humano há uma incerteza desde o nascimento (MORIN, 2015, online).

Se há uma complexidade natural no mundo real, parece possível para a ciência jurídica perceber a incompletude e a limitação do modo normativista de enxergar a realidade. Com isso, a norma jurídica torna-se apenas uma dimensão desta - e não toda ela. Parte-se, então, do princípio de que compreender o Direito vai muito além do normativismo limitador, pois os meios adequados de solução de conflitos têm um papel fundamental quando reúnem, em seus fundamentos e mecanismos, formas de composição e releitura das relações humanas para além da lei.

Assim, defende-se a reformulação do ensino do Direito no Brasil, para que se possa modificar com profundidade a realidade prescrita por Tosta (2014):

“[...] o conflito é inerente à condição humana e ele é o principal material de trabalho com que lidam os profissionais do Direito. Apesar disso, e salvo raríssimas exceções, as Faculdades e Cursos de Direito não contemplam uma única disciplina destinada a estudar o conflito. Tornamo-nos advogados, promotores, delegados, juízes, sem que tenhamos aprendido a lidar de forma *adequada* com o conflito. Advogados recebem seus clientes e logo passam a estudar a *ação judicial adequada* a ser proposta contra a parte contrária; promotores instauram inquéritos civis logo antevendo a *conduta legal a ser imposta* ao causador do dano difuso ou coletivo ou, ainda, recebem inquéritos policiais e oferecem denúncia para que a *pena prevista em lei seja aplicada* ao infrator ou autor do fato; delegados instauram inquéritos policiais

para colher indícios e provas de autoria e materialidade da infração para que o promotor possa oferecer a denúncia contra o infrator; juízes presidem e processam ações, proferindo decisões e sentenças para aplicar a lei ao caso concreto. Ninguém, porém, tem o olhar voltado para a origem do conflito e a forma adequada de tratá-lo, o que nem sempre é a propositura de uma ação, o oferecimento de uma denúncia, a instauração de um inquérito policial ou a prolação de uma sentença” (2014, p. 271).

Não é mais possível aceitar que o estudante de Direito passe seus cinco anos da graduação aprendendo respostas prontas-positivadas, para a solução de um conflito que ele sequer conhece.

Sob tal viés, e a fim de dar efetividade aos preceitos da política pública inaugurada pela Resolução n.º 125/2010 do CNJ, as instituições de ensino reconheceram a necessidade de adaptação a essa nova conjuntura. Com o objetivo de direcionar o ensino jurídico, ajustando as diretrizes dos cursos de Graduação em Direito às propostas de incentivo aos mecanismos consensuais, foi editada a Resolução CNE/CES n.º 5, de 18 de dezembro de 2018. Cumpre mencionar que o Ministério da Educação é um órgão da administração federal direta que tem como área de competência a Política Nacional de Educação, sendo esta a responsável por elaborar as diretrizes curriculares nacionais básicas norteadoras dos cursos de graduação.

A par disso, cabe ao CNE e suas respectivas Câmaras assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade. Nesse sentido, a Resolução CNE/CES n.º 5/18 (BRASIL, 2018) acrescentou, no rol de conteúdos necessários para a formação técnico-jurídica do bacharel em Direito, o estudo das formas consensuais de solução de conflitos, em consonância com a Resolução 125/10 do CNJ, conforme descrito abaixo:

Art. 3 O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania. Art. 4º O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, que capacitem o graduando a: [...] VI – desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos; [...] Art. 5º O curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá incluir no PPC, conteúdos e atividades que atendam às seguintes perspectivas formativas: I - Formação geral, que tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação, abrangendo estudos que, em atenção ao PPC, envolvam saberes de outras áreas formativas, tais como: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia; II – Formação técnico-jurídica, que abrange, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e

contextualizados segundo a sua evolução e aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se, necessariamente, dentre outros condizentes com o PPC, conteúdos essenciais referentes às áreas de Teoria do Direito, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual; Direito Previdenciário, Formas Consensuais de Solução de Conflitos (BRASIL, 2010).

Em complemento ao raciocínio acima, o artigo 5.º da mencionada Resolução n.º 5/18 do CNE frisa a obrigatoriedade da presença de disciplinas autocompositivas, de maneira que os Projetos Pedagógicos dos cursos de Direito contemplem em seus conteúdos as formas consensuais de solução de conflitos. Merece destaque o artigo 14 da Resolução, por estabelecer o prazo de oferecimento das disciplinas e determinar que as Diretrizes Curriculares Nacionais sejam introduzidas pelas IES, obrigatoriamente, no prazo máximo de até dois anos aos alunos ingressantes, a partir da sua data de publicação. Isso deve ser feito em conjunto com a Portaria n.º 1.351/2018 do Ministério da Educação (BRASIL, 2018a), que, aprovando a publicação da Resolução n.º 5/2018, determinou a inclusão, como disciplina obrigatória nas suas matrizes curriculares do curso de Direito, a Mediação, a Conciliação e a Arbitragem.

Interligando os artigos acima mencionados com os arts. 5.º e 6.º da Resolução n.º 125/2010 do CNJ (BRASIL, 2010) tem-se o fundamento legal para a esperada modificação das matrizes curriculares do ensino superior de Direito:

Art. 5º O programa será implementado com a participação de rede constituída por todos os órgãos do Poder Judiciário e por entidades públicas e privadas parceiras, inclusive universidades e instituições de ensino. Art. 6º Para o desenvolvimento da rede referida no art. 5º desta Resolução, caberá ao Conselho Nacional de Justiça: (Redação dada pela Resolução nº 326, de 26.6.2020)[...] V – buscar a cooperação dos órgãos públicos competentes e das instituições públicas e privadas da área de ensino, para a criação de disciplinas que propiciem o surgimento da cultura da solução pacífica dos conflitos, bem como que, nas Escolas de Magistratura, haja módulo voltado aos métodos consensuais de solução de conflitos, no curso de iniciação funcional e no cursode aperfeiçoamento (BRASIL, 2010).

O CNJ, por meio da referida resolução, conclama as universidades públicas e privadas a implementarem uma nova direção para o ensino jurídico, voltadas à solução de conflitos de forma pacífica. Firma-se aqui a importância dos meios adequados para gerir conflitos e, no capítulo seguinte, parte-se da ideia de que, para entender essa nova dinâmica, será necessário o desenvolvimento de uma educação interdisciplinar, para além do normativismo Kelseniano.

5 O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL: DA JUDICIALIZAÇÃO PARA A DESJUDICIALIZAÇÃO

A proposta nessa seção é discorrer sobre o ensino jurídico, resgatando e interligando alguns fundamentos discutidos anteriormente.

Os direitos fundamentais são o eixo central do nosso ordenamento jurídico, com espectros para todos os campos do Direito, razão pela qual um dos grandes desafios contemporâneos é descobrir como fomentar os direitos fundamentais tornando-os mais eficazes, em especial, a educação. Parte-se do pressuposto de que, para se concretizar a Política Pública da Resolução 125/10 do CNJ, tratando os conflitos de forma adequada, a implementação da desjudicialização pode ser um importante caminho para garantir o acesso a uma justiça justa. No entanto, desjudicializar requer a incidência de múltiplos fatores, incluindo a formação educacional de boa parte dos atores principais.

Decerto, os estudos e pesquisas sobre os direitos fundamentais analisam, em sua maioria, as hipóteses de aplicação, partindo-se da realidade e da prática a fim de difundi-los. No entanto, considerando que a educação é um importante caminho de transformação social, estrategicamente, deve-se investir na educação em e para os direitos fundamentais em todos os níveis, com ênfase na graduação em ciências jurídicas.

De igual forma, esta mesma sociedade necessita de juristas que acreditem e propaguem os direitos fundamentais, os quais devem ser constantemente incentivados, pesquisados e, principalmente, defendidos, já que não são raros os ataques contra esses. Nesse contexto, o ensino jurídico possui imensa relevância, considerando/esperando que as universidades sejam o local eleito para intenso debate, análise e apoio. Ocorre que o ensino jurídico no Brasil atingiu um nível educacional preocupante, em que lógicas mercadológicas se impõem a qualquer custo, transformando, muitas vezes, essas universidades em verdadeiras empresas e os alunos em consumidores que compram o produto que melhor atenda aos interesses do mercado, os quais, com segurança, estão longe dos debates construtivos sobre direitos fundamentais.

Ao final da década de 1960, um dos movimentos sociais que mais se asseverava era o de estudantes que clamavam por mais vagas em universidades. A realidade evidenciava um número insuficiente de vagas nas universidades públicas, ao passo que para as particulares a clientela não era atrativa.

Certo é que, como a educação é caminho libertador, o Estado não se interessou em fomentar um maior número de vagas para as universidades públicas, o que parece persistir ainda atualmente. No entanto, como afirma Gentil (2012), sensibilização, na verdade, houve, mas

canalizada num rumo diferente: a ênfase na competição entre instituições/empresas privadas e o descaso com a qualidade. Sinais disso começaram a aparecer no início dos anos 1970, por meio da multiplicação dos cursos superiores que exigiam relativamente pouco investimento das instituições, caso típico do Direito, cuja carga horária chegou a ser compactada em quatro anos, os chamados cursos vagos, nos quais era permitida a frequência às aulas apenas nos fins de semana. Os resultados disso, ainda hoje, podem ser vistos na qualidade dos profissionais desse setor.

O Estado brasileiro, a partir de então, passou a estimular a atuação da iniciativa privada, sem, no entanto, fomentar o setor público por meio de uma política pública direcionada. Conta a história que boa parte dos primeiros cursos de Direito no país, em Olinda e São Paulo, tinham como conteúdo “[...] disciplinas humanísticas e fundamentais, relacionadas com o desenvolvimento de alguma reflexão, e nisso utilizavam razoável parcela de carga horária, que era menor no que toca às disciplinas ditas profissionalizantes e práticas” (FERREIRA, 1977, p. 54 *apud* GENTIL, 2012, p. 417).

Segundo Martinez (2006):

No início da década de 90, as estatísticas davam conta de que no Brasil havia 196 cursos de Direito no país, os quais mantinham a mesma estrutura curricular tradicional desde a reforma de 1973. O resultado dessa política era a existência de um ensino reprodutor, deformador e insatisfatório na preparação de bacharéis para um mercado profissional saturado (MARTINEZ, 2006, p. 11).

A forma e o modelo do ensino do Direito no país têm sido repensados há tempos. A literatura mostra que aqueles se propõem a estudá-los verificam a necessidade de mudanças no sentido de uma formação voltada a profissionais mais humanos que atendam aos anseios sociais.

As discussões e reformulações exigiam ação, quiçá agora, em uma sociedade pós-pandemia. Nesta onda de renovação, do ensino tradicional, entenda-se aqui a instrumentalização do processo, Direito positivo (apenas teórico), disciplinas compreendidas como autônomas, fórmulas prontas (tese-antítese-síntese), cultura da sentença e da litigiosidade, liame entre disciplinas práticas e teóricas, poderiam ser remodeladas as matrizes curriculares. Por consequência, parece que a mudança começa com a revisão do formalismo do Direito, bem como da postura e formação do docente gestor. De acordo com Zimiani e Hoepfner (2008):

Mister se faz que os profissionais docentes do curso de Direito se voltem à integração pedagógica, com a efetiva integração das disciplinas curriculares, e que o professor desenvolva suas atividades observando e conhecendo o que realizam os demais

colegas da Instituição de Ensino. O ensino do Direito pode ser estruturado de forma a promover a superação de sua visão fragmentada. Para tanto, pode ser desenvolvido de forma interdisciplinar, em substituição ao ensino dogmático, e unidisciplinar, para produzir um conhecimento crítico ao fenômeno jurídico, e habilitar o raciocínio adequado à aplicação do Direito à realidade social. Os cursos de Direito devem se utilizar de instrumentos de ensino que ampliem a consciência de seus alunos para que estejam preparados para entender em que contexto vão operar e o sentido de sua ação na sociedade (2008, p. 105).

O sistema jurídico na atualidade se fundamenta, essencialmente, no paradigma racionalista-cartesiano, no qual, para se conhecer o todo do objeto de estudo, é necessário desmontá-lo ou fragmentá-lo, estudando cada parte em separado, para melhor compreendê-lo. Com isso, a dogmática passou a ocupar papel importante na teoria jurídica moderna, separando teoria e prática. No entanto, esse mesmo paradigma tem sido desafiado atualmente a responder questões e demandas sociais que transpassam o normativismo e formalismo jurídicos.

Dentro das ciências naturais, tais como a Física, a Biologia e a Astronomia, já se observou que os fenômenos se ordenam independentemente da atuação do homem. Por um critério técnico e científico, foi observado que a relação entre seus diferentes elementos é orquestrada por leis naturais. O papel do cientista natural é a descrição de sistemas reais, do modo de ser de determinado objeto. O mesmo não ocorre com o Direito. A ciência jurídica não é uma ciência da natureza, é ciência social. É uma ciência normativa. Isso significa que tem a pretensão de atuar sobre a realidade, conformando-a em função de certos valores e objetivos. O Direito visa criar sistemas ideais: não se limita a descrever como um determinado objeto é, mas prescreve como ele deve ser. Essa é, aliás, uma das primeiras lições doutrinárias do estudante de Direito: a ciência do Dever-Ser! (BARROSO, 2010).

As leis da ciência jurídica são uma criação humana, e não a revelação de algo preexistente. As normas jurídicas são o objeto do Direito, a forma pela qual ele se expressa. Normas jurídicas são prescrições, mandamentos, determinações que se destinam a introduzir a ordem e a justiça na vida social. Ainda têm uma função primordial, que é a de assegurar e manter a ordem no próprio sistema de normas. Há, para tanto, duas características nelas contidas: a imperatividade e a garantia. A imperatividade diz respeito ao caráter obrigatório da norma e ao consequente dever jurídico, imposto a seus destinatários, de se submeterem a ela. Já a garantia está relacionada a mecanismos institucionais e jurídicos capazes de assegurar o cumprimento da norma, impondo sanção para seu descumprimento. Ensina Barroso (2010, p. 223) que:

As ciências sociais têm por objeto o próprio ser humano e sua conduta. Como

intuitivo, trata-se de domínio no qual é frequentemente mais difícil a distinção entre sujeito e objeto do conhecimento. Mesmo assim, alguns ramos das ciências sociais têm caráter puramente descritivo de determinadas relações de causa e efeito, sem procurarem intervir (ao menos conscientemente) na sua constituição e funcionamento. É o que ocorre, por exemplo, com a história e a sociologia. Sob esse aspecto, portanto, não se diferenciam substantivamente das ciências naturais. A distinção somente se torna relevante em relação às ciências sociais que, em lugar de meramente exporem leis causais colhidas na natureza, estabelecem, por normas positivas, fruto da ação humana, como determinada conduta deve processar-se. São as ciências normativas, como a Ética e o Direito, cujo objeto é o estudo das normas que pretendem reger a conduta humana. Sobre o tema, v. Hans Kelsen, *Teoria pura do Direito*, 1979, p. 119: Somente quando a sociedade é entendida como uma ordem normativa da conduta dos homens entre si é que ela pode ser concebida como um objeto diferente da ordem causal da natureza, só então é que a ciência social pode ser contraposta à ciência natural.

Nessa seção apontam-se premissas pelas quais a ciência jurídica se desenvolve, partindo-se das ideias de autores como Luis Alberto Warat e Edgar Morin. Como ponto inicial, discute-se que o ensino tem sua base calcada no ensino dogmático tradicional. A temática encontra relevância, em especial, nesse momento pandêmico, em que boa parte das certezas humanas existenciais parecem estar em colapso. Antes, porém, não menos importante, cumpre resgatar o histórico da criação das primeiras universidades jurídicas do país.

5.1 Criação dos cursos de Direito

Lecionam Tagliavini e Gentil (2018, p.152):

Em Coimbra, Olinda, Recife e São Paulo, os cursos de Direito nasceram nos claustros. Não é de admirar. A Igreja se estabelece no Brasil, como instituição educadora, desde a primeira leva de jesuítas que aportaram com Tomé de Souza, em 1549. O jesuíta era vocacionado para ensinar. A demonstrar essa vocação, o púlpito da igreja emerge como peça fundamental do espaço sagrado.

Ainda segundo esses autores:

Em Coimbra, ao se transpor a Porta Férrea, construída em 1634, tempo em que a Faculdade já estava ali instalada definitivamente, tem-se a sensação de deixar um mundo profano e entrar num mundo sagrado. Como noviços no internato, deixa-se o “mundo lá fora” para viver o “mundo aqui dentro”, cheio de símbolos, conceitos, livros, verdades inquestionáveis, imutáveis, eternas. Uma capela, uma torre e um sino marcam as horas que não são mais “Kronos”, são “Kairós”, são de um tempo especial, sempre idêntico, porque é sempre eterno. Seus professores são pontífices, seus ensinamentos são dogmas, suas vestes são sacerdotais, suas cátedras são altares, suas licenças são bulas papais. Alunos são fiéis, são discípulos que seguem os mestres e bebem nas fontes de seus evangelhos e nos sermões da montanha das aulas magnas, segundo o método jesuítico do Ratio Studiorum, das salas auditório. De tempos em tempos, conferem suas sebtas, para devolver o que aprenderam; nas provas que lhes são aplicadas, para conferir se estão aptos para o reino dos escolhidos das vestes

sacerdotais do mundo da justiça (TAGLIAVINI; GENTIL, 2018, p. 153).

No Brasil, os primeiros cursos de Direito foram as Academias de Direito de São Paulo e de Olinda, em 1827, e de lá para cá muitas foram as transformações no ensino jurídico no país. A reforma do ensino livre de 1879 se deu pelo Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, e permitiu a criação de outras faculdades. Ultrapassado o período imperial e com a Proclamação da República, bem como com as transformações sociais, verificou-se a necessidade de uma expansão do ensino jurídico para além das faculdades de Olinda/PE e São Paulo/SP, o que ocasionou a abertura de novos cursos de Direito em outros estados.

O curso de Direito, criado na cidade de São Paulo e instalado em 1º de março de 1828 no convento de São Francisco, centro da cidade, era mantido pelo governo federal (Cf. art. 1.º do Código das disposições comuns às instituições de ensino superior dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, aprovado pelo Decreto nº 1.159, de 3 de dezembro de 1892). Em 1934, após a criação da Universidade de São Paulo (USP), a Faculdade de Direito de São Paulo passou a integrar a Universidade, reconhecida pelo Decreto estadual nº 6.283, de 25 de janeiro, como unidade acadêmica (art. 3.º, a).

Em relação a Olinda/PE, o curso de Direito inaugurado na cidade e instalado no Mosteiro de São Bento em 15 de maio de 1828 foi transferido para o centro da cidade do Recife em 1854, em cumprimento à autorização contida no art. 286 do Decreto n.º 1.134/1853. Tal qual seu congênere de São Paulo, era mantido pelo governo federal. A Faculdade de Direito do Recife, desde 1946, integra a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (ex-Universidade do Recife) como unidade acadêmica, em razão do art. 2.º, n. 1, do Decreto-lei n.º 9.388/46.

Oportuno destacar, nesse momento da pesquisa, a assertiva de que, no Brasil, a trajetória do ensino jurídico no Brasil evidencia que ele nasceu muito mais preocupado em atender aos interesses políticos de um Estado Imperial, do que, propriamente, em desenvolver a consolidação de uma cultura jurídico-intelectual.

Sem a intenção de ingressar em uma discussão histórica aprofundada, foi possível observar que tal expansão dos cursos ganhou força com a instituição do Estado Democrático e que esse crescimento e democratização do acesso a cursos jurídicos brasileiros contribuiu para aumentar a “demanda de vagas nas Universidades ou Faculdades, e a provocar a proliferação das instituições privadas de ensino superior, a maioria sem padrões razoáveis de qualidade” (AGUIAR, 2004, p. 183).

Aguiar (2004, p. 186), já no início do século XXI, alertava que:

A experiência docente nos cursos jurídicos tem mostrado um fenômeno assustador: o desvanecimento do vigor, do interesse, da curiosidade e da indignação dos alunos, na razão direta de seu avanço no curso. No início, seus olhos brilham, sua curiosidade é aguda, suas antenas estão ligadas para o que acontece no mundo, chegando a assumir posições políticas transformadoras. Aos poucos, na medida em que galgam outros patamares do curso, passam a se ensimesmar, a perder seu afã transformador, abandonando a informalidade criativa e adotando uma indumentária padronizada, uma linguagem estandardizada, marcada por uma retórica ultrapassada, sendo seus sonhos abandonados e substituídos por desejos curtos de passar em concursos ou pertencer a exitosas bancas de advogados para ganhar dinheiro e conquistar a tão decantada segurança burguesa. Seus olhos já não têm mais brilho, sua criatividade desapareceu como habilidade de urdir soluções novas, pressupostos diferentes e teorias transformadoras. Em suma, aquele jovem que entrou na universidade transformou-se, em poucos anos, em um velho precoce.

No país existem mais de 1.846 cursos de graduação em Direito, conforme dados do MEC, e aproximadamente 3 milhões de matrículas, segundo informações do último censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (BRASIL, 2018). A maior fatia do mercado concentra-se nas universidades particulares, sendo o curso de Direito reconhecido como a maior graduação do país em números absolutos. O Brasil, sozinho, possui o maior número de cursos de Direito do mundo. Em que pese a grandiosidade dos números, o MEC continua a autorizar a abertura de mais cursos, sendo que apenas em julho de 2018 foi autorizado o funcionamento de mais de 90 novos cursos (BRASIL, 2018).

Certo é que muitas IES cumprem um papel importante e com responsabilidade social, tendo propostas sérias do ponto de vista acadêmico/pedagógico. Outras, no entanto, possuem um viés notadamente mercadológico. Além da manifestação do órgão de classe, o Tribunal de Contas de União já havia elaborado um relatório de auditoria avaliando a atuação da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação (SERES/MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira nos processos de regulação, supervisão e avaliação dos cursos superiores de graduação no país (BRASIL, 2018).

A auditoria teve origem na solicitação da Comissão de Defesa do Consumidor, visando avaliar a atuação do MEC nos procedimentos de fiscalização dos cursos de Direito (Proposta de Fiscalização e Controle - PFC 64/2015), cujo foco inicial foi regulamentá-los. Na fundamentação da proposta foi consignado que:

Não obstante todo o aparato legislativo para que o Ministério (MEC) exerça a fiscalização sobre o funcionamento das Faculdades de Direito, os estudantes têm visto seus direitos de consumidores prejudicados diante da péssima qualidade de muitas instituições. Basta, para tanto, verificar o baixíssimo índice de aprovação nos Exames de Ordem da OAB para concluir que a formação de Bacharéis em Direito está comprometida. (BRASIL, 2018).

No documento, a contextualização entre os resultados dos Exames da OAB e as avaliações realizadas pelo Inep/MEC (ENADE/CPC) apontou que os Exames da Ordem têm sofrido inúmeras mudanças para se adequar às novas realidades e também para atender a ampliação do número de faculdades de Direito. Constatou-se ainda que o alto índice de reprovação nos Exames da OAB está diretamente relacionado com a má qualidade do ensino jurídico no país (BRASIL, 2018). Trata-se de um contexto que respalda a necessidade de uma discussão acadêmica mais profunda sobre o ensino do Direito no Brasil.

A relatora do acórdão do TCU, Ana Arraes, atestou em seu julgado que “[...] são muitos os gargalos a serem vencidos para que se ofereça educação superior de boa qualidade no Brasil” (BRASIL, 2018). Segundo ela, compete às instituições comprometidas com o ensino jurídico do país perceber e reavaliar como o conteúdo e as competências são ensinados. Nesse sentido, nada mais atual do que discutir a adoção de novas formas de metodologias para a formação dos acadêmicos do curso de Direito.

Pois bem, é cediço que o ensino tradicional não permite aos cursos de graduação dar conta de uma formação adequada diante do grande volume de novas demandas na sociedade. Quiroz e Castillo (2017) ressaltam que, em decorrência do amplo acesso ao ensino superior, da necessidade de novas tecnologias e de um conteúdo que está em constante atualização, faz-se necessária uma nova postura do acadêmico, havendo a transformação do processo que apenas transmite informação para outro que promova a participação dos estudantes.

5.2 Dogmatismo

Compreender o ensino jurídico no Brasil demanda entender que desde o nascimento dos primeiros cursos de Direito no Brasil, ainda no Império, forjou-se uma prática na qual a dogmática, a hierarquia entre alunos e professores, o positivismo e uma certa distância das demandas sociais se fizeram presentes.

Sob a ótica do ensino jurídico dogmático tradicional, em vez de comunicar-se, o educador faz comunicações por intermédio do discurso, cabendo aos educandos o mero arquivamento dessas informações. “Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 2020, p. 80-81).

A seguir, apresenta-se a definição de dogma em contraponto à zetética, ensinada por Lafer (1994):

A dogmática – do grego *dokéin*, ensinar, doutrinar – cumpre uma função informativa combinada com uma função diretiva, ao acentuar o aspecto *resposta* de uma investigação. A zetética – do grego *zetéin*, procurar inquirir – cumpre uma função informativo-especulativa ao acentuar o aspecto *pergunta* de uma investigação mantendo dessa maneira, abertos à dúvida as premissas e os princípios que ensejam respostas (1994, p. 15).

Por sua vez, Adeodato (2002) ensina que a dogmática jurídica tem como dogma a norma jurídica. Entende-se, assim, que determinadas interpretações da realidade não devem ser questionadas e, ainda se o forem, os parâmetros para se analisar o questionamento estão fixados nas normas jurídicas. Cita como exemplo a possibilidade de arguir a inconstitucionalidade de uma norma, cujos critérios estão no próprio sistema legal. Tratar as normas jurídicas enquanto um sistema de dogmas não significa, portanto, que sejam inquestionáveis, mas que o seu manejo precisa estar dentro dos limites fixados pelas próprias normas jurídicas, estabelecendo modos interpretativos e integradores para adaptação da norma ao fato.

O sistema jurídico brasileiro, abrangendo aqui seu modelo e aplicação, atravessa desde longa data um momento delicado e complexo, uma vez que suas estruturas paradigmáticas e função social estão em total descompasso com os problemas contemporâneos, culminando em uma crise do Direito enquanto sucedâneo da crise do próprio Estado. Assim, lecionam Wolkmer e Leite:

Trata-se da moderna cultura jurídica engendrada por longo processo interativo de fatores: “o modo de produção capitalista, a organização social burguesa, a projeção doutrinária liberal-individualista e a consolidação política da centralização estatal.” Tal modelo favorece a emergência de uma estrutura centralizada de poder, constrói uma concepção monista de regulação estatal e uma racionalização normativa técnico-formalista, que tem no Estado “a fonte legitimadora por excelência. Constrói-se, nesse sentido, a teoria e a prática jurídicas assentadas sobre uma concepção individualista, patrimonial e científica, em que o Direito expressa o que está na lei escrita e o Estado, a fonte direta e exclusiva de todas as normas sociais válidas. (2003, p. 1-2).

Mergulhado nessa crise paradigmática, o que se pretende é examinar um dos aspectos necessários para que reformas possam contribuir para a construção de uma nova cultura jurídica. Aspectos como reformas legislativas têm o condão de melhorar o fluxo jurídico e o acesso à justiça, e reformas tecnológicas podem sobrepujar uma maior conexão entre o cidadão e o Poder Judiciário. Mas não é disso que o presente trabalho de dispôs a discutir.

O recorte proposto diz respeito a apontar uma alternativa metodológica para a educação jurídica, vez que as reformas curriculares não são nada além de meras reformas legais, desprovidas em si de elementos transformadores da realidade. Aqui não se pode dizer que as reformas operadas nas últimas três décadas não produziram ou ainda não produzem frutos, mas entende-se que a mudança significativa para a crise jurídica é, sem dúvida, a revisão da

estrutura do pensamento jurídico.

É dizer-se da necessidade de refundar e não reformar, em virtude de uma espécie de cegueira deliberada produzida pela força do paradigma dominante e, sobretudo pelo excesso dele, na construção da dogmática jurídica e na consolidação do senso comum teórico do jurista.

5.3 Senso comum teórico do jurista

A análise da crise existencial do Direito parte, na presente pesquisa, das críticas feitas pelo autor Luis Alberto Warat, por ser um dos principais autores que, para além do estudo da epistemologia jurídica, nutre uma paixão pelos métodos adequados de solução de conflitos, em especial a mediação. Assim, optou-se por esse autor para que, a partir da sua crítica, seja possível responder ao final: Como fomentar a desjudicialização pelos meios adequados de solução de litígios com os parâmetros de ensino levantados na pesquisa?

Conforme os ensinamentos de Warat (1995):

Tal cenário já havia sido previsto por ele, na década de 70, quando este lança a crítica sobre a forma de ensino jurídico técnica/instrumental. Há profundidade em sua crítica, quando discute sob quais paradigmas o direito é compreendido/ensinado. Razão do presente trabalho, que se propõe a repensar o ensino, tanto sobre conteúdo quanto sobre método, sob a ótica desse autor. Ele identificou um sistema de produção de subjetividades científicas (uniformização de sentido), as quais agiriam em prol das verdades postas pelo Estado. Analisando essa problemática, inserido no modo de compreender e ensinar o direito, Warat verificou a existência de (re)produções de verdades jurídicas, chamando esse fenômeno de senso comum teórico dos juristas (1995, p. 69).

No caso da ciência jurídica, trata-se de condensações de saberes, que estabelecem de forma massificada os fatos jurídicos. Dito de outro modo, o cientificismo censurador (formador de realidades) é substituído pelo juridicismo, atitude que consiste em aferrar-se à fria letra da lei, sem procurar interpretá-la, isto é, uma forma de ciência específica que reproduz aprisionamentos e uniformizações de sentido, tendo como consequência a retirada de autonomia da comunidade jurídica. Ainda com base nos ensinamentos de Warat – precursor da conceitualização do fenômeno aqui investigado – pode-se dizer que o *modus operandi* do juridicismo é a lei (WARAT, 1995).

Do estudo sobre o ensino jurídico, encontram-se em destaque os autores João Virgílio Tagliavini (2018), Horácio Wanderlei Rodrigues (1994), Luis Alberto Warat (1977), José Eduardo Faria (2002), Eduardo Carlos Bianca Bittar e Roberto Lyra Filho (2017) que, apesar de pontuarem divergências na melhoria no ensino, enfatizam a ausência de crítica nos cursos

de graduação em Direito. Assim, a busca pela formação crítica se apresenta como ponto de convergência central entre todos esses autores.

Mas, como se constrói essa uniformização/senso comum? Não há investigação e análise crítica sobre esse fenômeno?

Segundo o autor Streck (2011):

Com a superação da ditadura era de se esperar, por lógico, que a uniformização de sentido restasse vencida. Ocorre, no entanto, que a doutrina jurídica – a qual deveria representar a aplicação teórica e prática do discurso jurídico - acabou por reproduzir o aprisionamento e a censura ditatorial, através da concepção e difusão de ensinamentos, precários, afastados da realidade jurídica-social existente. Nesse contexto, estão os operadores do direito, inseridos em um *habitus dogmaticus* (STRECK, 2011, p. 86).

Explicando de forma mais clara, a superação da lei caracterizou poucas mudanças no modo de se compreender o Direito, considerando que essa nova verdade não está isenta de censura e subjetividade controlada pela instituição social. O movimento dos representantes do *habitus dogmaticus* (STRECK, 2011), ao superar as verdades vinculadas pela lei, caiu em uma nova armadilha paradigmática e doutrinária. O problema do ensino raso continuava, porém, com algumas evoluções. Agora a lei não é mais autossuficiente e a resposta, encontrada pelo senso comum, é a criação de princípios jurídicos que solucionem a ambiguidades da lei.

Ensina Streck (2013):

Parece-me interessante falarmos da crise de paradigma(s) que atravessa o Direito. As velhas concepções sobre ele obnubilam as novas concepções. O novo não consegue nascer. E nem se impor. Talvez o grande problema resida no fato de que o novo não consegue se mostrar. O velho é tão forte que vela as mínimas possibilidades de o novo aparecer através de algumas frestas de sentido. É como na alegoria do hermeneuta que chega a uma ilha e lá constata que as pessoas desprezam a cabeça e o rabo dos peixes, mesmo diante da escassez de alimentos. Intrigado, revolveu o chão linguístico em que estava assentada a tradição e reconstruiu a história institucional daquele “instituto”, descobrindo que, no início do povoamento da ilha, os peixes eram grandes e abundantes, não cabendo nas frigideiras. Consequentemente, cortavam a cabeça e o rabo... Hoje, mesmo que os peixes sejam menores que as panelas, ainda assim continuam a cortar a cabeça e o rabo. Perguntado, um dos moradores o porquê de assim agirem: Não sei [...] mas as coisas sempre foram assim por aqui! (2013, online).

Esse é o senso comum e, para compreendê-lo, basta estar no mundo, sem criticá-lo. O mundo está dado. As coisas são assim mesmo. Esse mesmo autor menciona a história dos sete macacos:

Alguns cientistas resolveram colocar sete macacos em uma jaula. Na jaula havia apenas uma escada, sobre a qual foi colocado um cacho de bananas. Toda vez que um macaco subia na escada para as bananas, era acionado um esguicho d'água direcionado aos macacos que permaneciam no chão. Assim, passado algum tempo, os

macacos que permaneciam no chão e, portanto, recebiam um banho de água fria, começaram a impedir que outro macaco tentasse pegar as bananas. Eles utilizavam, inclusive, de agressões para inibir as tentativas dos outros macacos. Apesar da tentação que as bananas representavam para os macacos, estes permaneceram firmes frente à ameaça de agressão. Então os cientistas resolveram trocar um macaco veterano por um desconhecido do restante do bando. A primeira reação do novato era, sempre, a de pegar as bananas, porém recebia a reprovação imediata do restante do bando. Desse modo, o procedimento se repetiu até que todos os macacos veteranos fossem substituídos por novos macacos. O detalhe é que cada macaco, após ser agredido, passava a agredir o próximo novato que almejasse as bananas. Por fim, restaram sete macacos dentro de uma jaula, que mesmo sem nunca ter tomado um banho de água fria, não permitiam que outro macaco tentasse pegar as bananas (STRECK, 2013, online).

A mencionada alegoria demonstra como a reprodução de verdades interfere diretamente nas ações dos atores sociais. Veja que, na história narrada, aqueles macacos que nunca tiveram contato com a água acabaram por reproduzir aquilo que lhes foi ensinado pelos outros integrantes, sem ao menos investigar a veracidade – e o não dito - desses ensinamentos.

A partir dessa ideia, é possível compreender o que se entende por senso comum teórico dos juristas. Esse sistema cria e se reproduz entre eles, sem que ninguém pare para analisar o porquê as coisas são e funcionam de certa forma. Percebe-se que a ameaça censuradora do novo e do desconhecido é elemento comum nos dois casos. A partir dessa analogia, tanto para os macacos quanto para boa parte dos juristas, vale mais aceitar a verdade velada, do que ser, de alguma forma, punido pela coragem em romper com as tradições massificadoras impostas pelos mecanismos autoritários de produção de verdades científicas.

Streck (2011) ainda menciona que o Direito brasileiro vem sofrendo um problema sistêmico no que diz respeito ao modo como vem sendo ensinada a ciência jurídica no Brasil. Segundo o autor, o Direito vem sendo ensinado de forma errada e incompleta, o que proporciona a formação de um senso comum teórico. O Direito até então ensinado serve para que a situação social brasileira permaneça estática. Boa parte das universidades, em seus cursos de graduação em Direito, acaba por formar replicadores do senso comum teórico, sem qualquer ingerência e atuação pela hermenêutica jurídica.

Parece que a ciência jurídica se resume a um produto, e o mesmo acontece com os cursinhos preparatórios para concursos públicos, pois ambos tornaram-se produtores de um ensino precário. É o que se observa na prática. Nesse sentido, o momento de crise, trazido pela pandemia do coronavírus, pode ser oportuno para revisão de muitos paradigmas.

O que se busca é o despertar, ainda que inicial, de um olhar crítico sobre os fenômenos jurídicos, passando de produções e repetições dogmáticas a um genuíno processo democrático de busca pelo conhecimento.

Ainda sobre a expressão senso comum teórico, pode-se dizer que, em vez de juízos de

explicação, produzem-se apenas juízos de constatação. Assim, os juristas:

Contam com um emaranhado de costumes intelectuais que são aceitos como verdades de princípios para ocultar o componente político da investigação de verdades. Por conseguinte, canonizam certas imagens e crenças para preservar o segredo que escondem as verdades” (WARAT, 1994, p. 15).

Observa-se, então, que utilizam uma mentira vivenciada como uma verdade, uma mentira que pretende ser levada a sério (ZIZEK, 1996). É da reunião dessa conjuntura, pois, que emerge uma discursividade magnética, que contribui para a estabilização e consolidação de sentidos que perturbam as possibilidades de uma forma social democrática (WARAT, 1994).

Nessa perspectiva, o conhecimento e exercício do “saber crítico” procura estabelecer uma nova formulação epistemológica sobre o “saber jurídico institucionalmente sacralizado”. O que desperta a curiosidade sobre o estudo da crítica ao Direito é o fato de se reconhecer os limites, os silêncios, e, especialmente, a função política da ciência jurídica. Com isso, é possível compreender o sentido político da construção do Direito enquanto ciência, bem como os acalorados discursos destilados pelos juristas em nome da verdade. Fundamental a análise das verdades jurídicas desde os primeiros anos no curso de graduação em Direito e das relações de força que formam domínios de conhecimento e sujeitos como efeitos do poder e do próprio conhecimento. A análise é sobre um saber crítico do Direito como um novo ponto de vista para a epistemologia jurídica, o qual busca um olhar com acuidade para as verdades jurídicas (discursos competentes). Esses discursos competentes são formados na própria prática jurídica e, por isso, conhecidos pela expressão “senso comum teórico dos juristas”.

É o que esse autor chama de “epistemologia das significações” em contrapartida à “epistemologia dos conceitos”. Quando se está diante dessa última, não se pode discutir o sentido político do saber do Direito, já que os conceitos são construídos pela razão como uma tentativa de suprimir das ideias seus vínculos com as representações ideológicas metafísicas e com suas relações com o poder.

Há três momentos pontuais para compreensão do raciocínio do autor. O primeiro deles é olhar a construção e manutenção de hábitos significativos (uma doxa); em um segundo momento a construção de conceitos (uma episteme construída mediante processos lógicos purificadores sobre o primeiro momento); e, no terceiro, o senso comum teórico (dado pela reincorporação dos conceitos nos hábitos significativos). Este último momento caracteriza-se pelo emprego da episteme como doxa. E recomeça a cena dialética descrita. Isso quer dizer que o senso comum teórico dos juristas corresponde não apenas a determinado conjunto de crenças que norteiam os hábitos teóricos e as atividades práticas dos juristas, mas, antes,

estabelece as próprias condições pelas quais juízes, advogados, professores, promotores, doutrinadores poderão “produzir decisões ou significados socialmente legitimáveis” (WARAT, 1977, p. 19).

O verdadeiro princípio de legalidade que funda a comunicação jurídica encontra apoio no ritual anônimo dos procedimentos obedecidos por suas autoridades canônicas. Isso permite que cada jurista, à medida que possa ser aceito como tal pelo monastério dos sábios, atue como um colaborador na reprodução dessa ordem, um censor em tempo integral (WARAT, 2002).

A natureza na elaboração do Direito em sociedade é um processo complexo, que merece aprofundamento, pois não passa simplesmente pela aplicação da norma jurídica ao caso concreto e suscita muitas indagações com relação ao rigor e às regras de epistemologia jurídica. Mas permanece a dúvida sobre quais caminhos devem ser percorridos para superar esse emaranhado ideológico.

Fato é que a construção do saber jurídico bebeu de uma fonte individualista, de vertente racionalista, caracterizada pela fragmentação do conhecimento. Um dos expoentes aqui, sem dúvida, foi Descartes, que estabeleceu uma série de preceitos para o alcance do conhecimento, o que repercutiu nas mais diversas áreas do saber. Com o Direito, não seria diferente. Para Descartes (2007, p. 55), a dúvida metódica partia do pressuposto de “dividir cada uma das dificuldades [examinadas] em tantas parcelas possíveis e que fossem necessárias para melhor resolvê-las”, além de estabelecer a realização de “enumerações tão completas, e revisões tão gerais que [se] tivesse a certeza de nada omitir”.

De acordo com Garapon (1999):

Porém, essa divisão, típica da lógica cartesiana, de matriz linear, conduz a uma visão deturpada da realidade, vindo de encontro às necessidades da sociedade atual, marcadamente complexa. Trata-se de uma sociedade que se caracteriza pelo conflito, em que a desordem ocupa espaço em detrimento da ordem, como bem já denunciou (1999, p. 52).

Por óbvio, esse movimento científico tem sua utilidade. Se antes parecia ser possível responder aos anseios científicos compartimentando as diversas áreas de estudos, hoje, por outro lado, é indispensável uma visão que conjugue a multidimensionalidade. Esta é a linha do pensamento de Morin (2010, p. 14):

Efetivamente, a inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo. Sua insuficiência para tratar nossos problemas mais graves constitui um dos mais graves problemas que enfrentamos.

Existem desafios para a organização do saber. O primeiro é o da globalidade, que questiona justamente a fragmentação, o isolamento dos objetos. O segundo é a complexidade, que expõe a fragilidade da postura reducionista, separando o que está ligado, sem reunir e integrar o pensamento. E, por último, há o desafio de lidar com o volume exacerbado de informações, que impede, muitas vezes, a sistematização do conhecimento.

É comum dentro da ciência jurídica a separação entre o estudo teórico e a *práxis*. Assim, os dois em vez de andarem lado a lado, são tratados em separado, como se o papel da crítica se referisse tão apenas ao Direito teórico, enquanto a prática, a apenas um procedimento. É nesta trilha que se sustenta que a reforma do pensamento, com vistas a uma mentalidade integrativa, impõe uma reforma do ensino superior fundada na interdisciplinaridade.

5.3.1 A interdisciplinaridade

O processo de elaboração de normas jurídicas (Direito positivo) exige uma vivência interdependente com todas as áreas do conhecimento. Nesse sentido, o ensino atual deve buscar ampliar os conhecimentos dos discentes, entendendo-se que a interdisciplinaridade surge como forma de favorecer a qualidade da educação. Nas palavras de Lück (2003, p. 64):

Interdisciplinaridade é o processo que envolve a integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo e ser capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual.

A transdisciplinaridade é o conceito mais avançado em termos de divisão disciplinar. Essa forma de ensino exige não apenas a adição de disciplinas, mas a organização e contextualização do conhecimento. Para isso, as fronteiras das disciplinas são rompidas e os fenômenos da natureza humana e o próprio homem compreendidos em sua totalidade. O ensino transdisciplinar exige a definição de um pensamento organizador, também chamado de pensamento complexo.

Em linhas gerais, é uma forma diferente de pensar, que vai além da divisão cartesiana das áreas do conhecimento. Essa riqueza metodológica tem seu expoente no filósofo francês Edgar Morin.

Conforme apontamento de Henrique (2005):

Concepções integrativas, são conhecidas e defendidas por importantes filósofos e cientistas, desde a metade do século passado. Ilya Prigogine, Edgar Morin, Joel de Rosnay, Henri Atlan e Fritjof Capra, entre outros, perceberam que a incerteza, a indeterminação e a não-linearidade, longe de se reduzirem a conceitos e categorias abstratas da ciência, constituem-se também no modo de ser de um grande número de fenômenos e processos denominados hoje de complexos (2005, p. 07).

A teoria da complexidade e transdisciplinaridade sugere a superação do modo de pensar em dualidades (sujeito-objeto, parte-todo, razão-emoção etc.), proveniente de uma divisão cartesiana. É necessário reorganizar e ampliar nossas lentes de percepção se quisermos compreender a complexidade do mundo. Vivemos um momento de mudança paradigmática (2005, p. 15).

Para Morin (2000), a estruturação das disciplinas como acontece hoje serve para isolar os objetos do seu meio, bem como as partes do todo. Uma das funções da educação é romper com essas fragmentações e unir os saberes, reconhecendo a complexidade da vida e os problemas atuais. Ainda segundo ele, o parcelamento dos saberes impede a compreensão da complexidade da totalidade, e essa subdivisão dificulta sobremaneira a contextualização dos saberes, que, na visão dele, deveriam propiciar essencialmente o resgate da unidade complexa da natureza humana.

Morin assinala que:

Para a educação do futuro, é necessário promover grande rememoração dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo, dos conhecimentos derivados das ciências humanas para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humanas, bem como integrar (na educação do futuro) a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia, as artes (MORIN, 2003b, p. 48).

De acordo com Capra (2019):

A filosofia de Descartes não se mostrou importante apenas em termos do desenvolvimento da física clássica; ela exerce até hoje, uma tremenda influência sobre o modo de pensar ocidental. A famosa frase cartesiana Cogito ergo sum (penso, logo existo) tem levado o homem ocidental a igualar sua identidade apenas à sua mente, em vez de igualá-la a todo o seu organismo. Em consequência da divisão cartesiana, indivíduos na sua maioria, têm consciência de si mesmos como egos isolados existindo “dentro” de seus corpos. A mente foi separada do corpo, recebendo a inútil tarefa de controlá-lo, causando assim um conflito aparente entre a vontade consciente e os instintos involuntários. Posteriormente, cada indivíduo foi dividido num grande número de compartimentos isolados de acordo com as atividades que exerce, seu talento, seus sentimentos, suas crenças, etc, todos estes engajados em conflitos intermináveis, geradores de constante confusão metafísica e frustração. Essa fragmentação interna espelha nossa visão de mundo “exterior”, que é encarado como sendo constituído de uma imensa quantidade de objetos e fatos isolados (2019, p.35).

Parece um grande desafio para as ciências jurídicas a incorporação de mecanismos de compreensão dos desafios sociais, levando-se em consideração ideias e conceitos para além da dualidade existente. A complexidade da vida, no entanto, clama por novos e integrados saberes. A interdisciplinaridade pode ser um caminho para se chegar à

transdisciplinaridade. Para verter essa forma limitada de ver o mundo, propõem Bohm e Hiley (1975):

Somos levados a uma nova noção de totalidade intacta, que refuta a ideia clássica da analisabilidade do mundo em partes de separadas e portadoras de existência independente[...]invertemos a noção clássica usual de que as “partes elementares” independentes do mundo constituem a realidade fundamental e que os diversos sistemas são simplesmente formas contingentes particulares e arranjos dessas partes. Em vez disso, dizemos que o inseparável estado de interconexão quântica, de todo o universo é a realidade fundamental, e que as partes capazes de comportamento relativamente independente são simplesmente formas particulares e contingentes desse todo (1975, p.93).

Explicitando a importância de um olhar crítico e apurado, Capra (2019) afirma:

Em meu segundo livro, “O ponto de mutação”, investiguei as implicações sociais da atual mudança de paradigmas. O ponto de partida dessa pesquisa foi a afirmação de que os principais problemas do nosso tempo não podem ser compreendidos isoladamente. Eles são problemas sistêmicos - interligados e interdependentes. A estabilização da população do mundo, só será possível quando a pobreza for reduzida em todo o planeta. A extinção de espécies animais e vegetais em escala maciça enquanto o terceiro mundo for oprimido por dívidas massacrantes. Somente se interrompermos o tráfico internacional de armas teremos os recursos necessários para impedir a destruição da biosfera e da vida humana (2019, p. 1334).

Um bom ponto para análise é a ideia de uma trajetória uníssona entre preceitos da física quântica e conceitos de unidade defendidos por Luis Alberto Warat, enriquecida pela fala sobre multidimensionalidade e complexidade humanas de Edgar Morin.

Assim, viabiliza-se a ideia de Direito e sensibilidade proposta por Warat, em (MONDARDO, 2018, p. 10):

Propunha pensar o Direito com a interlocução com outros saberes, invocando o cinema, a psicanálise, a arte e a literatura, e por meio desses recortes desnudava diferentes problemas especialmente inseridos no cenário dos direitos humanos. Propunha o olhar amoroso; a sensibilidade, a efetividade e o cuidado com o outro; a alteridade em quaisquer relações, a vivência da lei do amor; instigava a capacidade de se deixar reinventar, transpirava a busca e o gosto por saberes multidisciplinares.

5.3.2 Preparação do docente

Muito se fala em proatividade do acadêmico, mas é necessário iniciar-se pelo docente. Por esse motivo, March (2006) ressalta que o sucesso desse novo processo passa por uma qualificação especial do professor universitário, necessitando de uma formação pedagógica condizente com a transformação, na qual o protagonista da aprendizagem é o próprio aprendiz. Neste caso, o papel do professor é acompanhar, guiar e apoiar o acadêmico, arando o terreno em favor deste que, com o passar do tempo, ganhará autonomia e independência.

Nessa perspectiva, Luis Alberto Warat já entendia que “educar es facilitar el aprendizaje del aprender”. (WARAT, 2002, p. 366). Será preciso visualizar a formação pedagógica do professor de Direito que, não raro, tem o magistério como seu segundo ou terceiro emprego.

E o mais importante, a reformulação no ensino deve contemplar a avaliação criteriosa do conteúdo das matrizes curriculares. Por isso, o ideal é que se discuta o que é o Direito, para depois debater como ensiná-lo. Assim, ensina Tagliavini (2013):

Se a prática profissional auxilia o trabalho docente, por outro lado pode dificultar a preparação pedagógica. O professor de direito geralmente realiza outra atividade fundamental em sua vida, como juiz, promotor, delegado, advogado ou servidor público graduado, dedicando-se parcialmente ao trabalho docente. Ser professor não é a sua profissão e, por isso, geralmente ele não tem formação pedagógica para o desempenho de suas tarefas de educador. Normalmente dedica-se a uma disciplina apenas, não faz pesquisas e tem pouco compromisso com a escola. Enquanto professor, sua carreira é marginal (2013, p. 66).

5.3.3 Metodologia do ensino superior

Certo é que as metodologias ativas são compostas por métodos, técnicas e estratégias utilizadas pelo docente para converter o processo de ensino em atividades que fomentem a participação do graduando e, ao mesmo tempo, corroborem o processo de aprendizagem. Isto é, correspondem a processos que transformam a forma de entender, estando centradas mais nas atividades do que propriamente nos conteúdos (PIQUER; ANDRÉS, 2008).

Ainda sobre métodos, cada metodologia possui suas peculiaridades. A aprendizagem cooperativa, por exemplo, requer a formação de pequenos grupos para a realização de determinada atividade, sendo os mesmos avaliados conforme a produtividade. Já a aprendizagem orientada a projetos tem seu objetivo fundado em um programa de intervenção profissional, em torno do qual se articulam atividades formativas. Na baseada em problemas, os alunos são divididos em pequenos grupos e desenvolvem o conhecimento a partir da busca de informações para compreender o problema e a solução. A exposição consiste em apresentar, de maneira organizada, um determinado tema. Por fim, o estudo de caso é uma técnica utilizada nos cursos de Direito que conduz o acadêmico a analisar situações fáticas apresentadas pelo professor.

Assim, não se deve confundir a metodologia jurídica com a epistemologia ou mesmo com as técnicas pedagógicas para o ensino jurídico. Cunha (1977) ressalta:

O objeto principal de uma metodologia de ensino jurídico diz respeito ao conteúdo que é transmitido para o acadêmico. Explicando que questões como a incidência dos

métodos de investigação e a exposição nas formulações pedagógicas, isto é, a interferência destas três instâncias, a relação entre os métodos de ensino jurídico e as teorias que lhe são subjacentes e que devem ser explicitadas, a reconstrução do saber jurídico no processo da aprendizagem de forma racional e não apenas cronológica, a crítica e localização mais rigorosa dos conteúdos que se adjuntando a metodologia do ensino jurídico, são problemas que por certo ajudarão a demarcar seu objeto (CUNHA, 1977, p. 56).

O que se faz necessário é a construção de um objeto autônomo para a metodologia jurídica que possa ampliar e reorganizar sua discussão. Assim, esses autores, ainda que prevejam a necessidade de novas metodologias, entendem que não basta a simples substituição das aulas expositivas ou outros recursos pedagógicos, tais como metodologias ativas, se não forem repensados os conteúdos difundidos, pois a questão do ensino jurídico perpassa a fronteira da metodologia focando na reformulação dos conteúdos das grades curriculares dos cursos de Direito brasileiros (WARAT; CUNHA, 1977).

Como ideia inicial, propõe-se, então, discutir o que é o Direito para depois debater como ensiná-lo. Deve-se priorizar um processo de aprendizagem que recepcione a pureza das emoções, que proporcione ao acadêmico uma formação apropriada a desenvolver a sua aptidão analítica e a sua capacidade problematização autônoma e que ultrapasse a simples aplicação da dogmática. Os cursos de Direito devem se preocupar, portanto, com a construção do conhecimento pautado na formação humana do acadêmico, com olhos sensíveis às angústias da sociedade, afinal, a ciência jurídica cuida de gente, e não de lei (WARAT; CUNHA, 1977).

O ensino do Direito é compartimentalizado, porém o raciocínio jurídico deve ser agregador, pois guarda relação com outras áreas do Direito e ainda com outros campos do conhecimento, como a psicologia, a economia, a matemática, etc. No momento em que o acadêmico consegue ser protagonista da construção do seu próprio conhecimento jurídico, ele percebe que não existem respostas únicas e nem verdades universais, mas múltiplas maneiras de se compreender a realidade, permanente em transformação.

Segundo os autores Warat e Cunha (1977):

Neste sentido, os estudantes aprenderiam a desqualificar as multiplicadas falácias que respaldam as construções dogmáticas, e isto não apenas a nível intelectual. Exercitando um lúcido duelo argumentativo com o professor, o grupo aprenderia a elaborar teórica e emocionalmente respostas que a profissão mais tarde lhe exigirá (1977, p. 63).

Portanto, é fundamental que o Direito esteja aberto para incorporar outras disciplinas e campos de conhecimento, tal como já fazia Warat na década de 70, ao introduzir em suas aulas a pedagogia, a literatura, o teatro, a psicanálise, a filosofia, entre outras. Adota-se, assim, uma postura transdisciplinar por parte dos docentes do curso de Direito, utilizando

etodologias que fomentem a produção ativa do conhecimento e a formação da personalidade do acadêmico.

Nesse contexto, Warat (2002) diferencia a educação tradicional da educação epistemológica. Enquanto na primeira o acadêmico recebe informações pautadas na dogmática, na segunda ele desenvolve um aprender crítico. A partir da epistemologia jurídica rompe-se com os processos de massificação, permitindo que o aluno reflita, criticamente, sobre a sua descoberta. Enfatiza-se que o processo epistemológico é, ao mesmo tempo, reflexivo e realizador. Desse modo, o autor considera que a ausência de uma análise epistemológica no ensino jurídico tem propiciado um conjunto de soluções abstratas, fragmentadas e isoladas dos anseios sociais.

5.4. Carnavalização no ensino do Direito

É no ensino do Direito que se dá a produção de conhecimentos e a construção de compreensões da realidade. Para tanto, Warat (2000) propunha uma vivência carnavalesca em sala de aula.

Essa abordagem da carnavalização de Warat está intimamente ligada à ideia de complexidade de Edgar Morin, pensador fundamental quando se pretende falar em “compreensão para educação”. Warat (2000), ao dialogar com o referido autor, afirma:

Morin, através da percepção da complexidade do social, admite a incapacidade do homem para perceber a totalidade do real, a realidade somente se nos apresenta em partes; não existe uma verdade absoluta, mas muitas verdades que dialogam entre si, algumas coincidem, outras são incompatíveis. Ignorar essas partes do real, porque não servem para nossa ideia pronta e etiquetada do mundo, é não compreender a complexidade da sociedade e não compreender-se como parte dessa complexidade. [...] A Epistemologia da complexidade, de Edgar Morin, detectou os mesmos problemas do paradigma da modernidade constatados pela epistemologia carnavalizada, tanto que contrapõe razão fechada (logicismo e transcendentalismo característicos da modernidade) e razão aberta (sensibilidade e subjetivismo). [...] A carnavalização propôs a intertextualidade dos discursos, relativizando o seu caráter dogmático. A carnavalização desde seu princípio foi uma proposta de quebra com o autoritarismo das verdades científicas, ela sempre foi um caminho para a democracia (2000, p. 173).

“O pensamento positivista da modernidade converteu o homem em um ser miserável, roubando-lhe a alegria, a ingenuidade primordial e suas possibilidades de amor” (WARAT, 2000, p. 15-16). Em meio ao caos social, as sociedades repensam a função jurídica estatal, percebendo suas instituições como lugar de produção coletiva de desejos, criando uma ordem carnavalizada e reconhecendo a democracia como um espaço social de muitas vozes.

Essa cosmovisão carnalizada alimenta a espontaneidade e neutraliza o dogma da racionalidade cartesiana, como uma técnica de expansão para abrir novas janelas, permitindo novos olhares e significações. Sendo assim:

[...] de um lugar de fala que aproxima a compreensão às vivências; que constrói espelhos para decifrar – através de práticas comunitárias de significação um cotidiano encoberto por verdades, por uma razão ideal. Um cotidiano assim determinado fica impedido de descobrir a positividade do imprevisto, do fantástico, do mágico e do que não pode levar as marcas da coerência (WARAT, 2000, p. 147).

A carnavalização é a busca pelo afastamento da repressão burocrática instituída no atual mundo jurídico, abrindo espaço à aceitação do público, questionando as formas instituídas e rompendo fronteiras entre o caráter material/racional da lei, do estado e da sociedade. A riqueza reside na metáfora do carnaval quando mostra que não há uma autoridade incontestável de poder e saber, tampouco um único sentido para a lei e para o conhecimento social, ainda que assim o pareça.

De fato, o senso comum teórico é permeado por intensa carga ideológica, exercendo forte influência no pensamento jurídico contemporâneo. Assim, sob esse aspecto, pergunta-se: qual Direito está sendo apresentado aos graduandos nas universidades? Não seria o momento apropriado para rever os paradigmas em que se fundamenta o ensino? Percebe-se que o Direito, ao ingressar no âmbito da epistemologia, que em linhas gerais é a reflexão geral em torno da natureza, etapas e limites do conhecimento humano, com especial atenção na relação sujeito e objeto, parece ser um saber científico, mas não é. Apenas para despertar a curiosidade, na obra “Diante da dor dos outros” de Susan Sontag (2003), a autora demonstra, a partir da literatura, que não raro as pessoas acreditam conhecer uma realidade que, de fato, não conhecem pelo simples fato de acessarem fotos e imagens daquele contexto.

Assim, indaga-se: o quanto a construção do Direito positivo, aqui entendido com seus princípios, conceitos e interpretações judiciais, estampa e se encaixa na realidade social a que ela se presta a reorganizar? Nesse contexto, o jurista passa a acreditar que é conhecedor da realidade do Direito e dos conflitos humanos a partir de um paradigma que vem desde longa data calibrando seu olhar e a sua formação, o que, nas palavras dos autores aqui citados anteriormente, foi descrito com a expressão “senso comum teórico”. No mais, as decisões judiciais, os textos legais e o ensino jurídico são meras imagens de uma realidade – demasiadamente humana – chamada Direito. Baptista da Silva (2004), há muito tempo, já alertavam para a existência de um hiato entre a práxis jurídica e o ensino do Direito (ESPINDOLA, 2008).

Como dito anteriormente, o sistema jurídico na atualidade se fundamenta,

essencialmente, na ideia de estudar cada parte em separado, para melhor compreendê-la, de modo que a dogmática passou a ocupar papel preponderante na teoria jurídica moderna, em uma postura de separação entre o que é teoria e prática. A primeira seria encarregada da crítica, ao passo que a segunda seria procedimental.

Estar-se-á diante de um trânsito paradigmático, no qual o ensino jurídico também passa por revoluções, mudanças que vão desde as configurações de salas de aula até a forma como são vivenciadas a teoria e a prática, a inserção da interdisciplinaridade nos fluxogramas e projetos pedagógicos dos cursos de graduação, o incentivo à criticidade e aproximação de demandas reais, e até mesmo o uso da tecnologia nessa aprendizagem. É, de fato, uma luta constante entre a carga histórica que a educação jurídica carrega e a urgência de uma renovação de dentro para fora, de modo a se fazer em consonância com as novas profissões, novas metodologias, novos conteúdos e, principalmente, com as novas gerações de alunos.

5.5 Direito e mercantilização do conhecimento

Traço importante na dinâmica da presente pesquisa é o reconhecimento do movimento neoliberal e de suas consequências nos rumos da educação em nível mundial. O caminhar do movimento vem impactando a produção de conhecimento, a forma e metodologia de ensino e, ainda, a estrutura organizacional, cuja dinâmica é de empresa privada. Isto ocorre porque o que era uma instituição de ensino (IES) converteu-se numa organização educacional. Assim, a organização, pelo que se vê, desenvolve-se e vive em um universo sem contexto histórico e, por conseguinte, sem comprometimento com sua função de formadora da própria sociedade.

A organização, segundo Chauí (2018, p. 348-349):

[...] é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso que para a instituição social universitária é crucial, é, para a organização, um dado de fato.

No mesmo sentido, a expressão “tecnicismo”, descrita por Saviani (1983) na década de 1980, colabora com a ideia de organização mercantil do ensino, em que, a partir dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, o tecnicismo defende a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. Assim, na pedagogia tecnicista, é um conjunto de normas procedimentais que define o que professores e alunos devem fazer e, ainda, quando e como o farão. Conforme posicionamento de Freitas (2018):

Esta é a nova face do tecnicismo que agora se prepara para apresentar-se como “[...]”

plataformas de aprendizagem online” e “personalizadas”, com tecnologias adaptativas e “avaliação embarcada”, em um processo que expropria o trabalho vivo do magistério e o transpõe como trabalho morto no interior de manuais impressos e/ou plataformas de aprendizagem. Quais os impactos dessas políticas para o profissional da educação? Essas políticas e a nova formatação do tecnicismo têm impacto direto no trabalho docente. Com um maior controle do conteúdo a ser ensinado, por meio de bases nacionais curriculares e com um maior controle do próprio conteúdo da formação do professor por bases nacionais que regulam a própria formação do magistério, aparece a possibilidade de se instituírem programas de credenciamento de professores, por meio de exames pós-formação inicial e, também, um maior controle das agências de formação do magistério, através de processos de credenciamento destas. Esse processo padroniza (pelos critérios do credenciamento) a formação e elimina a diversidade de projetos formativos nas agências de preparação de professores, ao mesmo tempo que permite uma formação aligeirada e em agências formativas improvisadas, já que é o controle pelo credenciamento, em exame posterior à formação inicial, o que define o exercício na profissão (2018, p. 105).

Parece haver um grande trabalho dos educadores em concatenar tantas mudanças no processo educacional, respeitando-o enquanto direito fundamental. De um lado, há a necessidade premente de mudanças estruturais dos conteúdos e formas de ensino e, de outro, a avalanche de fenômenos do mercado financeiro, para o redirecionamento da educação como produto. E falando nisso, os números de cursos ativos de graduação em Direito no Brasil, provavelmente, saltarão de forma vertiginosa a partir de 2022 com as recentes autorizações do MEC para que pudessem funcionar 100% digital. Pedidos de autorização para essa modalidade começaram a chegar em 2009, visto que diversas instituições de ensino superior relatavam a não evolução do processo de credenciamento junto ao MEC para cursos de Direito na modalidade ensino à distância (EAD).

Desde julho de 2021, os processos evoluíram de estágio sendo aprovados em dezenas de IES brasileiras, iniciando, de forma remota, visitas virtuais realizadas pelo MEC para credenciamento dos cursos, ainda durante a pandemia, que certamente acelerou o procedimento. Há, contudo, certa polêmica sobre a viabilidade dos cursos de Direito EAD entre a comunidade jurídica e acadêmica, sugerindo que novas diretrizes e debates aconteçam.

Alguns juristas manifestam-se contrários, por entenderem o Direito como uma ciência social em que a interação dos agentes educacionais é parte fundamental do processo. Receia-se que os cursos de Direito EAD transformem o ensino jurídico em “pílulas de conhecimento” dilacerando ainda mais os poucos espaços de aprendizado e reflexão.

Isso significa que a preparação discente para os desafios do mundo passa por ressignificar o modo como os cursos de Direito conduzem o processo educativo. Se o século XXI tem seu ritmo acelerado, imagine após a pandemia do coronavírus, que impulsionou abruptamente a migração do mundo físico para o digital. Importante reconhecer que o perfil discente não é o mesmo de dez ou cinco anos atrás. O acesso à informação e ao conhecimento

nunca esteve tão disponível às pessoas. O número de novos dispositivos aumenta progressivamente entre os seres humanos, e o ensino a partir dessas tecnologias traz à reflexão essa nova forma de educar e aprender.

No Brasil, a oferta de cursos à distância foi prevista no art. 80 da Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB), de 1996, tendo sido atualizada pelo Decreto n.º 5.622/2005. Com isso, a oferta de cursos na modalidade EAD foi ampliada significativamente em decorrência das possibilidades apresentadas pelo marco regulatório na área educacional e pelas metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

Os juristas e acadêmicos favoráveis à liberação do Direito EAD também argumentaram que cursos à distância viabilizam o acesso à graduação a uma nova gama de pessoas, antes deixadas à margem do ensino superior. Ainda segundo eles, dá-se oportunidade a quem precisa de flexibilidade no tempo e no ritmo de estudo para cumprir com as demandas acadêmicas, sem falar em mensalidades mais acessíveis.

6 PANORAMA DO ENSINO DOS MEIOS ADEQUADOS DE SOLUÇÃO DE CONFLITOS – TEORIA E PRÁTICA

6.1 Escolha da amostra

A presente seção apresenta um mapa do levantamento feito em algumas instituições de ensino superior, em consonância com o método de escolha e interpretação dos resultados propostos no capítulo de metodologia científica. A escolha das universidades fundamentou-se nos dados apresentados pelo SEMESP, organização que congrega um grupo expressivo de mantenedoras do Brasil, comparando-os com os do site do INEP e do MEC. No Brasil, há 1.846 cursos de graduação em Direito entre públicos e particulares. Só no estado de São Paulo, são 368 em universidades/centros universitários particulares e quatro em universidades públicas, razão pela qual o critério para a escolha foi o número de profissionais inseridos no mercado de trabalho. A amostra teve as seguintes características:

1. Doze universidades e/ou centros universitários particulares;
2. Com expressivo número de alunos inscritos para a prova do ENADE em 2018;
3. Concentrados no interior do estado de São Paulo.
4. Representando a amostra: 3,3%.

A pesquisa da amostra se deu exclusivamente via internet, no site de cada uma das instituições escolhidas, avaliando os cursos de graduação em Direito presenciais ou híbridos, suas matrizes curriculares e, quando disponíveis, as ementas das disciplinas encontradas em consonância com o projeto pedagógico do curso (PPC). Com base nas matrizes curriculares das universidades eleitas, os dados coletados foram analisados levando-se em consideração os seguintes aspectos:

1. Se há uma disciplina específica que aborda os meios adequados de solução de conflitos e o nome;
2. Se teóricas e/ou práticas;
3. A carga horária;
4. Impacto da disciplina em relação à carga horária total do curso.

Nas instituições em que os dados acima não foram prontamente encontrados no site oficial, planejou-se obter, via e-mail e contato telefônico, as referidas informações. Todavia, todas as nove instituições incluídas na pesquisa documental estavam com suas páginas da internet atualizadas, de modo que isso não foi necessário. Contudo, três universidades (ITE - UNAERP -UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA) foram excluídas da amostra, em

razão da ausência no site das referidas instituições e/ou eventual retorno dos e-mails encaminhados.

7 RESULTADOS

Pela análise das matrizes curriculares e ementas dos cursos de Direito pesquisados, percebe-se que houve um movimento no sentido de atender às recomendações do CNE e sua Resolução 5/18 que, em consonância com a Resolução 125/10 do CNJ, direcionam as instituições de ensino superior para fomentarem a desjudicialização via ensino dos meios adequados de solução de litígios. O que chama a atenção na análise da amostra é que, ainda que os graduandos tenham contato com novas formas de gerir o conflito, a carga horária ainda está muito aquém do necessário para que a cultura da sentença e do litígio sejam desinstaladas (Quadro 1), visto que representa menos do que 4% da grade total do curso.

E mais, há uma grande concentração do aprendizado da ciência jurídica, via teoria, o que mantém e confirma a crítica feita ao ensino jurídico desenvolvida no trabalho, especialmente na seção cinco.

Estudiosos dos meios adequados de gestão de conflitos são contundentes em afirmar que, para se conhecer e aprender sobre os mesmos, a prática deve estar diretamente concatenada com a teoria. E completam: é o mesmo que desejar aprender a nadar em uma piscina, lendo apenas o livro com suas técnicas.

Instituições escolhidas:

- **1. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS-PUC;**
- **2. CENTRO UNIVERSITÁRIO DE RIO PRETO-UNIRP;**
- **3. UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS-UNISANTOS;**
- **4. UNIVERSIDADE UNIVERSUS VERITAS GUARULHOS-UNG;**
- **5. CENTRO UNIVERSITÁRIO PADRE ANCHIETA;**
- **6. UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA;**
- **7. CENTRO UNIVERSITÁRIO TOLEDO-PRUDENTE;**
- **8. UNIP-RIBEIRÃO PRETO;**
- **9. CENTRO UNIVERSITÁRIO METROPOLITANO DE SÃO PAULO;**
- **10. UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA;**
- **11. ITE-INSTITUIÇÃO TOLEDO DE ENSINO;**
- **12. UNIVERSIDADE DE RIBEIRÃO PRETO-UNAERP.**

Quadro 1 - Instituições escolhidas.

INSTITUIÇÃO	NOME DA DISCIPLINA	TEÓRICA OU PRÁTICA	Nº DE HORAS	EQUIVALÊNCIA CURSO TODO
(PUC-CAMPINAS,2021)	Prática jurídica III- Aspectos práticos dos meios consensuais de solução de conflitos: Mediação, Conciliação, Negociação e Arbitragem. Fomento da cultura do diálogo. Realização de atividades autônomas de extensão.	Prática	34 horas de 4261	0,8%
(UNIRP, 2021)	Formas consensuais de solução de conflitos.	Teórica		
(UNISANTOS, 2021)	Conciliação, mediação e arbitragem.	Teórica	40 horas de 5430	0,74%
(UNG, 2021)	Psicologia, negociação, mediação, conciliação e arbitragem.	Teórica	60 horas de 4160	1,4%
CENTRO UNIVERSITÁRIO PADRE ANCHIETA	Formas consensuais de solução de conflitos. Há direito híbrido-aulas sextas e sábados semanalmente.	Teórica	80 horas de 3800.	2,2%
(CENTRO UNIVERSITÁRIO TOLEDO, 2021)	Métodos consensuais e arbitragem.	Teórica	30 horas de 3330.	0,9%
(UNIP-RIBEIRÃO PRETO-SP, 2021)	Métodos alternativos de solução de conflitos- divididos em 30h mediação e conciliação e 30 h arbitragem.	Teórica	60 horas de 4440	1,4%
(FMU, 2021)	Meios adequados de resolução de conflitos- 1	Teórica e prática	132 horas de 3700	3,6%

	semestre-meios adequados e resolução de conflitos e Estágio supervisionado mediação e arbitragem-estágio de prática supervisionada – mediação, conciliação e arbitragem.			
(UNIARA, 2021)	Mediação e arbitragem	Teórica	40 horas de 4.530	0,9%

Fonte: Elaborado pela autora.

Parece importante que, para a compreensão de novas formas de gerir os conflitos judiciais, novas formas de pensar o Direito venham conjugadas. Boa parte das instituições aqui mencionadas insere a disciplina de mediação, conciliação e arbitragem ao final do curso de graduação, o que, didaticamente, é pouco produtivo, pois nesse momento as equações mentais clássicas no mundo jurídico já estão sedimentadas no universo do graduando. Entende-se por equações mentais clássicas as que orientam o raciocínio para a judicialização. Assim, o ideal, para alguns autores (RISKIN; WESTBROOK, 1989), é oferecer um curso básico no primeiro ano de Direito, que integre conhecimento de mecanismos adequados de solução de conflitos para além do processo civil, firmando-se como uma nova teoria geral do processo, fundamentado na prevenção das demandas judiciais. Ainda segundo eles:

[...] um plano para integrar a resolução de disputas em todas as disciplinas básicas do primeiro ano. A ideia central é dispersar o ensino de resolução de disputas, de forma que nenhum professor se sinta sobrecarregado; todos os professores deveriam se familiarizar com ADR; e estudantes veriam sua relevância em várias áreas do Direito. Nós esperamos que a atenção à solução de disputas se impregne nas disciplinas de primeiro ano e eventualmente se espalhe para muitos cursos avançados (RISKIN; WESTBROOK, 1989, p.511).

Partindo-se dessa ideia, sugere-se implementar no primeiro ano do curso de graduação disciplinas que contemplem uma visão interdisciplinar e concatenada com as disciplinas vindouras. Nesse mesmo compasso, o ensino dos métodos adequados de solução de conflitos antes do ensino de peças processuais e seus fundamentos jurídicos seria bastante pertinente. Para isso, poderiam ser criadas disciplinas e/conteúdos a serem ministrados antes das processuais (civil, penal, trabalhista e tributário), que analisassem o conflito por um viés profundo via anamnese jurídica, abarcando a compreensão, a análise e o tratamento daquilo que é inerente ao mundo humano, o próprio conflito. Propõe-se, como principal meio de

resolução dos conflitos, a forma não judicializada, modificando-se o paradigma de tal modo que a instrumentalidade do processo ficaria aguardando o exercício das partes envolvidas e seus advogados chegarem a um possível consenso, sendo a regra a desjudicialização e a exceção o processo judicializado.

Cabe, aqui, uma analogia: da mesma forma que o médico deve ouvir o paciente com acuidade para descobrir o melhor remédio, também o advogado, o mediador, o juiz e o promotor devem adotar essa postura. Por essa razão, ainda seguindo a ideia de desjudicialização, as instituições de ensino poderiam incluir na grade curricular o desenvolvimento de habilidades de escuta, a chamada “escuta ativa”, para além da fala. Poderiam ainda acrescentar uma disciplina que trabalhasse conceitos da comunicação não violenta, e sua clássica obra “Comunicação não-violenta de Marshall Rosenberg”, reconhecendo que há, na maioria dos conflitos, uma questão profunda de comunicação improdutiva.

Revigora-se, dessa forma, a constatação da complexidade das relações humanas em um mundo de visível evaporação de velhos dogmas e paradigmas. Para tanto, os alunos dos cursos de Direito devem ser instigados a reduzir os riscos inerentes a todo e qualquer processo judicial, mediante a realização de ações de valorização de três atividades essenciais no âmbito do ensino do Direito (GORETTI, 2019):

a) a constante atualização do conhecimento, como forma de preservação da sua utilidade; b) a valorização de outros conhecimentos ou saberes, com a pretensão de se atingir uma melhor compreensão da complexidade inerente aos fenômenos que nos cercam; e c) o desenvolvimento de competências e habilidades capazes de levar o educando a lidar com os desafios de um futuro profissional que não se pode dimensionar. Essas três atividades, quando realizadas no âmbito das academias de Direito, podem resultar na formação de profissionais atualizados, contextualizados, resilientes e prudentes, tal como demandam as sociedades líquido-modernas. Um dos principais desafios da prática jurídica no Brasil, seguramente, é a superação da cultura da gestão inadequada dos conflitos, já definida como o uso aleatório de métodos e técnicas de prevenção e resolução de conflitos sem qualquer sintonia com as particularidades do caso concreto. Essa cultura que se desenvolve no berço da formação dos profissionais do Direito, em grande medida, explica: o fenômeno da judicialização de conflitos que poderiam ser geridos de forma mais adequada se utilizados fossem técnicas e métodos alternativos ao processo judicial e, conseqüentemente; o progressivo acúmulo de processos nos tribunais (GORETTI, 2019, p 41).

Esse mesmo autor considera relevante que o ensino do Direito respeite uma fórmula, compreendida aqui como método, para detectar qual o remédio (caminho jurídico) mais eficiente para a gestão do conflito. Ele também sugere a realização de anamnese jurídica, fazendo referência ao sentido de prudência, de modo que o operador siga os seguintes passos:

As três etapas constitutivas do processo de gestão adequada de conflitos são as seguintes: a) o diagnóstico do conflito; b) escolha do método adequado - atividade que se efetiva, de acordo com a metodologia por nós idealizada, mediante a realização de testes de falseamento das possibilidades de encaminhamento disponíveis; e c) a execução do método adequado às particularidades do conflito concretamente deduzido (GORETTI, 2019, p 56).

Dessa forma, acredita-se que o ensino do Direito poderia construir e valorar mecanismos para diagnosticar o conflito. Entende-se aqui que tais mecanismos compõem o conjunto de atividades necessárias para compreendê-lo como único e irrepetível e, nesse sentido, interpretar e decidir o método que melhor atenda às particularidades da relação em conflito.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal da pesquisa foi verificar se a forma e o conteúdo das matrizes curriculares do curso de Direito contribuem para a formação de um profissional apto a gerir conflitos de forma desjudicializada. Além disso, investigou-se se há coerência entre o ensino do Direito e o anseio social pelo acesso à justiça, cuja premissa é a interdisciplinariedade para esse fim. Para tanto, a pesquisa trouxe o fundamento legal do direito à educação, inclusive potencializando-o via direitos humanos.

Identificou-se, em boa parte dos países, tendência a olhar para os meios adequados, tais como conciliação, mediação e arbitragem, como profícuos para o acesso à justiça. No Brasil, após a Resolução 125/10 do CNJ, que institucionalizou a política pública, o CNE sugeriu, via Resolução 5/18, que as instituições de ensino superior introduzissem disciplinas nos cursos de graduação em Direito para amparar a referida política. Ademais, foi recomendado que essas modificações fossem coordenadas via educação interdisciplinar.

Conclui-se, com base nos resultados apresentados neste estudo, que a resposta para a pergunta da pesquisa (A forma e o conteúdo das matrizes curriculares do curso de Direito contribuem para a formação de um profissional apto a gerir conflitos e de forma desjudicializada?) é negativa. As matrizes curriculares desses cursos não privilegiam a desjudicialização e, por consequência, deixam de formar profissionais preparados para o tratamento adequado dos conflitos. Além disso, apesar de introduzirem disciplinas relacionadas aos métodos, o fazem de forma isolada e com carga horária mínima em comparação com o todo. Dessa forma, se o anseio social é por mudança paradigmática, pode-se afirmar que a reforma já começou, porém de forma tímida e aquém da profundidade necessária.

Parece que os desafios educacionais ainda são muitos. Viu-se na pesquisa que não adianta manter a forma de ensino baseada no Direito positivado e estanque, pois essa é a tradução da judicialização e da forma de pensar padronizada. Notou-se também uma forte e crescente ingerência mercadológica no ensino superior, a qual estampa o aumento do número de vagas e da oferta de ensino via EAD, no mesmo compasso em que se desloca o foco da qualidade e do comprometimento social com a educação.

Na terceira seção encontram-se os fundamentos constitucionais sobre a importância da educação como caminho para a construção de mudanças sociais verdadeiras e concretas, cuja contribuição parte da premissa de que na academia é que se constroem mudanças e movimentos, se bem estruturada para tanto. A quarta seção discorreu sobre o acesso à justiça

pelos meios adequados de solução de litígios, e o fez com base na clássica lição de Capelletti e Garth e seus estudos sobre as ondas renovatórias. Avaliou-se o paradigma a ser vencido de que, para acessar a justiça, é necessário acessar o Poder Judiciário, explicitando o que seria um “sentimento de justiça”. Sempre no eixo da educação como instrumento de modificação social, foram analisadas as Resoluções 125/10 do CNJ e a 5/18 do CNE, recomendando um esforço social para a implementação e fomento da Política Pública de acesso aos meios adequados de solução de conflitos, via universidade.

A quinta seção discutiu o ensino jurídico no Brasil, mediante um breve histórico dos cursos jurídicos no país, e sob qual viés eles nasceram, para, em seguida, lapidar os principais entraves para uma educação de qualidade. Assim, compreender o ensino jurídico no Brasil demanda entender que o nascimento dos primeiros cursos de Direito foi enraizado sob uma prática na qual a dogmática, a hierarquia entre alunos e professores, o positivismo e uma certa distância das demandas sociais se fizeram presentes. Apresentou-se também uma crítica à dogmática jurídica e ao seu modelo teórico predominante no estudo do Direito, o positivismo, visto que no mundo contemporâneo, o Direito aparece como um fenômeno burocratizado e a ciência jurídica, como uma tecnologia.

Em uma sociedade cujos paradigmas se desfazem continuamente pela liquidez moderna, entendendo-se aqui a expressão como a impossibilidade de se manter a forma preservada por muito tempo, é possível entender que o ensino e a prática jurídica estão sendo afetados de igual forma. Nesse sentido, para encontrar novos caminhos, é necessário deixar a bagagem para trás, aqui tratada com o nome de “senso comum teórico dos juristas”, que nada é do que um conjunto de conceitos prontos e que nunca e nem ninguém ousou criticar. E mais, boa parte das universidades em seus cursos de graduação em Direito forma replicadores do senso comum teórico, sem qualquer ingerência e atuação pela hermenêutica jurídica. Isso fortalece a necessidade de uma nova visão sistêmica para a ciência jurídica, uma concepção integrativa, conhecida e defendida por alguns filósofos e cientistas, os quais perceberam que a incerteza, a indeterminação e a não linearidade, longe de se reduzirem a conceitos e categorias abstratas da ciência, constituem-se no modo de ser de um grande número de fenômenos e processos denominados hoje de complexos.

Assim, a estruturação das disciplinas serve para isolar os objetos do seu meio, bem como as partes do todo, validando que uma das funções da educação é romper com essas fragmentações e unir os saberes, reconhecendo a complexidade da vida e dos problemas atuais. Visto isso, o objetivo foi reconhecer que, para compreender as novas formas de administrar os conflitos judiciais, será premente partir-se de uma nova concepção de ensino, focada

principalmente na integração de saberes. Ou se supera a fragmentação das disciplinas jurídicas e a ideia de que o positivismo salva, ou a complexidade do mundo reinará.

Conclui-se que os cursos de graduação em Direito poderiam valorizar ainda mais a construção do conhecimento pautado na formação humana do acadêmico, com olhos sensíveis às angústias da sociedade, tendo em vista que a ciência jurídica cuida de gente. Finalizou-se essa seção apontando um desafio econômico para a educação, a sua mercantilização. Fruto dela, e um dos obstáculos encontrados atualmente pelos docentes, é a forma burocratizada como vem sendo implementada pela gestão de boa parte das instituições de ensino, fazendo com que sua liberdade de cátedra se resuma à elaboração de planilhas e gráfico de resultados. Ao que parece, o esforço para revigorar uma educação de qualidade pode esbarrar em objetivos financeiros cuja visão de lucro não está atrelada a uma boa formação educacional.

E, por fim, a última seção apresentou um levantamento feito em doze instituições de ensino superior, em consonância com o método de escolha e interpretação dos resultados propostos no capítulo de metodologia científica. O levantamento mostrou que todas as instituições de ensino incluíram em sua matriz curricular disciplinas para o ensino dos meios adequados de solução de conflitos, mas a forma como esta inclusão vem sendo feita recebeu críticas, na medida em que, para uma efetiva mudança da cultura da sentença para a cultura da paz, não basta criar uma nova e fragmentada forma de pensar o Direito. Para tanto, faz-se necessária a sistematização de percepções, no intuito de compreender a complexidade humana, e isso só será possível com a ampliação da visão sobre os fenômenos sociais.

Para futuras pesquisas, sugere-se a criação de disciplinas integrativas e que tenham como principal mecanismo de resolução de conflitos o caminho da desjudicialização.

REFERÊNCIAS

- ADEODATO, J.M. **Ética e retórica**: para uma teoria da dogmática jurídica. São Paulo: Saraiva, 2002.
- AGUIAR, R. A. R. de. **Habilidades**: ensino jurídico e contemporaneidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- ALEXY, R. **Dignidade humana, direitos sociais e não-positivismo inclusivo**. 1. ed. Florianópolis: Qualis, 2015.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001.
- AMARAL, L. M. L. **Mediação e Arbitragem**: uma solução para os conflitos trabalhistas no Brasil. São Paulo: LTr, 1994.
- AQUINO, M. G. C. G. S. **Considerações sobre a Resolução CNJ nº 125/2010**: Uma avaliação política da política judiciária brasileira – a solução dos conflitos de interesses? 1. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.
- AGNU. ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos direitos humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 16 jul. 2020.
- BACELLAR, R. P. **Mediação e Arbitragem**. São Paulo, ed. Saraiva, coleção saberes do direito, 2012.
- BAPTISTA DA SILVA, O. A. **Processo e ideologia**: o paradigma racionalista. Rio de Janeiro: Forense, 2004.
- BARBOSA, R. **Os actos inconstitucionais do Congresso e do Executivo ante a Justiça Federal**. Rio de Janeiro: Companhia Impressora, p. 182, 1893. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bd000124.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2021.
- BALDO, CLAUDIA H. A.; GUIMARÃES, DULCE M. P.; DURLO, MARIA D. V. As instituições de ensino superior, as avaliações e a humanização das relações sociais. *In: Uma Visão (ARE) – Academia Ribeirão-Preтана de Educação*, Org. Luiz Carlos Moreno, ed. Legis Summa, Ribeirão Preto, p. 218, 2015.
- BECKER, H. S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1993.
- BENEVIDES, S. H. S.; GAUDÊNCIO, F. S. (coord.). **Governança e direitos fundamentais**: revisitando o debate entre o público e o privado. Porto: Instituto Iberoamericano de Estudos Jurídicos, 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Justiça – CNJ. **Resolução nº 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. 2010. Disponível em:

https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2011/02/Resolucao_n_125-GP.pdf. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL, Conselho Nacional de Justiça – CNJ **Recomendação nº 16 de 27 de maio de 2008**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/files/original205711202011185fb58aa7792a8.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução 125/10 de 29 de novembro de 2010**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/156#:~:text=Aos%20%C3%B3rg%C3%A3os%20judici%C3%A1rios%20incumbe%20oferecer,atendimento%20e%20orienta%C3%A7%C3%A3o%20ao%20cidad%C3%A3o>. Acesso em 10.02.2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. Decreto Nº 591, de 6 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. **Diário oficial**, 1992b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. Decreto Nº 592, de 6 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Cíveis e Políticos. Promulgação. **Diário oficial**, 1992a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal, Brasília, DF: Presidência da República. Brasília, DF, **Diário Oficial**, 1940. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 16 ago. de 2021.

BRASIL. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. **Diário Oficial**, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406compilada.htm. Acesso em: 30 set. 2021.

BRASIL. Lei 13.105, de 16 de março de 2015. Código de Processo Civil. Brasília, DF, Senado, 2015. **Diário Oficial**, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113105.htm. Acesso em: 28 dez. 2020.

BRASIL. Lei 13.140, de 26 de junho de 2015. Brasília, DF, Senado, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/> Acesso em: 28 dez. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial**, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 30 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e das outras providências. **Diário oficial**, 2018b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/>

/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640393/do1-2018-12-18-resolucao-n-5-de-17-de-dezembro-de-2018-55640113. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Portaria n. 1.351, de 14 de dezembro de 2018. Brasília, DF, **Diário Oficial**, 2018a. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/portaria-mec-diretrizes-curriculares.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC**. 2021. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 06 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Resolução CNE/CES n. 9, de 29 de setembro de 2004**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 27 de jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Resolução N° 5, de 17 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e das outras providências. **Diário oficial**, 2018b. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640393/do1-2018-12-18-resolucao-n-5-de-17-de-dezembro-de-2018-55640113. Acesso em: 10 mar. 2022.

BUCCI, M. P. D. **Buscando um conceito de políticas públicas para a concretização dos direitos humanos**. Direitos humanos e políticas públicas, São Paulo, Pólis, p. 7, 2001.

BOHM, D.; HILEY, B. **Sobre a Compreensão Intuitiva da Não-localidade Implicada por uma Teoria Quântica Fundamentos da Física**. vol. 5, (Tradução nossa), 1975.

BONAVIDES, P. **Curso de direito constitucional**. São Paulo: Malheiros, p 517, 1993.

CALMON, P. **Fundamentos da Mediação e da Conciliação**. 2. ed. Brasília: Gazeta Jurídica, p. 82, 2013.

CANDAU, V. M. F. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n.120, p. 715-726, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/phjDZW7SVBf3FnfNL4mJywL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 set. 2020.

CAPPELLETTI, M.; GARTH, B. **Acesso à Justiça**. Porto Alegre: Ed. Sergio Antônio Fabris, Tradução: Ellen Gracie NorthFleet. p.168, 1988.

CAPRA, F. **O Tao da Física: um paralelo entre a física moderna e o misticismo oriental**. São Paulo: Cultrix, 2019.

CHAUÍ, M. A universidade operacional. Em defesa da educação pública, gratuita e democrática. Escritos de Marilena Chauí (org. Homero Santiago). Belo Horizonte: **Autêntica**, 2018, v. 6, p. 346-352, 2018.

COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

COSTA, F. V. Liberdade de Cátedra do Docente nos Cursos de Bacharelado em Direito: um estudo crítico da constitucionalidade do projeto de lei escola sem partido. **Revista Jurídica Unicuritiba**, Curitiba, v. 1, n. 50, p. 374-397, 2018. Disponível em: <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/2555>. Acesso em: 20 set. 2020.

CUNHA, R. M. C. Metodologia do ensino jurídico: reflexões sobre a necessidade de sua sistematização. *In.*: WARAT, Luis Alberto; CUNHA, Rosa Maria Cardoso da. **Ensino e saber jurídico**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

DIAS, A.A. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. *In.*: SILVEIRA, R. M. G. *et al.* **Educação em direitos humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, cap. 3. p. 441-456. 2007. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2014/07/merged.compressed.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2021.

ESPINDOLA, A. A. S. **Superação do racionalismo no processo civil enquanto condição de possibilidade para a construção das tutelas preventivas: um problema de estrutura ou função?** (ou: por que é preciso navegar em direção à ilha desconhecida e construir o direito processual civil. p. 305. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo/RS, 2008. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2486>. Acesso em: 16 jul. 2021.

FARIA, J. E. O Judiciário e o desenvolvimento econômico. *In.*: **Direitos humanos, direitos sociais e justiça**. José Eduardo Faria (org.), São Paulo: Malheiros, 2002.

FERRAJOLI, L. **Derechos y garantías: la ley del más débil**. Madri: Editorial Trotta, 2004.

FERREIRA FILHO, M. G. **Curso de Direito Constitucional**. 38. ed. São Paulo: Saraiva, 2012. FMU. Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas. **Graduação Direito**. 2021. Disponível em: <https://portal.fmu.br/cursos/graduacao/direito/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

FMU. Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas. **Projeto Pedagógico Resumido Bacharelado em Direito – Liberdade**. 2021. Disponível em: https://portal.fmu.br/wp-content/uploads/Anexo-7_Direito_PPC-RESUMIDO_Liberdade.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 74. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GARAPON, Antoine. **O juiz e a democracia: o guardião de promessas**. Rio de Janeiro: Renavan, 1999.

GENTIL, P. A. B. A (In)Eficiência da Justiça e a Preparação do Bacharel. *In.*: SILVEIRA, V. O.; SANCHES, S. H. F. N.; COUTO, M. B. (org.). **Educação jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2012. cap.19. p. 416-429.

GENTIL, P. A. B. **Poder Judiciário, direitos sociais e racionalidade jurídica**. São Paulo: Elsevier, 2011.

GORETTI, R. **Gestão Adequada de Conflitos Jurídicos: Do Diagnóstico à Escolha do Método para Cada Caso Concreto**, ed. 1a, Juspodivm, 2019.

GOTTEMS, C. Direito Fundamental à Educação. **Argumenta Journal Law**, Jacarezinho, n. 16, p. 43-62, 2012. Disponível em: <http://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/213/212>. Acesso em: 30 set. 2021.

HENRIQUE, A. L. S. Era uma vez... a história de um grupo em busca do reino perdido. *In*: HENRIQUE, A. L. S.; SOUZA, S. C. (org.). **Transdisciplinaridade e complexidade: uma nova visão para a educação no século XXI**. Natal: CEFET, 2005. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1060/Transdisciplinaridade%20e%20Complexidade%20-%20Ebook.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 06 fev. 2020.

HIGHTON, E.; *et.al.* **Resolución alternativa de conflictos**. Mediación / - Buenos Aires Ed. Hammurabi, v.2, 2010.

HIGHTON, E. A mediação como método de resolução de conflitos. *In*: **Resolução alternativa de conflitos**. Dirigido por Raul A. Etcheverry e Elena I. Highton, 1. ed. Buenos Aires: 2Hammurabi, p.24, Tradução nossa, 2010.

HOUAISS, A.; SALLES, M.; FRANCO, F. M. M. **Mini dicionário da língua portuguesa**. Objetiva, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/17121>. Acesso em: 15 mar. 2022.

ITE. Centro Universitário de Bauru. **Ementas e bibliografias: Curso Direito**. 2021. Disponível em: https://www.ite.edu.br/download/ementas_2017_dir_bau.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

KELSEN, H. **Teoria Pura do Direito**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

RISKIN, L.; WESTBROOK, J. E. “Integrating Dispute Resolution into Standard First-Year Courses: the Missouri Plan”. **Journal of Legal Education**, vol. 39, n. 4, p. 509-511, 1989.

LAFER, C. P. *In*. FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. **Introdução ao estudo do direito: técnica, decisão, dominação**. 2. Ed. São Paulo: Atlas, p. 15, 1994.

LUCHIARI, V. L. F. Mediação e Conciliação Evolução Histórica. *In*: AMORIM, J. R. N.; SILVEIRA, J.J.C. (coord.). **A Nova Ordem das Soluções Alternativas de Conflitos e o Conselho Nacional de Justiça**. Brasília: Gazeta Jurídica, p. 327-328, 2013.

LÜCK, H. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos histórico-metodológicos**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LYRA FILHO, Roberto. **O que é direito**. Brasiliense, 2017.

MARCH, A. F. **Metodologías activas para la formación de competencias**. Educatio siglo XXI, Vol. 24, p. 35 – 56, 2006.

MARTINEZ, S. R. **Pedagogia jurídica**. Curitiba: Juruá, 2006.

MASCARENHAS, P. **Manual de Direito constitucional**. Salvador: [s.n.], 2010. Disponível

em: <http://www.paulomascarenhas.com.br/ManualdeDireitoConstitucional.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2021.

MONDARDO, D. 2018. *In*: WARAT, L. A. (org.) **Em nome do acordo**: a mediação no direito. Florianópolis: EModara. p. 10.

MORAES, T. **A mediação, a conciliação e a arbitragem como formas alternativas de resolução de conflitos**. Jus, 2012. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/22520/a-mediacao-a-conciliacao-e-a-arbitragem-como-formas-alternativas-de-resolucao-de-conflitos/5>. Acesso em: 15 jul. 2021.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html. Acesso em: 15 jul. 2021.

MORIN, Edgar. "É preciso ensinar a compreensão humana". Entrevista concedida a Fronteiras do Pensamento. **Programa Milênio**, Data: 05/03/2015. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/entrevistas/edgar-morin-compreensao-humana?fbclid=IwAR3ptkPbWwo6UDAq1CY9TChUZCATEuTD9SsCHKzM6w5fv7ej6q0u2m4OaCE>. Acesso em: 15 jul. 2021.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, repensar o pensamento. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003a.

MORIN, E. **A religião dos saberes**: o desafio do século XXI. São Paulo: Bertrand, 2000.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, E. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003b.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração e Programa de Ação de Viena**: Conferência Mundial sobre Direitos Humanos. Viena, 14 a 25 de junho de 2013. Disponível em:

<https://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2020.

PERPETUO, R. S.; MIRANDA, V. D. M.; NABHAN, F. A. R. F.; ARAÚJO, J. N. P. OS MÉTODOS ADEQUADOS DE SOLUÇÃO DE CONFLITOS: mediação e conciliação. **Revista. Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo**, Volume 24, nº 2, São Bernardo do Campo/SP, 2018. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_bibliotec/a/bibli_servicos_produtos/bibli_informativo/bibli_inf_2006/Rev-FDSBC_v.24_n.2.01.pdf. Acesso em: 05 out. 2021.

PIQUER, M. J. L.; ANDRÉS, M. Á. A. **Metodologías activas**: grupo de innovación en metodologías activas (GIMA). Valência: Universidad Politécnica de Valencia, 2008.

PORTO, J. P. F. **Acesso à Justiça**: Projeto Florença e Banco Mundial. Dissertação de Mestrado.

Direito Político e Econômico, Universidade Presbiteriana Mackenzie, p.178. São Paulo, 2009. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/bitstream/tede/1267/1/Julia%20Pinto%20Ferreira%20Porto.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

PUC. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. **Graduação Direito**. 2021. Disponível em: <https://www.puc-campinas.edu.br/graduacao/direito/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

QUIROZ, J. S.; CASTILLO, D. M. Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. **Innovación Educativa**: México. Vol. 17. n. 73. Jan./Apr, pp. 117-132, 2017.

RAMOS, A. C. **Curso de direitos humanos**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

RODRIGUES, H. V. **Acesso à Justiça no Direito Processual Brasileiro**. São Paulo: Acadêmica, 1994.

SARLET, I. W. **A eficácia dos direitos fundamentais**: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2011.

SARLET, I. W. **Eficácia dos direitos fundamentais**: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 12. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2015.

SARMENTO, D. **Direitos Fundamentais e Relações Privadas**. 2ª Edição, Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2006, p. 19, 2006.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez Ed./Autores Associados, 1983.

SCHMIDT, João Pedro. Para entender as políticas públicas: aspectos conceituais e metodológicos. *In*: REIS, Jorge Renato e LEAL, Rogério Gesta (org.). **Direitos Sociais e Políticas Públicas**: desafios contemporâneos, tomo 8. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, p.2307 a 2033, 2007.

SERPA, M. N. **Teoria e prática da mediação de conflitos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 1999.

SILVA, J. A. **Curso de direito constitucional positivo**. São Paulo: Malheiros, 1999.

SILVA, J. A. **Curso de Direito Constitucional positivo**. 25. ed. São Paulo: Malheiros Editores, p. 178, 2005.

SONTAG, Susan. **Diante da dor dos outros**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

STRECK, L. L. **Hermenêutica jurídica e(m) crise**: uma exploração hermenêutica da construção do Direito. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2011.

STRECK, L.L. Conhecimento fast food, Homer Simpson e o Direito. **Consultor Jurídico. São Paulo**, v. 24, 2012. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2012-mai-24/senso-incomum-conhecimento-fast-food-homer-simpson-direito>. Acesso em: 15 jul. 2021.

STRECK, L. L. “**Não sei...mas as coisas sempre foram assim por aqui**”. Conjur, 2013.

Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2013-set-19/senso-incomum-nao-sei-coisas-sempre-foram-assim-aqui>. Acesso em: 15 jul. 2021.

TARTUCE, F. **Mediação nos conflitos civis**. 3. ed. revista, atualizada e ampliada. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: MÉTODO, p. 147/148, 2016.

TAGLIAVINI, J. V. **Aprender e ensinar Direito: para além do direito que se ensina errado**. São Carlos, 2013.

TAVAGLIAVINI, J. V.; GENTIL, P. A busca pela impressão digital dos cursos de Direito no Brasil: de Coimbra a Olinda (Recife) e São Paulo. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**. Dourados/MS, v. 8, n. 23, p. 138-163, 2018.

TAVARES, A. R. Direito fundamental à educação. **Anima: Revista Eletrônica do Curso de Direito da Opet**, Curitiba, v.1, seção 1, p. 1-21, 2009. Disponível em: <https://www.opet.com.br/faculdade/revista-anima/edicao-n1.php>. Acesso em: 06 fev. 2020.

TEIXEIRA, M. C. O Direito à Educação nas Constituições Brasileiras. **Revista do Curso de Direito**, São Paulo, v. 5, n. 5, p. 146-168, 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/RFD/article/view/464>. Acesso em: 06 fev. 2020.

TOLEDO PRUDENTE. Toledo Prudente Centro Universitário. **Curso de Direito**. 2021 Disponível em: <https://toledoprudente.edu.br/Cursos/faculdade-de-direito>. Acesso em: 10 jul. 2021.

TORRES, J. A. **O Acesso à Justiça e soluções alternativas**. Porto alegre: Livraria do Advogado, p. 157, 2005.

TOSTA, J. “A Arbitragem no Brasil”. *In*: Armando Sérgio Prado de Toledo, Jorge Tosta, e José Carlos Ferreira ALVES (coord.). **Estudos avançados de mediação e arbitragem**. Rio de Janeiro: Elsevier, p. 271, 2014.

UNAERP. Universidade de Ribeirão. **Curso de Direito**. 2021. Disponível em: <https://www.unaerp.br/cursos/direito>. Acesso em: 10 jul. 2021.

UNIARA. Universidade de Araraquara. **Programa de cada curso oferecido e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos e critérios de avaliação**. 2021. Disponível em: https://www.uniara.com.br/ofertas_cursos_mec/pdf/830400784da8a2d212ff89f8d932ad72.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

UNIANCHIETA. Faculdade de Direito do Unianchieta. **O que você estuda na graduação em Direito do Unianchieta?**. 2021. Disponível em: <https://www.anchieta.br/presencial/direito?hsCtaTracking=d3c9cb92-5241-44a0-9cf5-8852d2057a76%7C95aaa249-e42f-46ea-a165-2d26a8734ae0>. Acesso em: 10 jul. 2021.

UNIRP. Centro Universitário de Rio Preto. **Matriz Curricular: Direito**. 2021 Disponível em: <https://www.unirp.edu.br/MatrizCurricular.aspx?grade=2022&semestre=1&curso=1&periodo=>. Acesso em: 10 jul. 2021.

UNISANTOS. Universidade Católica de Santos. **Matriz curricular para ingressantes em 2021:** Curso Direito. 2021. Disponível em: <https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2021/01/Direito.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

UNG. Universidade Guarulhos. **Informação do Curso:** Direito. 2021 Disponível em: https://vestibular.ung.br/PS_Univeritas/curso/21/5572/3/direito/Guarulhos-SP. Acesso em: 10 jul. 2021.

UNIP. Universidade Paulista. **Curso de Direito.** 2021. Disponível em: <https://unip.br/cursos/graduacao/tradicionais/direito.aspx>. Acesso em: 10 jul. 2021.

VEZZULLA, J. C. **Teoria e prática da Mediação.** Curitiba: Instituto de Mediação, 1995.

WARAT, L. A. **A ciência jurídica e seus dois maridos.** 2. ed. ed. Santa Cruz do Sul, RS:EDUNISC, 2000.

WARAT, L. A. **A epistemologia da modernidade.** Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editora, 1995.

WARAT, L. A. **Introdução geral ao direito:** a epistemologia jurídica da modernidade. Porto Alegre: SAFE, 2002.

WARAT, L. A. **Introdução Geral ao Estudo do Direito, I:** Interpretação da lei. Temas para uma reformulação. Porto Alegre: Sérgio Fabris, 1994.

WARAT, L. A.; CUNHA, R. M. C. DA. **Ensino e saber jurídico.** Rio de Janeiro, RJ: Eldorado, 1977.

WARAT, L. Alberto. **Mitos e teorias na interpretação da lei.** Porto Alegre: Síntese, 1979.

WATANABE, K. Acesso à justiça e sociedade moderna. *In:* GRINOVER, Ada Pellegrini; DINAMARCO, Cândido Rangel; WATANABE, Kazuo (Coords.). **Participação e processo.** São Paulo: Revista dos Tribunais, p. 128, 1998.

WOLKMER, A. C.; LEITE, J. R. M. L. (org.). **Os “Novos” Direitos no Brasil.** São Paulo: Saraiva, 2003.

ZANFERDINI, F. A. M. JUNIOR FREITAS, V. N. Novas técnicas e a solução online de conflitos em uma sociedade de massa. pág. 184. **Revista Novos Direitos: Direito e Justiça.** São Carlos: 2018.

ZANFERDINI, Flávia de Almeida Montingelli; LIMA, Ticiani Garbellini Barbosa. Sociedade litigiosa: buscando soluções inconventionais para resolver conflitos massificados. **Revista Paradigma**, n. 22, 2013.

ZIMIANI, D. T.; HOEPPNER, M. G. Interdisciplinaridade no ensino do direito. **Akrópolis**, Umarama, v. 16, n. 2, p. 103-107, 2008. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/akropolis/article/view/2302>. Acesso em: 06 fev. 2021.

ZIZEK, S. Como Marx inventou o sistema. *In:* **Um Mapa da Ideologia.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.