

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

TACIANE MARIA BRAVO

**O ENSINO DAS FORMAS CONSENSUAIS DE RESOLUÇÃO DE  
CONFLITOS NO NÚCLEO DE PRÁTICAS JURÍDICAS: UMA AVALIAÇÃO  
DE EGRESSOS DO CURSO DE DIREITO DE UMA IES PRIVADA EM  
CURITIBA/PR**

Curitiba  
2023

TACIANE MARIA BRAVO

**O ENSINO DAS FORMAS CONSENSUAIS DE RESOLUÇÃO DE  
CONFLITOS NO NÚCLEO DE PRÁTICAS JURÍDICAS: UMA AVALIAÇÃO  
DE EGRESSOS DO CURSO DE DIREITO DE UMA IES PRIVADA EM  
CURITIBA/PR**

Dissertação apresentada como requisito parcial à  
obtenção do grau de Mestre em Educação pela  
Universidade Tuiuti do Paraná, no Programa de  
Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação.  
Orientador: Prof. Dr. Pedro Leão da Costa Neto

Curitiba  
2023

Dados Internacionais de Catalogação na fonte  
Biblioteca "Sidnei Antonio Rangel Santos"  
Universidade Tuiuti do Paraná

B826 Bravo, Taciane Maria.

O ensino das formas consensuais de resolução de conflitos no núcleo de práticas jurídicas: uma avaliação de egressos do curso de direito de uma IES privada em Curitiba/PR / Taciane Maria Bravo; orientador Prof. Dr. Pedro Leão da Costa Neto. 108f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2023

1. Educação. 2. Ensino de direito. 3. Resolução de conflitos. 4. Núcleo de práticas jurídicas. 5. Políticas públicas.  
I. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 378.178

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

## TERMO DE APROVAÇÃO

TACIANE MARIA BRAVO

### O ENSINO DAS FORMAS CONSENSUAIS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NO NÚCLEO DE PRÁTICAS JURÍDICAS: UMA AVALIAÇÃO DE EGRESSOS DO CURSO DE DIREITO DE UMA IES PRIVADA EM CURITIBA/PR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, Linha de Políticas Públicas, da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Curitiba, 6 de julho de 2023.



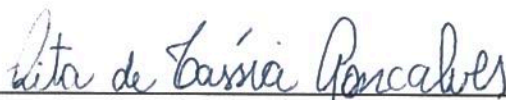
Prof. Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho

Coordenador do PPGEd Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná



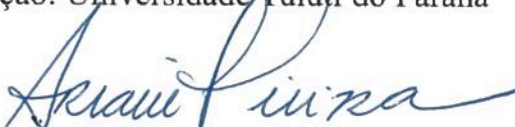
Orientador: Prof. Dr. Pedro Leão da Costa Neto

Instituição: Universidade Tuiuti do Paraná



Prof. Dr.ª Rita de Cássia Gonçalves

Instituição: Universidade Tuiuti do Paraná



Prof. Dr.ª Ariane Fernandes de Oliveira

Instituição: Centro Universitário Santa Cruz de Curitiba

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho aos meus pais, aos meus irmãos e à minha irmã, que nunca me impediram de subir em árvores, mas sempre me alertaram sobre os riscos de cair e que, diante de uma queda, eu poderia me levantar, curar a ferida e tentar novamente. Em especial, dedico um agradecimento especial à minha irmã, Fernanda Silva, uma fonte constante de incentivo, força e motivação para iniciar esta pesquisa.

Finalmente, dedico esta pesquisa a mim, que não desisti diante das adversidades.

## AGRADECIMENTOS

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná e ao Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Políticas Públicas – TEPE, assim como ao meu orientador, Professor Doutor Pedro Leão da Costa Neto. Agradeço a vocês pelo acolhimento e por todo conhecimento e sabedoria compartilhados.

Aos meus colegas de docência do Centro Universitário Santa Cruz de Curitiba, em especial à professora Ariane Fernandes de Oliveira, que me acompanhou, orientou nos primeiros passos na docência e caminhou ao meu lado durante a realização desta pesquisa. Maurício Holskamp e Marcelina Robles, agradeço imensamente por terem sido fundamentais em todo o trajeto. Ao coordenador do Curso de Direito do USC, Professor Marlon Cordeiro, gostaria de expressar meu sincero agradecimento pelo apoio, pela compreensão e pelas palavras de incentivo.

Às profissionais que me acompanharam durante este trajeto, cuidando de mim e da minha saúde de forma muito especial, Dr<sup>as</sup> Luciana Ribaski (amiga de longa data), Aline Pirani Bulla e Gabriela Siqueira. O mundo precisa de mais gente como vocês.

Também tive alunos que se tornaram anjos no caminho e serão sempre meus amigos. Alunos, em geral, não imaginam a diferença que fazem na vida de um professor. Mas muitas vezes, é também por eles que encontramos forças para continuar. Adrielly Santus e Rodrigo Ramos, que privilégio os ter ao meu lado. Lorena Giacomozzi, Leonidas Kimmel, Luara Dias, Edvaldo Bento, Gian Lucas Vieira e Kamylle Prestes de Araújo, o apoio de vocês foi profundamente sentido em cada aula e foi um pilar de sustento nos dias mais difíceis. Obrigada!

Aos amigos e colegas de trabalho do Fórum Descentralizado da Cidade Industrial de Curitiba/PR, carinhosamente apelidado de “Fórum CIC Vida Louca”.

Aos meus pais e aos meus irmãos, que sempre estiveram comigo de forma incondicional. À minha irmã Fernanda Silva, pelo incentivo e apoio em todos os momentos da vida pessoal e acadêmica. Nada nessa vida valeria a pena se não fosse ao lado de vocês.

À irmã que a vida me deu de presente em Buenos Aires, Daiane de Matos dos Santos. Minha “personal sócia”, parceira de grandes batalhas na advocacia de família e de todos os tristes e felizes momentos da vida.

Sou grata ao Centro Universitário Santa Cruz de Curitiba por abrir portas e possibilitar o desenvolvimento da minha carreira profissional. Agradeço por permitirem que esta pesquisa fosse realizada com os egressos do Curso de Direito, pelo fornecimento dos dados necessários para o desenvolvimento da pesquisa e, acima tudo, por acreditarem nela como meio de fortalecimento do ensino dentro do nosso amado NPJ.

Aos egressos do Curso de Direito do Centro Universitário Santa Cruz de Curitiba dos anos de 2020 e 2021 e do primeiro semestre de 2022, que prontamente aceitaram participar desta pesquisa, respondendo aos questionários.

Agradeço à banca de qualificação da dissertação, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita de Cássia Gonçalves e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ariane Fernandes de Oliveira, pela leitura atenta e pelas ricas contribuições que, seguramente, engrandeceram esta versão final do trabalho.

Também agradeço de uma forma muito especial ao Prof. Dr. Alex Garcia, sem o qual, sem sombra de dúvidas, eu não teria chegado até aqui. Obrigada por compartilhar conhecimento, por transmitir confiança, por trazer leveza nos dias mais difíceis, pela empatia e pelo grande ser humano que você é. Saiba que faz a diferença na vida de muita gente!

Assim, me pergunto se essa jornada valeu a pena? Sim, valeu muito a pena. Entre todos os entraves, além do conhecimento científico adquirido, muito amor foi emanado durante o percurso. Foi uma pesquisa sustentada por muitas mãos. E, no final de tudo, é como escreveu Cora Coralina: *“Não sei se a vida é curta ou longa para nós, mas sei que nada do que vivemos tem sentido se não tocarmos o coração das pessoas.”*

“(...) não se muda uma cultura em pouco tempo. Mas os precedentes mostram que é preciso romper os esquemas clássicos apresentados pelo Direito. Não basta filtrar a judicialização para evitar a avalanche de processos; é preciso também mudar a cultura dos profissionais do Direito, das Universidades e de toda uma sociedade para buscar mais autonomia, para e por ela mesma, resolver seus problemas.”

(NUNES, 2016, p. 37)



## RESUMO

As formas consensuais de resolução de conflitos, instituídas pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) por meio da Res. n.º 125/2010, atualmente compõem o sistema de políticas públicas do Poder Judiciário, visando oferecer uma forma adequada de solucioná-los de acordo com a peculiaridade do caso concreto. Ao abordar a perspectiva prático-profissional, o Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ), ambiente em que se desenvolvem e são coordenadas as atividades de prática jurídica reais e simuladas do curso de Direito, passa a ter a incumbência de incluir em suas práticas as formas consensuais de conflitos, a partir da Res. CNE/CES n.º 5/2018, momento em que ocorre a convergência da política pública judiciária com a educacional. Nesse sentido, esta pesquisa teve como objetivo investigar como egressos do curso de Direito do Centro Universitário Santa Cruz de Curitiba (USC), atuando como advogados, avaliam o ensino das formas consensuais de resolução de conflitos no NPJ dessa instituição para sua atuação profissional. Os objetivos específicos foram apresentar um breve traçado histórico acerca do ensino do Direito no Brasil com foco na regulamentação do NPJ; explicar as políticas públicas judiciárias brasileiras referentes a formas consensuais de resolução de conflitos; e descrever a implementação do ensino das formas consensuais de resolução de conflitos dentro do NPJ no USC. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com egressos do curso de graduação em Direito do Centro Universitário Santa Cruz de Curitiba (USC). Para tanto, teóricos que tratam da história do ensino do Direito, como Cunha (2007), Pena (2005) e Venâncio Filho (2011), sobre a resolução consensual de conflitos, como Azevedo (2016), Cintra, Grinover e Dinamarco (2015), Nunes (2016) e Bacellar (2012), e da educação, como Cunha (2007) e Fernandes (2020), foram utilizados para fundamentar o estudo. Os dados foram coletados por meio de um questionário *online* disponibilizado na plataforma SurveyMonkey® aplicados a egressos dos anos de 2020, 2021 e primeiro semestre de 2022 atuantes como advogados no período da coleta dos dados, os quais foram analisados por meio da técnica de Análise Temática (AT). Concluiu-se que o ensino das FCRCs no NPJ do USC tem sido satisfatório em relação ao que determina as políticas públicas judiciárias e educacionais, mostrando-se efetivo na prática profissional dos egressos participantes do estudo.

**Palavras-chave:** Educação. Ensino de Direito. Resolução de conflitos. Núcleo de Práticas Jurídicas. Políticas públicas.

## ABSTRACT

The National Council of Justice (CNJ) established consensual conflict resolution methods through Resolution n.º 125/2010, which currently make up the judiciary's public policy system. The aim is to provide an appropriate way to resolve conflicts based on the specific characteristics of each case. The Legal Practice Center (LPC), which facilitates real and simulated legal practice activities for law students, is responsible for incorporating consensual forms of conflict resolution into its practices. This integration began with Resolution CNE/CES n.º 5/2018, which aligns judicial public policy with educational policy. This research investigates how lawyers who graduated from the law program at the Santa Cruz University Center in Curitiba (USC) evaluate the teaching of consensual conflict resolution in the LPC and its impact on their professional performance. The study has three specific objectives: 1) provide a brief historical overview of legal education in Brazil with a focus on LPC regulation; 2) explain Brazilian judicial public policies related to consensual conflict resolution; and 3) describe the implementation of teaching consensual conflict resolution within the LPC at USC. This qualitative research study involves USC Law program graduates. The study draws on theoretical perspectives from Cunha (2007), Pena (2005), Venâncio Filho (2011), Azevedo (2016), Cintra, Grinover, and Dinamarco (2015), Nunes (2016), Bacellar (2012), Cunha (2007), and Fernandes (2020). The data was gathered through an online questionnaire administered via the SurveyMonkey® platform to alumni from the years 2020, 2021, and the first semester of 2022, who were actively practicing as lawyers during the data collection phase. The collected data was subsequently subjected to analysis employing the Thematic Analysis (TA) technique. The findings indicate that the instruction of Forensic and Criminal Procedures (FCRCs) within USC's NPJ (Practice Court Center) has exhibited satisfactory outcomes in alignment with the mandates of public judicial and educational policies. Moreover, the instruction has demonstrated its efficacy in fostering the professional competencies of the participating alumni.

**Keywords:** Conflict resolution. Education. Legal education. Legal Practice. Public policies.

## LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1: Porcentagem de participantes do estudo.....	70
Gráfico 2: Idade dos participantes.....	71
Gráfico 3: Renda das participantes.....	72
Gráfico 4: Proporção de egressos quanto à cor.....	73
Gráfico 5: Participantes quanto ao gênero.....	74
Gráfico 6: Área de atuação dos participantes.....	75
Gráfico 7: Frequência de utilização das FCRCs pelos participantes.....	78
Gráfico 8: Avaliação do ensino das FCRCs no NPJ do USC.....	80
Quadro 1: Sistema multiportas.....	53

## LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABEDI	Associação Brasileira de Ensino do Direito
Art.	Artigo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEJUSCs	Centros Judiciários de Solução de Conflito e Cidadania
CEPED	Centro de Estudos e Pesquisas no Ensino do Direito
CES	Câmara de Educação Superior
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CPC	Código de Processo Civil
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
D.O.U	Diário Oficial da União
FCRCs	Formas Consensuais de Resolução de Conflitos
FDB	Fórum Descentralizado do Boqueirão
FDCI	Fórum Descentralizado da Cidade Industrial
FDP	Fórum Descentralizado do Pinheirinho
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FMP	Fórum de Múltiplas Portas
GEPES	Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
Inc.	Inciso
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPO	Instituto Paranaense de Otorrinolaringologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NPJ	Núcleo de Práticas Jurídicas
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil

OMS	Organização Mundial da Saúde
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
Res.	Resolução
SERES	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido
TJPR	Tribunal de Justiça do Paraná
UNB	Universidade de Brasília
USC	Unisantacruz – Centro Universitário Santa Cruz de Curitiba
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	14
2 ENSINO JURÍDICO NO BRASIL: CONCEPÇÕES HISTÓRICAS .....	20
2.1 Da implementação do curso de Direito no Brasil até o século XIX .....	20
2.2 O ensino jurídico no Brasil a partir do século XX .....	27
2.2.1 A Portaria MEC n.º 1.886/1994 – Reforma oficial do ensino jurídico.....	37
2.3 Alterações curriculares no ensino jurídico no século XXI.....	40
2.3.1 A Resolução CNE/CES n.º 5/2018.....	43
3 POLÍTICAS PÚBLICAS JUDICIÁRIAS RELATIVAS ÀS FORMAS CONSENSUAIS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS .....	47
3.1 Formas de resolução de conflitos: da autotutela à jurisdição .....	47
3.1.1 Políticas públicas em resolução adequada de conflitos no Brasil: A Resolução n.º 125/2010 do Conselho Nacional de Justiça .....	54
3.1.2 O microsistema consensual brasileiro: o Código de Processo Civil de 2015 e a Lei de Mediação .....	57
4 O ENSINO DAS FORMAS CONSENSUAIS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NO CENTRO UNIVERSITÁRIO SANTA CRUZ DE CURITIBA .....	62
4.1 O Núcleo de Práticas Jurídicas do Centro Universitário Santa Cruz de Curitiba	62
4.1.1 Reflexões acerca das Formas Consensuais de Resolução de Conflitos e do Núcleo de Práticas Jurídicas em uma sociedade de capitalismo periférico.....	65
4.2 METODOLOGIA .....	67
4.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	70
4.3.1 Perfil sociodemográfico e profissional dos participantes da pesquisa .....	70
4.3.2 Percepção e avaliação dos egressos acerca do ensino das formas consensuais de resolução de conflitos.....	76
CONSIDERAÇÕES GERAIS.....	95
REFERÊNCIAS.....	98
APÊNDICE A.....	104
ANEXO A.....	107

## 1 INTRODUÇÃO

As formas consensuais de resolução de conflitos (FCRCs), instituídas pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) por meio da Res. n.º 125/2010, compõem atualmente o sistema de políticas públicas do Poder Judiciário e fazem parte de minha atuação profissional há mais de dez anos como professora do Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ) do curso de Direito do Centro Universitário Santa Cruz de Curitiba (USC) e como advogada atuante no Direito da Família. Essa experiência tem me permitido conhecer os benefícios e os desafios dessa proposta para além da teoria. Diante disso, este trabalho foi proposto considerando-se o meu papel como formadora de advogados e a utilização das FCRCs em sua atuação profissional.

Embora utilizadas por diferentes povos, com características próprias de cada época, as formas consensuais, como políticas públicas, tomam como herança a abordagem do professor Frank Ernest Arnold Sander, da Universidade de Harvard, que, em 1976, desenvolveu uma proposta de organização judiciária para a resolução de conflitos, a qual foi denominada de Fórum de Múltiplas Portas<sup>1</sup> (FMP), que se preocupou em dar para cada tipo de conflito uma forma adequada de resolução, pois, segundo ele, não seria possível tratar adequadamente todos por uma única via (BRASIL, 2016).

No Brasil, os meios consensuais de resolução de conflitos estavam presentes de forma isolada em alguns dispositivos legais, como é o caso da audiência de conciliação, prevista no Código de Processo Civil (CPC) de 1973 – Lei n.º 5869/1973, e no Juizado Especial de Pequenas Causas - Lei n.º 7.244/1984, revogada pela Lei n.º 9.099/1995, assim como em práticas diferenciadas de alguns tribunais que adotavam a autocomposição no tratamento de conflitos de interesse desde a década de 90.

Não se pode deixar de citar também a previsão no preâmbulo da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), da solução pacífica das controvérsias, bem como no Código de Ética e Disciplina da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), ao determinar

---

<sup>1</sup> Do inglês: Multi-door Courthouse

no inciso VI do parágrafo único do art. 2º como um dos deveres da atuação do advogado o estímulo pela conciliação e a prevenção de litígios, sempre que possível.

Desse modo, precedidas pela ideia difundida pelo Prof. Frank Ernest Arnold Sander, das práticas de alguns Tribunais e principalmente pelo Movimento pela Conciliação, criado pelo CNJ em 2006, as formas consensuais de resolução de conflitos foram institucionalizadas no Judiciário brasileiro com a publicação da Res. n.º 125/2010 do CNJ.

A Res. n.º 125/2010 do CNJ dispõe sobre a política nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesse no âmbito do Poder Judiciário e passa a determinar a utilização de formas consensuais de resolução de conflitos, criando procedimentos, atribuições e órgãos responsáveis dentro dos tribunais para gerir e executar essas práticas.

No ano de 2015, tem-se um “verdadeiro microsistema de métodos adequados de conflitos à disposição da sociedade, tendo o Poder Legislativo cumprido a sua responsabilidade de contribuir para pacificação social” (SALOMÃO, 2020, p. 12), ao entrar em vigor a Lei de Mediação – Lei n.º 13.140/2015 e o novo Código de Processo Civil (CPC) – Lei n.º 13.101/2015.

A Lei de Mediação dispõe sobre a mediação como meio de solução de controvérsias entre particulares e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública. Por meio do novo CPC, surge a promoção do verdadeiro acesso à justiça, ampliando a participação dos envolvidos no processo e propiciando a possibilidade de realização de audiências de conciliação em diversos momentos processuais.

Atualmente, o sistema processual brasileiro possui à disposição dos jurisdicionados duas formas de resolução conflitos: a heterocomposição (quando a decisão cabe a um terceiro imparcial, como um juiz) e a autocomposição (quando a decisão cabe às próprias partes envolvidas no conflito), também chamadas de formas consensuais de resolução de conflitos.

As mudanças implementadas pelo CNJ por meio da Res. n.º 125/2010 inauguram um novo tempo dentro do Poder Judiciário, com uma ideia de humanização do judiciário, que vem em um viés de mão dupla: desafoga o judiciário e entrega aos



jurisdicionados o verdadeiro acesso à justiça, desenvolvendo um papel “menos judicatório e mais harmonizador” (BRASIL, 2016).

Desse modo, o exercício das profissões advindas da formação em Direito é diretamente impactado com as novas políticas públicas judiciárias, de modo que a formação desses profissionais precisa se amoldar e acompanhar a mesma dinâmica.

O perfil do profissional, há séculos ensinado para litigar, para atuar em processos de forma objetiva e sob a máxima do ganha-perde, já não atende mais às demandas sociais e às novas exigências de atuação. Nesse sentido, Lucon (2020) destaca a necessidade de os profissionais do Direito, neste século, conhecerem os meios de conciliação e mediação como uma nova oportunidade de atuar na justiça. O autor afirma que “os meios alternativos e adequados para a resolução das controvérsias vieram para ficar e devem passar a ser disciplina obrigatória nos cursos de graduação em direito” (*op. cit.*, p. 4).

Como último resultado de “longo processo de discussão sobre a necessidade de uma norma, que adequasse o ensino do Direito às novas exigências sociais” (RODRIGUES, 2020, p. 9) em 17 de dezembro de 2018 foi publicada a Res. CNE/CES n.º 5/2018, inserindo nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Direito, o ensino das formas consensuais de resolução de conflitos nas perspectivas formativas técnico-jurídicas e prático-profissionais.

Nesse sentido, ao abordar a perspectiva prático-profissional, o Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ), ambiente em que se desenvolvem e são coordenadas as atividades de prática jurídica reais e simuladas do curso de Direito, passa a ter a incumbência de incluir em suas práticas as formas consensuais de resolução de conflitos. Por meio da publicação da Res. CNE/CES n.º 5/2018, alinha-se a política pública educacional com a judiciária no que diz respeito à resolução adequada dos conflitos, visto que “é preciso que se pense a educação jurídica numa perspectiva de futuro” (RODRIGUES, 2020, p. 13), contribuindo para um judiciário humanizado.

Destaca-se ainda o papel do NPJ na promoção do acesso à justiça para as classes economicamente menos favorecidas, como a classe trabalhadora, que mais sofre com as desigualdades econômicas e sociais, profundas e estruturais típicas do sistema

capitalista periférico em que vivemos (FERNANDES, 2020; OLIVEIRA, 2015), aspecto que será discutido mais adiante neste trabalho.

Todavia, apesar de toda a importância do NPJ em relação às FCRCs e à formação dos futuros advogados, como destacado acima, ao se realizar uma busca na literatura por produções científicas acerca dessa temática, percebeu-se uma escassez de estudos. Nesse sentido, foi realizada uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; no Portal de Periódicos da CAPES; e no Google Acadêmico<sup>®</sup> por meio dos seguintes descritores: (Núcleo de Práticas Jurídicas) OR (Núcleo de Prática Jurídica) AND (Formas consensuais de resolução de conflitos); (Núcleo de Práticas Jurídicas) OR (Núcleo de Prática Jurídica) AND (Métodos consensuais de solução de conflitos); e (Núcleo de Práticas Jurídicas) OR (Núcleo de Prática Jurídica) AND (Meios consensuais de solução de conflitos).

O descritor Núcleo de Prática Jurídica foi usado tanto no singular quanto no plural na busca de estudos, tendo em vista que até 2018, este termo era usado no singular; somente após esse ano passou a ser utilizado no plural. Além disso, foram utilizadas as variantes “Formas consensuais de resolução de conflitos”, “Métodos consensuais de solução de conflitos” e “Meios consensuais de solução de conflitos” em razão de esses termos serem usados de forma intercambiável até mesmo na Res. CNE/CES n.º 5/2018 do MEC. Esse procedimento de busca teve por objetivo mapear todos os estudos envolvendo a temática investigada nesta pesquisa.

Assim, realizou-se uma busca por estudos publicados entre 2012 e 2022<sup>2</sup> diretamente relacionados ao tema. Nenhum estudo foi encontrado acerca dos reflexos da formação recebida pelo estudante de Direito em NPJ acerca das FCRCs em sua atuação profissional como advogado(a). Todavia, dois estudos abordaram o papel das clínicas jurídicas na formação de profissionais do Direito (MORAES, 2016; LIMA, 2018), e um estudo abordou o projeto político pedagógico e as formas consensuais em NPJ (CORRÊA, 2020). Esse estudo documental foi o único que mais se aproxima deste estudo proposto, todavia sem considerar a perspectiva dos egressos na investigação.

Tendo em vista a ausência de estudos que registrem a voz aos egressos dos cursos de Direito, especificamente aqueles atuando como advogados, no tocante à formação

---

<sup>2</sup> As buscas foram realizadas em 28 de set. de 2022.

recebida no NPJ relacionada à resolução de conflitos de forma consensual, foi proposto para este estudo o seguinte problema de pesquisa: como os egressos do curso de Direito do USC, atuando como advogados, percebem e avaliam o ensino das formas consensuais de resolução de conflitos no NPJ dessa instituição para sua atuação profissional?

Assim, apresentam-se, a seguir, os objetivos desta pesquisa.

O objetivo geral foi investigar como egressos do curso de Direito do USC, atuando como advogados, percebem e avaliam o ensino das formas consensuais de resolução de conflitos no NPJ dessa instituição para sua atuação profissional.

Por sua vez, os objetivos específicos que balizaram as discussões deste estudo foram: a) apresentar um breve traçado histórico, por meio de revisão bibliográfica, acerca do ensino do Direito no Brasil com foco na regulamentação do NPJ a partir da análise das normativas emitidas pelo Ministério da Educação (MEC); b) explicar as políticas públicas judiciárias brasileiras referentes a formas consensuais de resolução de conflitos; e c) descrever a implementação do ensino das formas consensuais de resolução de conflitos dentro do NPJ no USC.

Isso posto, a dissertação será estruturada em quatro capítulos além desta introdução. No primeiro capítulo, apresenta-se um traçado histórico, por meio de revisão bibliográfica, do ensino jurídico no Brasil a partir da Lei de 11 de agosto de 1827, com foco na inserção da prática jurídica, até as normativas atuais do Ministério da Educação. Para tanto, como referencial teórico foi utilizada sobretudo a obra de Alberto Venancio Filho (2011), por tratar-se do primeiro estudo sistemático global acerca da evolução histórica do ensino jurídico no Brasil, o qual foi “baseado na documentação idônea das memórias históricas, da correspondência oficial e do depoimento dos contemporâneos e cronistas”. Essa obra é citada por outros estudiosos renomados no tocante ao contexto histórico do curso de Direito no Brasil, a exemplo de Cunha (2007) e Pena (2005).

O segundo capítulo trata das políticas públicas judiciárias sobre as FCRCs e o microsistema consensual existente no Brasil atualmente. Como referencial teórico, foram utilizadas as obras de Azevedo (2016), organizador do Manual de Mediação Judicial (CNJ), por ser a base utilizada para formação de mediadores e conciliadores no Brasil, assim como, Cintra, Grinover e Dinamarco (2015), porque ofertaram um vasto

estudo do direito processual, utilizado por estudiosos da área ao longo de suas 34 edições (2023).

Também se utilizou Nunes (2016), um guia teórico-prático que aborda a multidisciplinaridade e interdisciplinaridade da mediação. O autor oferece metodologias e ferramentas operacionais para auxiliar nas práticas de mediação e negociação. Sua experiência como Promotor de Justiça em projetos de cultura da paz, incluindo sua participação na elaboração e execução do projeto "Apoio e Fortalecimento da Justiça de Timor Leste" pela ONU em 2004, embasa sua perspectiva.

Por último, foi utilizada a obra de Bacellar (2012), entusiasta das FCRCs, Desembargador do TJPR, professor do quadro permanente de docentes da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados (ENFAM), entidade vinculada ao Superior Tribunal de Justiça e Presidente da Comissão de Mediação Judicial e Justiça Restaurativa do TJPR (2023/2024).

O terceiro objetivou apresentar o contexto de investigação, descrevendo como ocorreu o processo de implementação do ensino das formas consensuais de resolução de conflitos dentro do NPJ no USC, e a metodologia utilizada na realização da pesquisa.

O quarto capítulo apresenta os resultados e a análise dos dados. Demonstrou-se que o ensino das FCRCs no USC tem sido satisfatório consoante as políticas públicas judiciárias e educacionais. Além disso, os resultados mostraram que esse ensino tem sido efetivo na prática profissional dos estudantes que participaram do estudo.

## 2 ENSINO JURÍDICO NO BRASIL: CONCEPÇÕES HISTÓRICAS

Antes de analisar a formação do bacharel em Direito no cenário contemporâneo, torna-se relevante abordar os principais aspectos históricos que influenciaram o ensino jurídico em âmbito nacional, contribuindo para que assumisse o formato atual. Para tanto, neste capítulo, abordou-se, em primeiro lugar, a implementação do curso de Direito no Brasil por meio da Lei de 11 de agosto de 1827, explanando os principais acontecimentos durante o primeiro centenário desse curso no país. Depois disso, apresentaram-se os debates, a partir da década de 1930, que embasaram as primeiras normativas educacionais do curso de Direito ocorridas nas décadas de 60 e 70, principalmente no tocante à inserção das disciplinas que seriam o embrião da prática jurídica até o que se considera a reforma oficial do ensino jurídico no Brasil, a partir da Portaria n.º 1.886/1994 do Ministério da Educação (MEC). Por fim, discorre-se sobre essas alterações curriculares implementadas a partir da década de 2000 pelo Ministério da Educação, identificando estudos que contribuíram para a inserção de um ensino jurídico híbrido que conjuga a prática com a teoria atualmente.

### 2.1 DA IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO DE DIREITO NO BRASIL ATÉ O SÉCULO XIX

Dois fatores foram relevantes para a criação do curso jurídico no Brasil: a vinda da família Real, em 1808, e a declaração de Independência, em 1822. Cunha (2007, p. 63) destaca que “a transferência da sede do poder metropolitano para o Brasil, em 1808, e a emergência do Estado Nacional, pouco depois, geraram a necessidade de se modificar o ensino superior herdado da Colônia”, ou seja, havia a intenção de o país tornar-se independente também na construção de saberes. Assim, a partir desse ano, “foram criados cursos e academias destinados a formar burocratas para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos; como subprodutos, formar profissionais liberais.” (*op. cit.*, p. 63).

Com a Independência do Brasil, em 1822, surge também a necessidade de estruturação dos quadros que compunham o Estado a partir da formação em cursos

superiores. No que se refere ao ensino superior, ganha destaque, nesse período, o ensino jurídico. Segundo Cunha (2007, p. 101), “a importância do ensino jurídico para a formação dos quadros do Estado estava bastante explícita” no projeto de Estatuto elaborado por Visconde de Cachoeira em 2 de março de 1825, pois ali constava expressamente que a formação de bacharéis em Direito surgia da necessidade de ocupação dos cargos estatais, além de magistratura e da própria advocacia.

Os debates, iniciados em 1823, junto à Assembleia Nacional Constituinte, cujo objetivo principal era elaborar uma nova Constituição para o Estado soberano, também versavam sobre a necessidade de criação de universidades no Brasil, incluindo a instalação de um curso jurídico (PENA, 2005). As ideias e projetos debatidos na época destoavam da então realidade do país considerando-se os poucos recursos materiais e humanos existentes, por ser o país, segundo Carvalho (2008, p. 65) uma “ilha de letrados num mar de analfabetos”. Em outras palavras, para a implementação do curso haveria dificuldades de ordem formal e material.

O projeto para criação de uma universidade na cidade São Paulo foi elaborado pelo deputado José Feliciano Fernandes Pinheiro e apresentado na Assembleia Constituinte de 1823, e incluía a criação de um curso jurídico, motivado pelas opressões que sofriam os estudantes brasileiros durante sua permanência em Coimbra (*cf.* VENANCIO FILHO, 2011, p. 15). A partir da propositura do projeto, os debates foram ampliados e questões circundantes à implementação do curso jurídico no Brasil emergiram, entre as quais destacam-se a localização geográfica dos cursos e o conteúdo a ser lecionado, especialmente o Direito Romano.

Os interesses regionais de cada parlamentar ditavam as defesas sobre uma possível localização para a oferta do curso. Segundo Cunha (2007, p. 102),

havia os que defendiam sua instalação no Rio de Janeiro, convertido num centro de formação das elites regionais, sob as vistas do poder central, evitando-se a emergência de lideranças liberais; já outros defendiam a localização dos cursos jurídicos na Bahia, e onde saía a maior parte dos brasileiros que estudavam em Coimbra na época da independência; outros, ainda, alertavam para o perigo da concentração de estudantes do Rio de Janeiro, pela interferência que poderiam exercer sobre o Estado.

Nas palavras de Venancio Filho (2011, p. 17), “a localização das universidades provocou tão grande celeuma que o projeto correu o risco de naufragar, cada deputado pedindo preferência por sua província.” No entanto, segundo Bastos (1978), o maior dissenso encontrava-se na inclusão ou não do ensino de Direito Romano, a exemplo do que existia em Coimbra, onde se formaram os primeiros bacharéis. Nas palavras de Cunha (2007, p. 103), “a defesa do seu ensino estava de acordo com uma concepção absolutista do Estado, enquanto a posição contrária era apoiada pelos defensores do liberalismo político”.

Pena (2005, p. 35) destaca a recusa dos deputados pela inclusão do ensino do Direito Romano “alegando ser uma tradição jurídica que havia contribuído para a implantação da escravidão no Brasil”. Nesse sentido, durante os debates da Assembleia Constituinte, o deputado Pedro de Araújo Lima, afirmou que “não se recomenda o excesso de estudo do Direito Romano impostos pelos Estatutos de Coimbra” (VENANCIO FILHO, 2011, p. 17), e vai além, quando afirma que o ensino do Direito Romano era inútil, pois, “nada mais fez do que assegurar a escravidão dos povos, assim dos mesmos romanos” (p. 17)

No entanto, a tentativa de implementação do ensino jurídico no Brasil por meio do projeto apresentado por José Feliciano Fernandes embora não tenha se dissolvido em razão dos objetivos controvertidos e com vistas a atender interesses das províncias individualmente consideradas, dissolve-se junto com a Assembleia Constituinte em novembro de 1823 (NUNES JÚNIOR, 2019) e, com ela, a primeira tentativa de criação de cursos jurídicos no país.

Em 1825, no intuito de formar bacharéis aptos a compor a magistratura do Estado, por meio do Decreto de 9 de janeiro, Dom Pedro I cria um curso jurídico provisório na corte instalada no Rio de Janeiro. Segundo Cunha (2007), os textos desse regulamento evidenciavam a necessidade de instrumentalização do Estado, ante a descrição dos cargos para os quais se pretendia formar:

Tendo-se decretado que houvesse, nesta Corte, um Curso Jurídico para nele se ensinarem as doutrinas de jurisprudência em geral, a fim de se cultivar este ramo de instrução pública, e se formarem homens hábeis para serem um dia sábios Magistrados, e peritos advogados, de que tanto se carece; e outros que possam vir a ser dignos Deputados, e Senadores, a aptos para ocuparem lugares diplomáticos, e mais empregados do Estado. (BRASIL, 1825)

O citado curso não chegou a funcionar, mas os estatutos elaborados por Visconde de Cachoeira, o deputado José Luís de Carvalho e Melo, objetivando a implementação no ensino jurídico no país, foram utilizados até a elaboração de um estatuto a ser aprovado pela Assembleia Geral (CUNHA, 2007).

Com base na sua formação em Direito pela Universidade de Coimbra, Visconde de Cachoeira, que possibilitou experiências práticas em relação ao ensino, e, embora tenha utilizado os estatutos de Coimbra para elaboração no estatuto brasileiro, chamou atenção para alguns pontos que não deveriam ser replicados no ensino jurídico no país. Ao elaborar um estatuto próprio e defender a não adoção do estatuto coimbrã, Visconde de Cachoeira justificava que não deveria se adotar ante a “demasiada erudição dos estatutos, a muita profusão de Direito Romano, o muito pouco que se ensinava na Jurisprudência pátria, a pobreza do ensino do Direito Natural, Público e das Gentes, entre outros pontos.” (VENANCIO FILHO, 2011, p. 32).

Finalmente, a Lei que cria os cursos jurídicos no Brasil foi sancionada em de 11 de agosto de 1827, e mesmo envolto em disputas que ainda eram baseadas nas disputas regionais de localização para atendimentos de interesses políticos, tiveram as atividades iniciadas em março e maio de 1828 nas cidades de São Paulo e Olinda-PE, respectivamente.

Com poucos recursos materiais, os cursos foram instalados em mosteiros e conventos. O Curso Jurídico de São Paulo, dirigido inicialmente por José Arouche de Toledo Rendon, foi inaugurado, no dia 1º de março de 1828 no Convento de São Francisco, erguido em meados do século XVII que se tornou, a partir de 1853, a Faculdade de Direito de São Paulo no Largo de São Francisco (MUSEU DA JUSTIÇA, 2011).

Em Olinda, o Curso Jurídico instalou-se em 15 de maio de 1828 no Mosteiro de São Bento, edificado no final do século XVI. Seu primeiro diretor foi Pedro de Araújo Lima, futuro Marquês de Olinda, substituído interinamente logo após por Lourenço José Ribeiro. Em 1854 foi transferido para a cidade do Recife agora com a denominação de Faculdade de Direito (MUSEU DA JUSTIÇA, 2011).



No que se refere à prática jurídica, objetivo deste estudo, Venancio Filho (2011, p. 33), com base na análise dos estatutos elaborados por Visconde de Cachoeira, destaca que “os estudos do Direito deveriam ser simultaneamente práticos e teóricos.” Assim, no terceiro e no quarto ano, os professores deveriam demonstrar aos alunos, por meio de simulação inspirada em casos reais, como se consubstanciava a doutrina ensinada em sala de aula, em casos práticos. Nos termos da lei,

convém que se vão desde logo afazendo os estudantes ao hábito de aplicarem os conhecimentos **teóricos à prática de advogar, e de julgar**. Por este motivo devem os Professores de ambos estes anos mostrar aos seus discípulos o uso prático que tem no Foro as doutrinas que ouvirão, e expender as diversas maneiras, porque se empregam tanto no Foro Civil, como no Criminal. (BRASIL, 1827, grifos nossos, *online*).

A experiência anterior relacionada ao ensino jurídico advinda de Coimbra, de um Direito baseado na moral e na religião (MASCARO, 2019), foi utilizada como embasamento à elaboração do currículo e da metodologia de ensino que passou a ser utilizada pelos professores, o que, segundo Adorno (2019, p. 110) “testemunha o modo ambíguo pelo qual se acreditava, àquela época, superar o passado imediatamente colonial, formando, através do ensino jurídico, uma elite intelectual aberta à modernidade.”

Os Estatutos de Visconde Cachoeira por força do art. 10 da Lei de 11 de agosto de 1827 foram utilizados até 1831, com aprovação dos “Estatutos dos cursos de Ciências Jurídicas e Sociais do Império” pelo decreto de 7 de novembro de 1831, se constituindo, segundo Venancio Filho (2011, p. 50) em um “mero regulamento de disposições legais e administrativas regendo essas instituições de ensino”, vigorando até 1854 com a reforma Couto Ferraz, que voltou a incluir o ensino do Direito Romano, excluído na Lei de 11 de agosto de 1827, e a inclusão do Direito Administrativo e uma disciplina intitulada prática forense, no quinto ano do curso (CUNHA, 2007). No entanto, Birnfeld (2017, p. 1.203) destaca que “o ensino da prática era, em regra, também teórico, sendo inclusive comum que algumas disciplinas fossem nominadas exatamente como teoria e prática, sem qualquer significativa alteração do perfil de abordagem ou vivência do aluno.”

Assim, apenas a alteração legal não foi suficiente para suprir as necessidades com recursos humanos e materiais para implementação do seu funcionamento, então, “em relação às instalações materiais, tiveram os cursos jurídicos de se abrigar à sombra de velhas instituições eclesiais, o que ocorreu tanto em São Paulo como em Olinda” (VENANCIO, 2011, p. 37), assim como os primeiros professores e alunos transferidos de Coimbra.

Vale destacar que em 1843 ocorre a fundação do Instituto dos Advogados do Brasil (IAB), que teve “um papel significativo na elaboração da ideologia jurídica do Estado Imperial” (PENA, 2005, p. 36). Segundo o autor, “o IAB foi idealizado e concebido por representantes da magistratura togada, que possuía boa parte dos postos de liderança política do governo, no início da década de 1840” (p. 37). Ainda de acordo com o autor, “algumas evidências sobre a criação do instituto e sobre a composição de seus sócios efetivos (que foram nomeados em suas atas) comprovam a ligação orgânica destes ao corpo da burocracia governamental no período.” (PENA, 2005, p. 37). Ou seja, o IAB era um órgão governamental consultado pelo Imperador e pelos tribunais para emitir pareceres em importantes decisões judiciais e colaborar na elaboração de leis.<sup>3</sup>

Em 1879, por meio do decreto 7.247, de 19 de abril, foi instituída a liberdade de frequência no ensino primário, secundário e superior, “segundo o qual o aluno não era obrigado a frequentar as aulas, mas apenas a prestar os exames e obter a aprovação” (RODRIGUES, 1995, p. 40). Segundo Venancio (2011, p. 87), isso foi inspirado “em experiências estrangeiras mal assimiladas nas quais as condicionantes sociológicas e pedagógicas diferiam profundamente nas existentes no Brasil”. Complementa o autor:

Tal sistema só poderia ser eficiente na medida em que se colocassem, antes da diplomação dos estudantes, exames rigorosos por bancas isentas, que realmente tentassem aferir os conhecimentos que os alunos tivessem haurido, seja nas faculdades, seja fora delas. Como estas barreiras nunca existiram, a lei do ensino livre, nas suas várias aplicações, constituiu-se numa das maiores fraudes já ocorridas na história educacional no Brasil. (VENANCIO FILHO, 2011, p. 87).

---

<sup>3</sup> Com a criação da Ordem dos Advogados Brasileiros (OAB) na década de 1930, o IAB, que continua em atividade, passou a focar a formulação de um projeto de sociedade brasileira e o pensamento jurídico do país (STUTZ E ALMEIDA, 2022).

Em outras palavras, os fatos ocorridos no período compreendido desde a criação dos primeiros cursos jurídicos no país, em São Paulo e Olinda, até a Proclamação da República, em 1889, não apresentaram modificações relevantes no ensino jurídico, nem mesmo o sancionamento do decreto nº 7.247/1879, que “referindo-se às cadeiras do curso, preconiza duas de teoria e prática do processo criminal, civil e comercial” (BIRNFELD, 2017, p. 1.203), conforme parágrafo 3º do artigo 3º da citada lei.

Adorno (2019), ao analisar as atividades desenvolvidas no curso de Direito de São Paulo durante o regime monárquico, afirma que as tentativas legislativas de reforma do ensino também não foram efetivas e tampouco suficientes para promover qualquer modificação na cultura discente, visto que não havia um plano pedagógico definido.

Desse modo, quando escreve sobre o método de ensino jurídico, Comparato (1979) observa que esse modelo de ensino aplicado não permitia espaço para dúvidas, pois acreditava-se que ao dispor de normas legais, jurisprudenciais e doutrinárias para aplicação nos problemas práticos, haveria também uma multiplicidade de soluções capazes de abarcar todos os problemas, o que por si só, desencorajava o aluno a exercer o pensamento crítico reflexivo e, a partir dos casos concretos, desafiá-los a criar teorias para sua solução.

Além disso, segundo Cunha (2007, p. 133) o início da República “coincide com a influência positivista da política educacional, marcada pela atuação de Benjamin Constant em 1890-1891”, de modo que o positivismo jurídico foi um dos fatores que contribuiu para a existência de uma metodologia de ensino que impossibilitava outras percepções e que a criação de grandes legislações, que ocorreu também a partir do século XIX, possibilitou um tipo de ensino focado apenas na norma posta, se limitando à formação de bacharéis, criando uma ilusão no sentido de que todos os fatos passíveis de acontecer na sociedade estariam previstos legalmente, promovendo, ainda, uma capacidade reduzida de percepção da realidade social circundante.

Segundo Mascaro (2019, p. 22), “a ideologia do positivismo jurídico é sempre muito interessante às classes dominantes, porque apregoa o cumprimento da ordem imposta pelo Estado, bloqueando estruturalmente contestações.” Segundo o autor,

para o jurista trabalhar com o direito, não seria mais necessário um questionamento sobre o que seria o justo ou qual a arte mais correta para

aplicação das leis. Bastaria, a partir daí, a técnica de manejar as leis estatais, sabendo entendê-las umas relacionadas com as outras. O direito moderno acaba reduzido, então, a uma técnica. (MASCARO, 2019, p. 23)

Os debates acerca da qualidade de ensino jurídico foi tema recorrente ao longo dos séculos, sendo que o currículo e a metodologia de ensino empregada ganham destaque. Adorno (2019, p. 119) afirma que “depoimentos históricos deixam mesmo entrever certa desilusão diante do quadro geral do ensino jurídico, pois, de matriz conservadora, o ensino do Direito por longo tempo foi puramente teórico, distanciado da realidade social e pouco didático.” Temática esta que tem se prolongado ao longo dos séculos, haja vista a mutabilidade do contexto social, político e econômico.

Em síntese, ao longo da história do Brasil tanto durante o período imperial como durante a República, a educação brasileira sempre foi caracterizada por uma predominância de desigualdade (BITTAR, 2006).

A seção a seguir trata do ensino jurídico no Brasil a partir do século XX.

## 2.2 O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL A PARTIR DO SÉCULO XX

O século XX foi um período especialmente importante para a temática da presente pesquisa por tratar-se de um momento em que se intensificaram os debates acerca do ensino jurídico, salientando a importância da conjugação da teoria com a prática. No intuito de identificar as deficiências do ensino, discutir e propor soluções, foi nesse século que surgiram as primeiras normativas prevendo o que se pode chamar de embrião da prática jurídica nos cursos de graduação em Direito.

A ideia do ensino livre, discutida na seção anterior, se deu, efetivamente, até 1915, com sua supressão pela Reforma Carlos Maximiliano, nesse ano (VENANCIO FILHO, 2011). Segundo o autor, é no século XX que “o ensino jurídico ganha novos contornos, quando se acentua fortemente a preocupação com o método” (p. 246), o que é também destacado por Rodrigues (1995). E, do período que vai de 1900 a 1920, o professor Andrade Bezerra, da Faculdade de Direito do Recife (*apud* VENANCIO FILHO, 2011, p. 249) destaca que “é notável a decadência dos cursos jurídicos em todos os países, tanto nos estabelecimentos públicos, como nos particulares. O autor aponta,

ainda, “a diminuição do número de aspirantes às carreiras que dá acesso ao título de bacharel em Direito” e a “insuficiência do ensino ministrado”, de natureza “pregação-catedrática” (*op. cit.*, p. 249), nas faculdades como os motivos de decadência do ensino. A isso, soma-se a perda do exclusivismo do curso que era ministrado apenas em São Paulo e Recife; surgiram numerosas outras escolas em razão da Reforma Rivadávia Correa (*op. cit.*).

Diante do exposto e depois de quase um século da criação dos cursos jurídicos no Brasil, houve uma forte preocupação com o método, reforçando a necessidade de se formar bacharéis que não fossem meros receptores do conteúdo ensinado, mas estudantes participativos (VENANCIO FILHO, 2011). Desse modo, sugeriu-se, entre outras coisas, a “divisão de trabalhos escolares em lições orais e exercícios práticos” (*op. cit.*, p. 250). Ou seja, um distanciamento do ensino jurídico herdado de Coimbra.

Nesse sentido, em 1927, no Congresso do Ensino Superior, no Rio de Janeiro, em comemoração ao primeiro centenário dos cursos jurídicos o Brasil, discutiu-se, entre outras coisas, o modo como deveria ser ministrado o ensino jurídico no país (se por preleções, colóquios ou explanação de casos concretos) e a obrigatoriedade ou não de estágios para o exercício da advocacia ou da magistratura (VENANCIO FILHO, 2011).

Nas conclusões desse congresso, destaca o autor, defendeu-se a tese de que “é impossível ensinar o Direito sem exemplos de aplicação. Não basta, porém, que estas aplicações sejam feitas pelo professor sob a forma de casos tirados da jurisprudência, é necessário que tenha lugar o trabalho pessoal do estudante” (VENANCIO FILHO, 2011, p. 254).

Essa tese contribuiu para o embasamento do ensino jurídico que se tem hoje, no sentido da junção da teoria com a prática, por meio, por exemplo de “tribunais fictícios, onde os estudantes instruem, discutam e julguem processos simulados, dirigidos pelo professor” (*op. cit.*, p. 257)

Em 1931, com a Reforma Francisco Campos, primeira reforma em âmbito nacional, durante a Era Vargas, criou-se o Conselho Nacional de Educação. Nesse sentido, essa reforma

[...] procurou dar um caráter nitidamente **profissionalizante** aos cursos jurídicos. Com ela ocorreu o seu desdobramento em dois: o Bacharelado e o

Doutorado, cabendo ao primeiro a formação dos operadores técnicos do Direito e ao segundo a preparação de futuros professores e pesquisadores, dedicados aos estudos de alta cultura. Essa reforma, no entanto, não obteve, na época, o êxito esperado, continuando os cursos de bacharelado no mesmo nível existente anteriormente e não tendo os de doutorado atingido os objetivos almejados. (RODRIGUES, 1995, p. 11, grifo nosso)

Nesse ponto, Bittar (2006, p. 110) ao analisar a história da educação brasileira desde o colonialismo afirma que sempre existiu “uma educação para os ricos e uma educação para os pobres”; no entanto, especialmente a partir dos anos 1950, identifica-se uma mudança de cenário, e o aluno é aquele que já faz parte do mercado de trabalho.

A aula inaugural intitulada “Educação jurídica e a crise brasileira” de Francisco Clementino San Tiago Dantas, proferida em 1955 na então Faculdade Nacional de Direito, no Rio de Janeiro, mais tarde Universidade Federal do Rio de Janeiro, contribuiu sobremaneira para a reflexão sobre o ensino jurídico. Durante a aula, Dantas apontou que o problema do ensino jurídico poderia ser analisado sob a perspectiva do problema do ensino superior de forma geral no país, mas optou por analisá-lo como algo que entendia ser uma problemática herdada da própria cultura jurídica e lançar a reflexão sobre o objetivo do ensino jurídico naquele momento, analisando a didática tradicional, propondo também uma nova didática (DANTAS, 1955).

O autor corrobora a constatação de que a metodologia tradicional de ensino de aulas sistemáticas e expositivas já não mais atende às necessidades que possam coadunar com a situação do país naquele momento e apresenta sugestões para vivificar a educação jurídica:

O primeiro desses alvos — a reorientação do ensino no sentido da formação do próprio raciocínio jurídico — obriga ao ensino, casuístico, à participação ativa e verdadeiramente principal do estudante nas sessões de trabalho, ao método polêmico, à captura prolongada do estudante e do professor no recinto da escola e graças a tudo isso conduz a uma transformação da mentalidade. O segundo desses alvos — a especialização — obriga os currículos flexíveis, à opção entre eles, por deliberação do estudante, ao aprofundamento do estudo nas matérias de especialização, à comunicação livre com outras Faculdades, onde se vão buscar conhecimentos especiais, e graças a tudo isso se encurta a distância entre a vida escolar e a vida profissional, dando ao estudante um treinamento intenso para a função que ele quiser desempenhar na sociedade. (DANTAS, 1955, p. 16)

O autor propunha, basicamente, um modelo de ensino e de currículo em que o aluno exercesse um papel central que, de forma ativa, pudesse analisar casos, participar de debates e investigações sob orientação do professor, o que ele chama de *case system*, para que não fosse mero repetidor de normas, mas que estivesse apto a contribuir para o desenvolvimento do país de forma geral.

Em que pese ter tido grande repercussão, suas sugestões não foram implementadas e, segundo Rodrigues (1995, p. 11-12) “no mundo jurídico, quase nada mudou. A descrição dos cursos por ele efetuada na década de 50, aplica-se perfeitamente ao que se vê ainda hoje na grande maioria das salas de aula [...]”

Destaca-se que a citada análise de Rodrigues remonta ao ano de 1995, mas ao realizar a mesma reflexão e estabelecer um comparativo com o modelo de ensino descrito por San Tiago Dantas em 1955 com o que se vivencia em sala de aula atualmente, 66 anos após a aula inaugural da Faculdade de Direito Nacional, pode-se afirmar que o tradicionalismo das aulas-conferência ainda é muito forte.

Em 20 de dezembro de 1961 foi promulgada a Lei n.º 4.024 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que criou o Conselho Federal de Educação, órgão responsável por estabelecer o currículo mínimo e duração dos cursos que habilitassem ao exercício de profissionais liberais (art. 70 LDB), o que para Venancio Filho (2011, p. 319) em que pese ter coincido “com a fase de grande expansão do ensino superior no Brasil, e, especialmente, do ensino jurídico”, não teve um resultado prático esperado, sendo apenas de ordem formal. Em outras palavras:

Com essa disposição, fica estabelecido que um órgão técnico educacional seria o responsável por estabelecer um currículo mínimo para os cursos, o que gera duas mudanças significativas, tendo em vista que, historicamente, essa prerrogativa era dos poderes legislativo e executivo e substitui-se a lógica dos currículos únicos vigentes para uma perspectiva de currículo mínimo. Ou seja, um órgão técnico estabeleceria o currículo, qual seja, o Conselho Federal de Educação (CFE), e o currículo de único passou a ser mínimo. (CORRÊA, 2020, p. 101-102).

Então, em 1962 o “Conselho Federal de Educação, através do Parecer n.º 215, implanta, pela primeira vez, um currículo mínimo para o ensino do Direito” (RODRIGUES, 1995, p. 42) e aponta que com o advento do Parecer n.º 215/1962 que passou a vigorar em 1963, foi possível identificar as seguintes modificações no ensino:

[...] uma quase exclusividade de cadeiras estritamente dogmáticas. [...] não eliminou a desvinculação do ensino jurídico com a realidade política, econômica, social e cultural do país. [...] a redução - para não falar em quase eliminação - das matérias de cunho humanista e de cultura geral. (BITTAR, 1995, p. 43)

Além disso, determinou-se o mínimo 14 disciplinas obrigatórias a serem estudadas, entre elas, direito judiciário civil e penal, “voltadas para a atividade prática do advogado do foro, dando continuidade à tentativa de tecnificação do jurídico [...]” (BITTAR, 1995, 43).

O intuito era de que as instituições de ensino pudessem complementar a sua grade de acordo com as necessidades regionais, “a experiência foi, entretanto, que o currículo mínimo se tornou, a rigor, um currículo máximo [...]” (VENANCIO FILHO, 2011, p. 318) e a prática jurídica então prevista, não se efetivou. Nesse sentido, Rodrigues afirma:

Houve, em 1962, pela primeira vez na história do ensino jurídico brasileiro, a implantação de um **currículo mínimo** - até aquele momento o Estado, através dos órgãos competentes, havia sempre **imposto currículos plenos** -, o que, formalmente, constituiu-se em um avanço. No entanto, a alteração no conjunto normativo educacional não trouxe maiores efeitos na prática efetiva presente nos cursos jurídicos, mantendo-se os currículos plenos limitados e estanques, apesar da flexibilidade introduzida pelo novo sistema adotado. (RODRIGUES, 1995, p. 12)

Entre os anos de 1962 até 1972, destaca-se como experiência importante no campo da renovação do ensino jurídico, a criação do Centro de Estudos e Pesquisas no Ensino do Direito (CEPED) na Universidade do Estado da Guanabara, um grupo bem-sucedido que contou com a participação de professores estrangeiros e possibilitou intercâmbio aos estudantes brasileiros.

Durante a elaboração das pesquisas, dado o desenvolvimento do país a utilização de novas tecnologias e a constatação de que ainda ecoava a necessidade de formar bacharéis com noção de sua função social e vinculados às realidades circundantes, as aulas eram dialogadas, de modo que aos alunos era dado conhecimento prévio do caso que seria discutido em aula para que assim, sob supervisão do professor, pudessem oferecer opções resolutivas para os casos (VENANCIO FILHO, 2011).



Pouco a pouco se vê que era crescente a necessidade de reformulação do ensino jurídico e a inserção de uma disciplina prática vista como um caminho para que pudesse tornar o curso menos tecnicista e próximo da realidade social. Nesse sentido, nas décadas de 1950 e 1960, vários setores populares impulsionaram esse processo de transformação. Organizações estudantis, como a UNE, discutiram amplamente o tema entre 1961 e 1963. As demandas envolviam a modernização do ensino superior, a oposição à sua privatização e elitismo nos exames vestibulares. Além disso, os estudantes buscavam maior participação nas decisões das instituições de ensino e uma reorientação para atender aos interesses do povo brasileiro (FERNANDES, 2020).

No entanto, a ditadura civil-militar que se instalou interrompeu esse processo e distorceu completamente a bandeira da Reforma Universitária. A ditadura implementou a reforma dentro do acordo MEC-USAID<sup>4</sup>, limitando seu escopo à modernização administrativa e pedagógica, seguindo o modelo dos Estados Unidos (FERNANDES, 2020).

Já no que diz respeito à reformulação do ensino jurídico, em 1967, durante um seminário promovido pelo Instituto dos Advogados Brasileiros, o professor Alfredo Lamy Filho (1961 *apud* VENANCIO FILHO, p. 330), responsável pela temática dessa reformulação, destacou que “não há oposição entre ensino teórico e ensino prático, que devem se integrar naturalmente na metodologia de ensino do Direito e na formação profissional do advogado.”

De modo geral, Rodrigues (1995, p. 12) destaca que:

No período de 1930 a 1972, além das questões já destacadas, muito pouca coisa mudou em nível qualitativo no ensino jurídico; não existiram, novamente, grandes mudanças estruturais. Houve, nesse período, uma proliferação muito grande de cursos de Direito por todo o país, ampliando o acesso a eles por parte da classe média. As reformas efetuadas buscaram novamente dar um caráter mais profissionalizante ao curso e mantiveram a rigidez curricular, à exceção da realizada em 1962. A qualidade permaneceu, em geral, de baixo nível e o conteúdo desvinculado da realidade social. Continuou prevalecendo, na prática, a aula-conferência, embora seja nesse período que se inicia a pensar, principalmente com San Tiago Dantas, a crise da educação jurídica como um aspecto da crise do Direito e da sua cultura, e

---

<sup>4</sup> USAID = United States Agency for International Development. Segundo o *site* do governo dos Estados Unidos, trata-se de sua principal agência para fornecer auxílio a países que estão se recuperando de desastres, buscando sair da pobreza e engajando em reformas democráticas.

Fonte: <https://www.usa.gov/agencies/u-s-agency-for-international-development>

a criticar o ensino meramente legalista, defendendo, como meta pedagógica, o desenvolvimento do raciocínio jurídico.

Em 1972 o Conselho Federal de Educação (CFE) edita a Res. n.º 3, com o intuito de aperfeiçoamento de ensino e aprendizagem que pudessem refletir nas novas demandas de mercado e formar profissionais aptos a atuarem nesse novo cenário. Para isso, propôs as matérias consideradas básicas e as profissionais, incluindo-se a prática forense por meio de estágio supervisionado.

Inseriu-se um novo currículo mínimo e pela Resolução tem-se a orientação para o funcionamento dos cursos de Direito no Brasil. Considerando que até aquele momento a disciplina de prática forense era atrelada à outra disciplina, não havia assim, obtido o resultado esperado no sistema de ensino aprendizagem.

Birnfeld (2017, p. 1207) destaca que:

Com a Resolução 03/72, de 25 de fevereiro de 1972, criava-se a obrigação das próprias Faculdades ministrarem sua prática forense sob a forma de estágio supervisionado. Tratava-se de uma substancial alteração na sistemática vigente há mais de um século. Ocorre que pela primeira vez o conceito de estágio supervisionado se inseria no universo dos cursos jurídicos.

O mesmo autor complementa afirmando que a respeito da aplicabilidade da Res. CFE n.º 3/72, no que se refere à prática forense tornou-se “o baluarte do fracasso dessa intenção, tornando-se, tal como já fora no império, uma disciplina teórica, que justo por isso não era prática, e menos ainda forense, justo porque não transcendeu, em regra, as paredes da sala de aula.”

E ainda, ao fazer um balanço no período compreendido entre a Lei de 11 de agosto de 1827 até 1972, “os cursos jurídicos brasileiros são organizados de maneira uniforme, justamente porque as normas vigentes impõem, como regra, para todas as instituições de ensino um currículo único, fixado nacionalmente...” (BIRNFELD, 2017, p. 1.202). Para o autor,

(...) a opção pedagógica é definitivamente a coimbrã, a aula expositiva, o professor o centro do aprendizado e desafio pedagógico, na melhor das hipóteses, uma mera simulação. A ideia de contato com clientes reais, com situações reais, com aflições reais a reclamarem o uso dos adequados remédios jurídicos capazes de aplacar o sofrimento moral e a própria vivência do êxito

ou do insucesso nesta tentativa é rigorosamente inexistente neste contexto” (*op. cit.*, p. 1.204).

Com a vigência da Res. CFE n.º 3/72 e a criação de um novo currículo mínimo, o estágio supervisionado tornou-se disciplina obrigatória, mas com a promulgação da Lei 5842/72, que dispunha sobre o cumprimento de estágio para ingresso na Ordem dos Advogados do Brasil e conseqüentemente o exercício da profissão de advogado, criou-se dois sistemas.

A Lei n.º 5842/72 impactou diretamente os procedimentos que deveriam ser adotados a partir de então pelas instituições de ensino, visto que atribuiu a elas a responsabilidade de ofertar o estágio para fins de inscrição na Ordem dos Advogados do Brasil, para dispensa de prova de admissão. Assim, de 1972 até 1994, quando, segundo Bittar (1995, p. 85) “se realiza, oficialmente reformulação do ensino jurídico em nosso País”, dois sistemas ficaram vigentes, o de estágio curricular obrigatório e do estágio extracurricular para fins de inscrição nos quadros da OAB, ambos de responsabilidade das instituições de ensino, o que acabou gerando equívocos que se perpetuaram no decorrer dos anos e que

[...] geraram duas situações de fato e que embora diferentes são ambas equivocadas: a) o entendimento de que o estágio era único e optativo levou a situações concretas nas quais o aluno concluía o curso de direito sem estagiar. Nessa situação a instituição lhe conferia um diploma de curso superior sem o cumprimento de um currículo mínimo e, portanto, sem validade; ou b) o entendimento de que o estágio era único e obrigatório (portanto necessariamente curricular) levou a situações concretas nas quais o aluno ao concluir o curso de direito, recebia uma certidão de comprovação do estágio que lhe dava direito a inscrição automática na OAB, independentemente de exame de ordem. Nessa segunda situação a instituição lhe conferia o direito de inscrição na OAB indevidamente, tendo em vista que ele de fato apenas havia cumprido de fato o currículo mínimo do curso. (RODRIGUES, 1995, p. 49).

Durante a vigência da Res. CFE n.º 3/72 outras resoluções foram editadas<sup>5</sup> reafirmando a diferenciação no objetivo a se cumprir com o oferecimento desses conjuntos de atividades práticas, sendo esse um dos motivos pelos quais excluiu-se do sistema a opção de validar o estágio para fins de inscrição da OAB. Outra crítica

---

<sup>5</sup> 225/73, 660/74, 1364/74, 170/79, 934/79, 450/80, 1082/80, 124/82, 383/83 e 153/86, entre outras (RODRIGUES, 1995, p. 49).

relevante nesse período é o fato de que o conteúdo dos estágios ofertados era basicamente voltado para prática forense, ou seja, formação de advogados, o que ainda limitaria o bacharel para optar entre outras profissões possíveis a partir da formação em Direito (RODRIGUES, 1995).

Ao analisar o ensino praticado na década de 80, o então professor da Faculdade de Direito de São Paulo, José Eduardo Faria (1987, p. 212) afirmou que as faculdades de Direito

[...] não têm dado aos alunos o instrumental teórico e analítico para a compreensão de seu mundo circundante. Revela, também, que a formação “humanística” sempre invocada pela maioria dos professores ainda permanece presa a uma retórica tradicional.

Percebe-se, assim, que uma das propostas de conjugação do ensino teórico e prático por meio do estágio supervisionado curricular foi de minimizar as contradições e propiciar um ensino integrado com a realidade social, embora a previsão da Res. CFE n.º 3/72 não tenha trazido resultados práticos efetivos, pelas distorções na sua aplicação, conforme já citado. Nas palavras de Rodrigues e Junqueira (2002, p. 30-31),

A partir da segunda metade da década de 70, do século XX, se assiste a uma crescente crítica ao modelo de Ensino do Direito existente no país, em grande parte recuperando a análise realizada por San Thiago Dantas em 1955. As críticas se voltam em especial às questões metodológicas e curriculares. Também floresce uma crítica de matriz política, voltada aos próprios conteúdos e valores reproduzidos pelo ensino do Direito. Nesse contexto, as décadas de 80 e 90 se apresentam como o período histórico de maior discussão sobre esta temática e também como o espaço temporal em que houve o maior número de propostas e movimentos no sentido de implementar mudanças que solucionassem os problemas diagnosticados.

A proposta elaborada pelos componentes da comissão do MEC, em 1980, formada por especialistas, pautou-se na alteração curricular, dividindo-o em matérias básicas, de formação geral, de formação profissionalizante e destinadas a habilidades específicas, além de propor a criação de laboratório jurídico para compor as disciplinas de estágio supervisionado curricular e extracurricular. No entanto, a proposta não foi implementada (RODRIGUES, 1995, p. 52).

Anos mais tarde, em 1991, a comissão formada pelo Conselho Federal da OAB “situou a questão do ensino jurídico em nível de seus problemas e suas crises, [...] e, fixou alguns elementos paradigmáticos como base para a definição de critérios de avaliação e de proposição de medidas funcionais e legislativas” (*op. cit.*, p. 53) levando em conta questões sociais, econômicas e políticas vigente a época e destacando em seu parecer que apenas a mudança curricular não seria capaz de superar a crise do ensino jurídico, precisaria de engajamento do corpo docente e discente.

Em 1993, outra comissão destinada ao estudo e apresentação de propostas acerca do ensino jurídico no Brasil foi nomeada pelo MEC e estava incumbida de apresentar propostas concretas a fim de reformar o ensino jurídico. Essa última comissão foi mais abrangente e preocupou-se em chamar para o debate todos os atores do ensino jurídico no Brasil.

Durante o ano de 1993 diversos encontros foram realizados em várias regiões do Brasil, no intuito de debater as necessidades, dificuldades e possíveis soluções para a crise apontada no ensino jurídico. Para apresentação dos resultados e elaboração de relatórios, realizou-se em Brasília nos dias 5 e 6 de dezembro o Seminário Nacional dos Cursos Jurídicos, e, que após posto a termo, serviu de base para a elaboração do anteprojeto que ensejou na criação da Portaria MEC n.º 1.886/94:

Com efeito, sob a epígrafe de comando destinado à fixação de diretrizes curriculares e de conteúdo mínimo para o curso jurídico, o diploma em questão contém, em verdade, importantes modificações da disciplinação jurídica do ensino do Direito, acolhendo, para nossa satisfação, ideias e sugestões que, como professor universitário, oferecemos, em longo trabalho que, preparado em 1985, foi discutido em vários congressos, conclaves e seminários e publicado na Revista da Faculdade de Direito da USP, sob título Reforma do Currículo da Faculdade [...] (BITTAR, 1995, p. 85)

A reformulação do ensino jurídico no país aconteceu durante o período de redemocratização do estado, o que permitiu, conforme se verá na próxima seção, a elaboração de um estatuto que pôde contar com sugestões e análise de toda a comunidade que de algum modo estava vinculada ao ensino jurídico no Brasil.

### 2.2.1 A Portaria MEC n.º 1.886/1994 – Reforma oficial do ensino jurídico

Como podemos depreender do exposto até aqui neste capítulo, desde a criação dos cursos jurídicos no Brasil há uma inquietação na comunidade jurídica e educacional na tentativa de alinhar o ensino formalmente previsto à realidade das mudanças que se apresentavam no país ao longo dos anos. Fatores sociais, políticos e econômicos, sobretudo durante o Império, influenciaram a formação de bacharéis destinados a compor o corpo político administrativo do país, ofertando-se basicamente um passaporte para o exercício de algum cargo político.

O cenário que se iniciou sob a égide da Constituição Federal de 1988 demonstrou, segundo Bastos (1995, p. 81), uma “nova fase de esperanças na consolidação de um ensino jurídico comprometido com o aperfeiçoamento democrático do Estado brasileiro e a modernização da nossa sociedade.” Bittar (2006, p. 111), esclarece, nesse sentido, que foi a partir da “década de 90 que o Estado deixou seu papel negativista e passivo para assumir, sobretudo como a advento da Portaria n.º 1.886/94, forte papel gerencial sobre o sistema de ensino do Direito em solo pátrio.”

Nesse sentido, após mais de 20 anos de vigência da Res. CFE n.º 3/1972, foi editada a Portaria MEC n.º 1.886/94, instituindo as primeiras diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo dos cursos de Direito no Brasil. Segundo Rodrigues (2020), a “expressão diretrizes curriculares foi utilizada pela primeira vez no Direito Educacional brasileiro” (*op. cit.*, p. 24) nessa Portaria e possui um significado mais amplo, visto que “são orientações gerais definidas pelo órgão juridicamente competente e devem ser cumpridas pelas IES na elaboração de projetos pedagógicos e currículos plenos de seus cursos” (*op. cit.*, p. 24) . Além disso, no dizer de Rodrigues e Junqueira (2002, p. 40), a Portaria, ao referir-se a conteúdo mínimo e não a currículo mínimo, “demonstrava que o Curso de Direito não é apenas um conjunto de disciplinas e atividades, mas um conjunto de conteúdos, que se desenvolve através de disciplinas e atividades diversas.”

Objetivou-se, por meio dessa resolução, entre outras coisas, romper com as aulas puramente teóricas e de sala de aula bem como com o positivismo normativo, buscando abordagens de ensino mais amplas, com ferramentas aptas a possibilitar uma formação humanizada, próxima da realidade social (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002). Os

autores destacam que essa Resolução foi resultado de uma construção intelectual histórica, mas, em especial, dos debates que a antecederam, resultado de uma construção coletiva que remonta à década de 1980, marcada por questionamentos em relação ao currículo e à metodologia de ensino, numa tentativa de aproximar o ensino da realidade social. Pauta-se no reconhecimento de que o ensino deve estar pautado no tripé ensino, pesquisa e extensão, conforme previsão constitucional de 1988.

Essa Portaria é considerada a reforma oficial do ensino jurídico no país, primeiro, por ter sido elaborada coletivamente, acompanhando o processo político de democratização do Estado, depois, por conjugar o ensino teórico com o prático. Rodrigues e Junqueira (2002) destacam, todavia, que essa reforma, na prática, exigia uma autocrítica do corpo docente, o que nem todos estavam dispostos a fazer. Apesar disso, Corrêa (2020, p. 107) destacou a Portaria como “um marco paradigmático para a educação jurídica brasileira”, por trazer as primeiras diretrizes curriculares e fixar o conteúdo mínimo que os cursos precisariam abordar.

Com essa Portaria, o então chamado estágio supervisionado, focado na prática forense, passou a ser denominado de prática jurídica, composta, agora, de atividades reais e simuladas em um total de 300 horas, com a possibilidade de complementação em órgãos externos públicos ou privados (BRASIL, 1994). Surgiu, aqui, o Núcleo de Prática Jurídica, destinado especialmente à coordenação, supervisão e desenvolvimento das atividades práticas do ensino jurídico: um ambiente especialmente preparado, pensado e destinado à concretização da prática. Ele deveria ser coordenado por um professor do curso e que ficaria responsável pela gestão das atividades que deveriam ser exclusivamente práticas, ou seja, a partir de então, a disciplina de prática jurídica ganha destaque, abrindo-se mais possibilidades profissionais advindas a partir da formação em Direito, como a magistratura, atuação no Ministério Público e em profissões correlatas, o que oportunizou à instituições de ensino trabalhar com outras formas de resolução de conflitos, como a arbitragem e as formas autocompositivas (RODRIGUES, 1995; BRASIL, 1994). Destacam-se como peculiar característica a supervisão e o caráter pedagógico, pois, deixando de possuir supervisão e caráter pedagógico, estaria se constituindo em emprego/trabalho (RODRIGUES, 2017).

A Res. n.º 09/2004 destacou a importância da Portaria MEC n.º 1.886/94 no sentido de que ela “trouxe inovações que se constituíam avanços para o ensino jurídico, especialmente pelo seu direcionamento à realidade social e integração dos conteúdos com as atividades” (BRASIL, 2004, *online*).

A prática jurídica passa a ter, então, um *status* diferenciado, configurando não mais como parte acessória de outra disciplina, mas como disciplina independente, pensada de forma exclusiva e especialmente desenvolvida. As atividades reais devem ser priorizadas, segundo consta da Portaria MEC n.º 1.886/94, dando lugar à simulação apenas quando não houver possibilidades de implementação da prática real. Paralelamente, as visitas aos órgãos judiciários e estágio externos constituem mais uma alternativa para complementar a formação do bacharel, o que propicia uma avaliação mais profunda de todo o processo de ensino e aprendizagem, buscando a formação de profissionais com conhecimentos próprios, conscientes e alinhados ao mundo (BITTAR, 1995), preparados para a compreensão de relações sociais, o manejo de documentos particulares e públicos, o emprego correto de estratégias de atuação individuais ou coletivas (BITTAR, 2006).

Considerando-se que toda mudança exige certo tempo de adaptação, o artigo 15 da Portaria MEC n.º 1.886/94 concedeu o prazo de 2 anos a contar de 30 de dezembro de 1994, para que as instituições de ensino pudessem providenciar recursos humanos e materiais suficientes para dar cumprimento à normativa. No entanto, o prazo acabou sendo ampliado, em razão das novas exigências, sobretudo relacionadas a recursos materiais e humanos, como biblioteca e o próprio Núcleo de Prática Jurídica (RODRIGUES, 2005).

Como toda norma, a Portaria MEC n.º 1.886/94 viu-se alvo de críticas e identificação de pontos negativos e positivos (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002). Entre os pontos positivos apontados pela crítica especializada encontra-se a criação do Núcleo de Prática Jurídica que existe até a data da realização da presente pesquisa, com aperfeiçoamentos advindos das Resoluções que sobrevieram.

Rodrigues e Junqueira (2002) destacam, no entanto, que, uma vez que os prazos não foram cumpridos, o próprio Ministério da Educação postergou sua obrigatoriedade



por meio de novos instrumentos normativos, primeiro de forma geral através da Portaria MEC n.º 3/96, que tornou suas exigências obrigatórias somente a partir de 1997.

Posteriormente, o Ministério da Educação tornou a Monografia de Conclusão de Curso exigida exclusivamente para os alunos que iniciaram o curso de Direito após 1998, nos termos das portarias do MEC 1.252/01 e 1.875/01.

O Parecer CES/CNE n.º 1.070/99, que estabeleceu os requisitos para autorização e reconhecimento de cursos oferecidos por IES e estabeleceu a necessidade de diferenciação de critérios com base no tipo de instituição (considerando-se as atividades de pesquisa e extensão e os percentuais de mestres, doutores e professores com dedicação exclusiva), também foi de encontro à portaria. Nesse parecer, as exigências quantitativas feitas quanto à composição da biblioteca e a exigência da monografia final nos cursos de graduação foram criticadas.

A Portaria MEC n.º 1.886/94 foi sucedida pelas Resoluções CNE/CES n.º 9/2004 alterada em 2017 pela Res. CNE/CES n.º 3 e, finalmente, a Res. CNE/CES n.º 5/2018, que trata diretamente do objetivo desta pesquisa, ou seja, a política educacional que inseriu as formas consensuais de resolução de conflitos no ensino jurídico teórico e prático, vindo ao encontro da política pública judiciária representada pela Res. n.º 125/2010 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ). A seção seguinte aborda essas questões.

### 2.3 ALTERAÇÕES CURRICULARES NO ENSINO JURÍDICO NO SÉCULO XXI

Após 10 anos de implementação, a Portaria MEC n.º 1.886/94, considerada a reforma oficial do ensino jurídico no Brasil, por seu caráter democrático de construção e por concretizar os preceitos da legislação educacional previstos constitucional e infraconstitucionalmente, sobretudo na concretização do preceito educacional fundado no tripé ensino, pesquisa e extensão, é revogada pela Res. CNE/CES n.º 9/2004 que entrou em vigor em 30 de outubro de 2004.

As atividades práticas, descritas como “estágio supervisionado” foram referenciadas nos incisos V e IX do § 1º do art. 2º, como elementos obrigatórios do projeto pedagógico, que deveria prever os “modos de integração entre teoria e prática”

e a “concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Prática Jurídica” (BRASIL, 2004, *online*). Tal resolução passa a exigir uma descrição dos modos pelos quais a integração entre teoria e prática será realizada concretamente (RODRIGUES, 2005).

Além disso, como eixo de formação prática, no inciso III do art. 5º, a Resolução apontou a necessidade de “integração entre a prática e os conteúdos teóricos” desenvolvidos nos eixos de formação fundamental (relações do Direito com outras áreas do saber – inciso I do art. 5º) e formação profissional (conhecimento e aplicação dos diversos ramos do Direito – inciso II do art. 5º).

Nesse sentido, Bastos (2018, p. 1) destacou que a Res. CNE/CES n.º 9/2004 seguiu “a linha modernizadora da Portaria MEC 1.886/94” de modo que “viabilizou a convivência curricular entre as disciplinas de natureza dogmática e a disciplinas de formação interdisciplinar”, “fundamentadas na Constituição brasileira de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).”

Já os artigos dedicados especialmente ao estágio supervisionado foram suprimidos se comparados às tratativas previstas na Portaria MEC n.º 1.886/94, que dedicou cinco artigos ao tema. As atividades práticas vieram representadas na Res. CNE/CES n.º 9/2004 especificamente no *caput* do art. 7º e nos § 1º e 2º que preveem o estágio supervisionado a ser realizado na própria instituição através do Núcleo de Prática Jurídica como componente curricular obrigatório, cabendo a cada instituição aprovar seu regulamento, podendo, em parte

Art. 7º § 1º (...) contemplar convênios com outras entidades ou instituições e escritórios de advocacia; em serviços de assistência judiciária implantados na instituição, nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública ou ainda em departamentos jurídicos oficiais (...)

A Resolução previa ainda, que as atividades de estágio “poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Prática Jurídica” (BRASIL, 2004, *online*). Assim, conforme observa Birnfeld (2017, p.

1.225), procurou-se “dar a este componente curricular um caráter mais dinâmico e individualizado”.

Diante disso, Bastos (2018, p. 2) destaca que a Res. CNE/CES n.º 9/2004 conseguiu traduzir “os ideais educacionais da Constituição brasileira de 1988 e desconectou, com significativa razoabilidade, os vínculos entre as propostas de ensino jurídico e os interesses politicamente dominantes na estrutura administrativa do Estado ou de governo.” O autor destaca que a Res. CNE/CES n.º 9/2004 manteve a proposta interdisciplinar da Portaria MEC n.º 1.886/94, não introduzindo modificações curriculares básicas e inovadoras.

Em 14 de julho de 2017 entra em vigor a Res. CNE/CES n.º 3 que alterou o art. 7º da Res. CNE/CES n.º 9/2004, sobre regulamentação do estágio supervisionado, e a principal alteração encontra-se nos quatro incisos do §1º do art. 7º, ao permitir que o estágio, que antes deveria ser realizado obrigatoriamente nas próprias instituições de ensino superior (IES) por meio do Núcleo de Prática Jurídica, poderiam ser realizados externamente, de modo que as IES, estavam autorizadas, a partir daquele momento, a “terceirizarem 100% das atividades de Estágio dos Cursos de Direito.” (RODRIGUES, 2017, p. 630), cabendo a elas normatizar por meio dos seus projetos pedagógicos o percentual de estágio que poderia ser realizado dentro ou fora da IES.

Nesse contexto, Rodrigues (2017) lembra que os estágios do Curso de Direito também estão subordinados às leis de estágio vigente no país; portanto, ao permitir a realização de estágios externos como forma de cumprimento do estágio interno curricular, as atividades externas também devem ser supervisionadas e orientadas, por meio de relatórios e visitas externas aos locais conveniados.

Cabe aqui uma observação a esse respeito: essa “terceirização” das atividades de estágio dos cursos de Direito traz duas consequências importantes. Por um lado, pode comprometer a formação dos estudantes, tendo em vista que o NPJ desempenha um papel essencial ao complementar o ensino, a pesquisa e a extensão previstos na Constituição Federal. Por outro lado, compromete o acesso à justiça da população menos favorecida economicamente, já que o NPJ tem a importante função de atender a essa parcela da sociedade, fornecendo assistência jurídica gratuita. Além disso, o NPJ desempenha um papel crucial ao fornecer informações e serviços de qualidade,

contribuindo para a promoção da cidadania entre os atendidos. Dessa forma, é preciso debater e contextualizar essas tentativas de flexibilização do papel do NPJ e compreender seus propósitos.

Recapitulando, o teor da Res. CNE/CES n.º 9/2004 e o art. 7º da Res. CNE/CES n.º 3/2017 mantiveram a autonomia das IES na regulamentação do estágio e suas diferentes modalidades de operacionalização.

Birnfeld (2017) pondera a importante alteração no §2º do art. 7º da Res. CNE/CES n.º 3/2017, quando trata da possibilidade de reavaliação e reorganização das atividades durante o cumprimento do estágio. Na Res. de 2004, isso poderia ser feito de acordo com “os resultados teórico-práticos gradualmente revelados”, ao passo que com as alterações advindas com a Res. de 2017, poderia ocorrer a reavaliação ou reorganização de acordo com “o aprendizado teórico-prático gradualmente demonstrado pelo aluno.” Para Birnfeld (2017, p. 1.227) “a novel redação é muito mais feliz, eis que explicita a necessidade de demonstração efetiva de aprendizado prático, o que é bem melhor do que *revelação de resultados*.” Nessa direção, Rodrigues (2020) destaca que apesar de isoladamente os currículos não conseguirem promover mudanças efetivas, por outro lado possuem “um importante aspecto simbólico, por configurar, em tese, a substituição de uma estrutura velha por uma nova, o que, regra geral, cria uma expectativa positiva” (p. 11-12), capaz de promover diagnósticos internos e reflexões mais efetivas para o aperfeiçoamento das práticas jurídicas.

Isso posto, conforme se verá na próxima seção, a Res. CNE/CES n.º 5/2018 instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do Curso de Graduação em Direito, fruto de estudos e reflexões da comunidade acadêmica jurídica, visando adequar às novas exigências sociais, entre elas, as novas formas de resolução de conflitos.

### 2.3.1 A Resolução CNE/CES n.º 5/2018

A Resolução CNE/CES n.º 5/2018 entrou em vigor em 5 de dezembro de 2018, revogando as disposições das Resoluções CNE/CES n.º 9/2004, n.º 3/2017, e demais disposições em contrário, bem como instituiu as novas Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Direito.

Em linhas gerais, ela manteve a obrigatoriedade de indicar no Projeto Pedagógico de Curso<sup>6</sup> (PPC) conteúdos e atividades que atendam a perspectivas de formação geral, técnico-jurídica e prático-profissional (incisos I, II e III do art. 5º). Como novidade, em relação aos conteúdos profissionais, podemos citar a inclusão de três novos conteúdos, quais sejam: Teoria do Direito, Direito Previdenciário e Formas Consensuais de Resolução de Conflitos. E ainda, com a alteração do art. 5º, realizada pela Res. CNE/CES n.º 2/2021, inseriu-se o Direito Digital e o Direito Financeiro (inciso II do art. 5º). E, ante a interdisciplinaridade prevista no *caput* do art. 5º, os conteúdos de formação geral agora não precisam mais ser ofertados de forma individual, dando maior flexibilidade de gestão deles às IES.

Além disso, manteve-se a permissão para que as IES elaborem seus PPCs de acordo com conhecimentos de importância regional, nacional e internacional, além de “definir ênfases em determinado(s) campo(s) do Direito e articular novas competências e saberes necessários aos novos desafios que se apresentem ao mundo do Direito” (BRASIL, 2018 - § 3º do art. 5º da Res. CNE/CES n.º 5/2018), conferindo também, nesse sentido, flexibilidade de adaptação de acordo com as necessidades regionais e o perfil desejado para o formando.

Já no campo da formação prático-profissional, de integração entre a prática e as demais perspectivas formativas (geral e técnico-jurídica), pode-se constatar um conjunto de modificações, as quais devem estar presentes no PPC com a descrição de como se dará a integração.

Em primeiro lugar, a existência de um NPJ nas IES continuou como obrigatória e como gestor das atividades práticas; no entanto, a terminologia mudou de Núcleo de Prática Jurídica para Núcleo de Práticas Jurídicas, o que Rodrigues (2020, p. 129) destaca como importante modificação de ordem “simbólica e real ao reconhecer que não há apenas uma prática jurídica, mas sim uma pluralidade de práticas jurídicas”.

Além disso, a relevância da prática jurídica para formação dos bacharéis é demonstrada em diversas passagens da resolução, mormente na previsão do parágrafo

---

<sup>6</sup> Constitui-se no planejamento que uma IES faz para um determinado curso. Nele, além de conteúdos e competências, distribuídos nas disciplinas ou módulos e nas atividades que compõem o currículo pleno, é necessário indicar também como serão trabalhados, efetivamente, durante o desenvolvimento do curso, os diversos componentes curriculares. (RODRIGUES, 2020, p. 26).

1º do art. 5º, que prevê que as atividades de caráter prático-profissional devem estar presentes de forma transversal, ou seja, devem ser trabalhadas em todas as disciplinas durante todo o curso. Assim, passa-se a ter duas práticas: a transversal, trabalhada nas diversas disciplinas, e a ofertada pelo NPJ, ficando a cargo das IES descrever no seu PPC a forma como elas serão instrumentalizadas, que também poderá ser cumprida em órgãos externos, assim como na Res. CNE/CES n.º 9/2004, devendo a fiscalização ser realizada pelo NPJ.

Dentre as modalidades de práticas que podem ser ofertadas pelo NPJ estão as atividades reais, simuladas e os estágios. Além disso, de acordo com o parágrafo 6º do art. 6º da Res. CNE/CES n.º 5/2018, as práticas passaram a ter conteúdos obrigatórios, sendo eles as práticas de tutela coletiva, o processo eletrônico e as formas consensuais de resolução de conflitos, no intuito de adequar-se às novas demandas sociais.

No que se refere ao ensino das formas consensuais de resolução de conflitos, a Res. CNE/CES n.º 5/2018 a inclui como disciplina do eixo de formação técnico-jurídica (inciso II do art.5º) e no eixo de formação prático-jurídico (§6º do art. 6º), convergindo, portanto, com a Política Pública Judiciária de Tratamento Adequado de Conflitos, representada pela Res. n.º 125/2010 do CNJ.

Importante ressaltar, como assevera Rodrigues (2020), que a Res. CNE/CES n.º 5/2018, ao referir-se às formas consensuais de resolução de conflitos, utiliza-se de sinônimos no decorrer do seu texto, referindo-se a elas como “formas consensuais de composição de conflitos” (art. 3º), “meios consensuais de solução de conflitos” (art. 4º, VI), “formas consensuais de solução de conflitos” (art.5º, II) e “resolução consensual de conflitos” (art. 6º, § 6º). Já a Res. n.º 125/2010 do CNJ, um dos instrumentos que ensejou as alterações curriculares no ensino do Direito no país, utiliza-se do termo “métodos consensuais de solução de conflitos”. Assim, na presente pesquisa, optou-se por utilizá-los como sinônimos.

Para a implantação da Res. CNE/CES n.º 5/2018, fixou-se o prazo de dois anos para os alunos ingressantes e, para os alunos em curso, o prazo foi deixado a critério das IES, em período ou ano subsequente à publicação da norma (art. 14, *caput* e parágrafo único).

No entanto, em decorrência da pandemia da covid-19, decretada em 11 de março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde (OMS), a Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDI) encaminhou ofício para CNE requerendo a prorrogação de um ano para implementação das novas diretrizes (CNE/CES n.º 498/2020), o qual foi deferido e publicado D.O.U. de 28/12/2020, Seção 1, p. 168.

A exemplo das resoluções anteriores, a Res. CNE/CES n.º 5/2018 também foi elaborada de forma democrática, com participação de instituições vinculadas ao tema, como a OAB, a ABEDI, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) (CORRÊA, 2020). Segundo Rodrigues (2019), foi resultado de um processo construído ao longo de cinco anos, iniciado por uma proposta apresentada pelo Conselho Federal da OAB.

Desse modo, como se verá no próximo capítulo, a inserção do ensino das formas consensuais de resolução de conflitos como conteúdo obrigatório teórico e prático não é uma escolha aleatória, pois surgiu da necessidade de formar profissionais que estejam alinhados às novas demandas sociais, aptos a tratar adequadamente os conflitos, possibilitando formas diferentes de resolução de acordo com a natureza do conflito e, conseqüentemente, como forma de promover o efetivo acesso à justiça.

### **3 POLÍTICAS PÚBLICAS JUDICIÁRIAS RELATIVAS ÀS FORMAS CONSENSUAIS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS**

Considerando que o ambiente de atuação do bacharel em Direito é predominantemente ligado ao Poder Judiciário, políticas por ele criadas influenciam de maneira direta as políticas educacionais, que são moldadas de acordo com o contexto econômico e político. As políticas judiciárias buscam se amoldar às necessidades que emergem, principalmente no que diz respeito à sua função jurisdicional.

A implementação do ensino jurídico no Brasil teve características peculiares, “produzindo um tipo específico de intelectual: politicamente disciplinado conforme os fundamentos ideológicos do Estado” (ADORNO, 2019, p. 105), visto que nasceu justamente pela necessidade de aparelhamento da nova configuração de Estado.

Tão logo os estudos acerca da resolução de conflitos tornaram-se políticas públicas de modo a dar um tratamento adequado aos conflitos de acordo com a sua natureza, o ensino precisou passar por modificações, inserindo em seu currículo, a obrigatoriedade do ensino teórico e prático das formas consensuais de resolução de conflitos, medida inserida pela Res. CNE/CES n.º 5/2018.

Assim, busca-se, neste capítulo, apresentar um recorte histórico acerca das formas de resolução de conflitos e o microsistema consensual existente no Brasil.

#### **3.1 FORMAS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS: DA AUTOTUTELA À JURISDIÇÃO**

Para a compreensão das formas de resolução de conflitos como política pública adotada pelo Poder Judiciário atualmente, se faz necessário um aporte histórico de resolução de conflitos para compreender que ela se inicia de forma privada e, posteriormente, passa para o monopólio do Estado.

Cumprido destacar, em um primeiro momento, que o desenvolvimento de formas de resolver conflitos parte da demanda da geração de conflitos nascidos no âmbito social, daí a importância de se entender o conceito do termo conflito, principalmente para finalidade proposta neste trabalho.



O termo conflito está definido no dicionário como “profunda falta de entendimento entre duas ou mais partes” (HOUAISS, 2009, *online*) ou como “discussão acompanhada de injúrias e ameaças; desavença” (HOLANDA, 1988). Por sua vez, Silva (2016, p. 1.185) destaca que o vocábulo conflito “é aplicado na linguagem jurídica para indicar embate, oposição, encontro, pendência, pleito.”

As relações humanas são permeadas por interesses de diversas naturezas, nem sempre convergentes. Em determinado momento, pode-se pensar que uma sociedade ideal seria aquela em que não houvesse conflitos. No entanto, uma sociedade deve saber lidar com os conflitos, por serem eles inerentes à sua existência; assim, “o desafio não é eliminar conflitos, mas transformá-los” (FISHER; URY; PATTON, 2014, p.12)

Além disso, deve-se levar em consideração que “os bens disponíveis são limitados – ou assim parecem -, e as necessidades, aspirações, interesses e pretensões são limitadas” (WAMBIER; TALAMINI, 2016, p. 37), o que coloca aos indivíduos em constantes embates e faz surgir a necessidade premente de saber resolvê-los adequadamente.

Tartuce (2018, p. 4) destaca que o termo conflito é utilizado em sentido amplo, ao passo que o termo disputa “remete a uma unidade controvertida”, ou seja, um aspecto pontual de um dado conflito. Além disso, é comum a utilização das expressões lide e litígio, que tecnicamente pode ser definida como “conflito de interesses qualificados por uma pretensão resistida” (THEODORO JÚNIOR, 2017, p. 4) e litígio quando esta pretensão já está sendo discutida e contestada judicialmente.

Para os fins da presente pesquisa, se adotará o entendimento de Tartuce (2018), utilizando-se o termo conflito e controvérsia como sinônimos, visto ser desse modo que a legislação brasileira trata o tema.

Destaca-se que os conflitos podem ser resolvidos em diversos âmbitos, de forma individual, privada ou por intermédio de terceiros alheios ao conflito, que podem ser representados por entidades públicas ou privadas.

O que cabe destacar para a finalidade deste trabalho é que nas fases primitivas da civilização “inexistia um órgão estatal que, com soberania e autoridade, garantisse o cumprimento do direito, como ainda não havia sequer as leis (normas gerais e abstratas

impostas pelo Estado aos particulares) (CINTRA; GRINOVER; DINAMARCO, 2015, p. 42).

Este método de solucionar conflitos na era primitiva chama-se autotutela, ou ainda, autodefesa, caracterizada pela utilização da força. Havia a imposição de uma decisão baseada exclusivamente no uso da força, ou, como afirma Theodoro Júnior, a justiça realizada pelas próprias mãos:

Primitivamente, o Estado era fraco e limitava-se a definir os direitos. Competia aos próprios titulares dos direitos reconhecidos pela órgãos estatais defendê-los e realizá-los com os meios de que dispunham. Eram os tempos da justiça privada ou justiça pelas próprias mãos, que, naturalmente, era imperfeita e incapaz de gerar a paz social desejada por todos. (THEODORO JÚNIOR, 2017, p. 101).

Durante essa fase histórica, a autotutela era a forma ordinária de resolução dos conflitos. A autotutela se caracteriza pela ausência de um intermediário para decidir sobre o conflito posto e pelo uso da força. Assim, “quem pretendesse alguma coisa que outrem o impedisse de obter haveria de, com sua própria força e na medida dela, tratar de conseguir por si mesmo a satisfação dessa pretensão (CINTRA; GRINOVER; DINAMARCO, 2015, p. 42)

A autocomposição também era uma alternativa na resolução dos conflitos na fase primitiva da sociedade, ainda que estruturada de acordo com a cultura da época. Se caracteriza pelo fato de haver um terceiro imparcial que realizava a intermediação do diálogo entre as partes, mas que não detinha poder de decisão sobre o conflito. Atualmente, em âmbito judicial, a autocomposição está estruturada em dois modelos: conciliação e mediação. A indicação ou a escolha de cada método varia de acordo com a natureza do conflito e a explanação acerca de cada método será realizada neste trabalho oportunamente. Assim,

O Estado moderno, então, assumiu para si o encargo e o monopólio de definir o direito concretamente aplicável diante das situações litigiosas bem como o de realizar esse mesmo direito se a parte recalcitrante se recusar a cumprir espontaneamente o comando concreto da lei (THEODORO JÚNIOR, 2017, p. 102).

Quando o Estado toma para si a responsabilidade de resolução de conflitos, essa prestação de serviço chama-se jurisdição, que pode ser conceituada como a “capacidade, que o Estado tem de decidir imperativamente e impor decisões” (CINTRA; GRINOVER; DINAMARCO, 2015, p. 45), tendo como função a pacificação social que é possibilitada pelo complexo de atividades desenvolvidas pelo juiz e que “deve ser levada a efeito na dimensão da Constituição” (MARINONI; ARENHART; MITIDIERO, 2017, p. 180).

Isso significa que “a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito” (inciso XXXV do art. 5º da CF) e que deve haver a entrega de uma tutela célere e efetiva. Ainda, para compreensão do tema, é importante salientar que apenas os conflitos concretamente realizados são levados ao Poder Judiciário, sempre por iniciativa dos interessados, visto que a jurisdição deve ser provocada.

O bem da vida em debate chama-se direito material. Para demandar o bem da vida em razão da instauração de um conflito de interesse, a lei garante a todos o direito de ação, que é “um direito público subjetivo exercitável pela parte para exigir do Estado a obrigação da prestação jurisdicional” (THEODORO JÚNIOR, 2017, p. 153). Para que esse bem da vida almejado seja levado ao Poder Judiciário, o cidadão exerce seu direito de ação e se utiliza do processo, que é “do ponto de vista de sua função jurídica, um instrumento a serviço do direito material” (CINTRA; GRINOVER; DINAMARCO, 2015, p. 64).

Ao levar sua pretensão ao judiciário, o cidadão ordinariamente tinha à sua disposição apenas uma modalidade de resolução do seu conflito institucionalizada, a heterocomposição, que se caracteriza por ser um método em que um terceiro imparcial e alheio ao conflito detém o poder de decisão de forma impositiva. Nas palavras de Tartuce (2018, p. 57): “é meio de solução de conflitos em que um terceiro imparcial define a resposta com caráter impositivo em relação aos contendores”, neste caso, o Poder Judiciário por meio da figura do juiz.

Como foi pontuado neste capítulo, assim como os conflitos se modificam, o Poder Judiciário também. Daí surge a necessidade de se estruturar novas formas de resolvê-los. Assim, a autotutela deixou de ser aplicada como regra para solucionar os conflitos, por não se tratar efetivamente de garantia de justiça, mas sim a vitória do mais

forte sobre o mais fraco (CINTRA; GRINOVER; DINAMARCO, 2015, p. 42). Apesar disso, a lei autoriza seu uso em circunstâncias extremas, com a ressalva de que sua interpretação é restritiva, e qualquer exagero de repulsa que cause danos ao infrator ou a terceiro pode ensejar a responsabilidade de reparação.

Ou seja, a autotutela pode ser utilizada nos casos específicos autorizados pelo legislador, nos casos de legítima defesa, estado de necessidade, ou no exercício regular de um direito, como por exemplo, no caso de desforço imediato para manutenção ou restituição da posse, o direito de greve, legítima defesa penal, entre outros (WAMBIER; TALAMINI, 2016).

Já a autocomposição ganha novos contornos e passa a compor a proposta do processo de institucionalização de novas formas de resolução de conflitos no Poder Judiciário que se inicia na década de 70, nos Estados Unidos, por meio da proposta realizada pelo professor Frank Ernest Arnold Sander, de que deveria haver múltiplas opções de resolver conflitos à disposição do jurisdicionado, de acordo com a natureza do conflito apresentado:

Esta organização judiciária, proposta pelo Fórum de Múltiplas Portas (FMP), compõe-se de uma visão do Poder Judiciário como um centro de resolução de disputas, proporcionando a escolha de diferentes processos para cada caso, baseando-se na premissa de que existem vantagens e desvantagens em cada procedimento que devem ser consideradas em função das características específicas de cada conflito. Assim, em vez de existir uma única “porta” (o processo judicial) que conduz à sala de audiência, o FMP trata de um sistema amplo com vários tipos distintos de processo que forma um “centro de justiça”, organizado pelo Estado (e apoiado pela iniciativa privada) (BRASIL, 2016, p. 18)

Nesse sentido, se inicia uma nova proposta, no qual “o sistema encarregado de distribuir justiça não constitui um sistema que comporta apenas uma porta, contando sim com várias portas [...], cada qual apropriada para um determinado tipo de litígio.” (MARINONI; ARENHART; MITIDIERO, 2017, p. 158)

No Brasil, o processo de ampliação de oferecimento de outras formas de resolver conflitos, para além da decisão imposta pelo Estado, se iniciou em práticas autônomas por parte de alguns Tribunais e em leis especiais, a exemplo da Lei do Juizado Especial

de Pequenas Causas (Lei n.º 7.244/1984), que preconiza a busca pela conciliação entre as partes sempre que possível.

Do mesmo modo, o Código de Ética da Advocacia, prevê no inciso VI, § único do art. 2º, como um dos deveres do advogado o estímulo à conciliação, sempre que possível (CÓDIGO DE ÉTICA E DISCIPLINA, 2015). Ademais, no preâmbulo da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o legislador deu ênfase ao seu compromisso com a solução pacífica das controvérsias, ao afirmar que:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, **com a solução pacífica das controvérsias**, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte (BRASIL, 1988, grifo nosso)

Em síntese, não se trata de um tema novo, pois a autocomposição já era utilizada nos sistemas primitivos, a qual foi se aperfeiçoando longo do tempo e passou a compor o sistema oficial de resolução de conflitos, na qualidade de política pública. O fato de se ter à disposição diversos meios de solucionar conflitos de acordo a sua natureza mostra que não há uma hierarquia entre os diversos métodos tampouco maior eficácia de um método em relação a outro; eles não são excludentes, mas complementares.

Nesse sentido, a autocomposição passou a compor as políticas públicas judiciárias brasileiras no ano de 2010, por meio da Res. n.º 125 do CNJ, instaurando-se o sistema multiportas proposto pelo Prof. Frank Ernest Arnold Sander, da Universidade de Harvard, na década de 70, a partir da constatação exarada pelo presidente da Suprema Corte dos Estados Unidos durante um congresso realizada em 1976 em Minnesota (SALES; SOUZA, 2014). Na ocasião, o presidente da Suprema Corte destacou a crise na Administração da Justiça e a insatisfação do povo estadunidense com o Poder Judiciário, apresentando-se, assim, a possibilidade de implementação de meios alternativos de solução de conflitos, que tinham por base o poder de determinação das partes envolvidas e o diálogo.

O Quadro 1, a seguir, apresenta o sistema multiportas brasileiro, composto pela heterocomposição e autocomposição.

Quadro 1: Sistema multiportas

<b>SISTEMA MULTIPORTAS</b>	
<b>HETEROCOMPOSIÇÃO</b>	<b>AUTOCOMPOSIÇÃO</b>
Pode ocorrer em âmbito extrajudicial ou judicial	Pode ocorrer em âmbito extrajudicial ou judicial
<b>CONCEITO</b>	
A decisão sobre o conflito é transferida para terceiro	Solução sobre o conflito compete às próprias partes
<b>MECANISMO DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS</b>	
Decisão judicial Decisão administrativa Decisão arbitral	Negociação Conciliação Mediação

Fonte: elaborado pela autora, com informações extraídas do Manual de Mediação Judicial: Guia Prático da Autocomposição. (NUNES, 2016)

O sistema multiportas, portanto, é formado pela heterocomposição com as decisões judiciais, arbitrais e administrativas, e pela autocomposição, com a negociação, conciliação e arbitragem, que podem ocorrer em âmbito judicial ou extrajudicial, a depender da escolha das partes envolvidas e da natureza do conflito.

A novidade reside nas formas autocompositivas, que são as formas consensuais de resolução de conflitos, instituídas como políticas públicas de tratamento adequado de conflito com o advento da Res. n.º 125/2010 do CNJ e, por último, presentes também como política pública educacional, com ao advento da Res. CNE/CES n.º 5/2018.

A partir de então, passa-se a analisar a Res. n.º 125/2010 do CNJ e as formas autocompositivas.

### 3.1.1 Políticas públicas em resolução adequada de conflitos no Brasil: A Resolução n.º 125/2010 do Conselho Nacional de Justiça

Antes de tratarmos especificamente da Resolução n.º 125/2010 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), focou-se, primeiramente, o conceito de políticas públicas. De acordo com Cintra, Grinover e Dinamarco (2015), políticas públicas são programas e ações do Estado ligados às instituições políticas e sociais do país, bem como à vida de seus cidadãos. Segundo esses autores, elas devem estar voltadas para o gozo dos direitos fundamentais de todos os cidadãos, em especial os direitos sociais prestacionais definidos no art. 6º da Constituição Federal.

As políticas públicas são geralmente viabilizadas por meio de leis emanadas pelo poder legislativo, implementadas pelo poder executivo e asseguradas pelo Poder Judiciário. Nas palavras de Mastrodi e Ifanger (2019, p. 5), referem-se “a um certo tipo de ação estatal eficaz para promover e garantir quaisquer direitos e, no limite, um remédio capaz de resolver todas (ou quase todas) as demandas da sociedade.”

No caso do tratamento adequado de conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário, a política pública é representada pela Res. n.º 125/2010 do CNJ. Essa política visa incentivar e aperfeiçoar os mecanismos consensuais de resolução de conflitos, como a conciliação e a mediação, que são instrumentos efetivos de pacificação social, solução e prevenção de litígios.

A resolução também dispõe sobre a organização e a uniformização dos serviços de conciliação, mediação e outros métodos consensuais de resolução de conflitos, bem como sobre a criação de juízos de resolução alternativa de conflitos, que são órgãos judiciais especializados na matéria. A resolução foi aprovada pelo Plenário do Conselho Nacional de Justiça na sua 117ª Sessão Ordinária, realizada em 23 de novembro de 2010.

Nesse sentido, ao abordar as FCRCs que foram institucionalizadas pela Res. n.º 125/2010 do CNJ, pode-se analisar a questão da resolução de conflitos a partir de duas perspectivas: a necessidade de tratar adequadamente cada conflito de acordo com a sua natureza e a crise do sistema estatal com o aumento contínuo de demandas litigiosas que não encontravam uma porta de saída que possibilitasse uma entrega efetiva do direito material almejado.

Quanto à primeira perspectiva, sabe-se que, por muito tempo, a heterocomposição prevaleceu, mormente após a instauração da jurisdição por parte do Estado, estabelecendo a cultura do litígio, “que precisa de um elemento coercitivo para sua realização” (TARTUCE, 2018, p. 63). Nessa perspectiva, os conflitos são resolvidos sem levar em consideração sua natureza e peculiaridade, visto que a solução adjudicada não possui ferramentas aptas a adentrar no âmago do conflito, resolvendo os casos apenas com base com o que há formalmente no processo, todos pela mesma via.

Quanto à segunda perspectiva, ou seja, o aumento contínuo das demandas litigiosas, Watanabe (2011), ao justificar a implementação da Res. n.º 125/2010 do CNJ, afirmou que o Poder Judiciário Nacional estava enfrentando “uma intensa conflituosidade, com sobrecarga excessiva de processos, (...) gerando a crise de desempenho e a consequente perda de credibilidade.”

O autor esclarece que o Poder Judiciário Nacional enfrentava uma crise de desempenho e perda de credibilidade devido à sobrecarga de processos e à falta de uma política pública adequada para o tratamento dos conflitos. Ele argumenta que a predominância da solução adjudicada dos conflitos, por meio de sentenças judiciais, leva ao aumento de recursos, ao congestionamento das instâncias judiciais e à ineficiência nas execuções judiciais. Por fim, defende a incorporação dos meios alternativos de resolução de conflitos, como a conciliação e a mediação, como uma forma de reduzir a quantidade de sentenças, recursos e execuções, proporcionando uma solução mais adequada dos conflitos, considerando as peculiaridades das pessoas envolvidas.

É importante ressaltar que as duas perspectivas mencionadas não são dissociadas, visto que a crescente demanda fez com que se pensasse novas formas de se solucionar os conflitos para tornar o sistema efetivo e, conseqüentemente, a oportunidade de tratar adequadamente os conflitos, trabalhando também a lide sob o ponto de vista sociológico, conforme Bacellar (2012).

De acordo com Nunes (2016, p. 35), a Res. n.º 125/2010 do CNJ marcou o início de uma mudança legislativa paradigmática que ampliou o sistema multiportas, ou seja, as opções disponíveis para os cidadãos resolverem seus conflitos. O Poder Judiciário assumiu um papel pioneiro ao criar políticas públicas voltadas ao tratamento adequado



dos conflitos de interesse, estimulando programas e ações que promovem a autocomposição de litígios. Essas iniciativas incluem a criação dos Centros Judiciários de Solução de Conflitos (CEJUSCs), a promoção de uma cultura de diálogo e pacificação social, além do incentivo aos tribunais para que desenvolvam e planejem programas de autocomposição.

De acordo com Bacellar (2012, n.p.), a Política Judiciária Nacional tem como objetivo principal proporcionar o tratamento adequado dos conflitos, visando, entre outros propósitos:

- a) a redução do congestionamento dos tribunais;
- b) a redução da excessiva judicialização de conflitos, da excessiva quantidade de recursos e da excessiva execução de sentenças;
- c) a oferta de outros instrumentos de pacificação social, solução e prevenção de litígios (como a conciliação e a mediação), desde que em benefício da população;
- d) o estímulo, o apoio, a difusão, a sistematização e o aprimoramento das práticas de resolução de conflitos já existentes nos tribunais;
- e) a uniformização dos serviços de conciliação, mediação e outros métodos consensuais de solução de conflitos, ainda assim, respeitadas as especificidades de cada segmento da justiça;
- f) a disseminação da cultura de pacificação.

Em síntese, o CNJ institucionalizou a utilização das FCRCs por meio da Res. n.º 125/2010, estabelecendo que os tribunais brasileiros se adequassem para implementar, por meios próprios e mediante parcerias com instituições de ensino público e privadas, as determinações contidas nessa resolução.

Segundo a própria Resolução (art. 6º), ao CNJ cabe o estabelecimento de parâmetros para a capacitação de mediadores e conciliadores, a regulamentação da atividade e a elaboração do código de ética, a manutenção de um cadastro nacional de mediadores e conciliadores, a criação de parâmetros de remuneração e o monitoramento do funcionamento das atividades.

Aos tribunais dos Estados coube a criação dos Núcleos Permanentes de Métodos Consensuais de Solução de Conflitos (NUPEMECs) com objetivo de gerir e desenvolver a política pública de tratamento adequado de conflitos, principalmente com a instalação dos Centros Judiciários de Solução de Conflitos e Cidadania (CEJUSCs) (art. 7º). O CEJUSCs são unidades responsáveis pela gestão e realização das audiências de

conciliação e mediação assim como atendimento e orientação ao cidadão (art. 8º). Cabe ao CEJUSC também a capacitação de conciliadores e mediadores.

A partir da adequação do judiciário nacional para implementar a nova política, o legislativo também recepcionou as FCRCs reconhecendo e fortalecendo seu uso como uma alternativa eficaz e valorizada na resolução de conflitos, conforme a seção seguinte. Vale lembrar que as normativas educacionais também passaram a preconizar seu ensino nos cursos de Direito.

### 3.1.2 O microssistema consensual brasileiro: o Código de Processo Civil de 2015 e a Lei de Mediação

Após a edição da Res. n.º 125/2010 do CNJ, que determinou aos Tribunais de todo o país o planejamento e a realização das audiências de conciliação, em 2015 tem-se o marco legal da mediação no Brasil, representado pela Lei de Mediação (Lei n.º 13.140/2015), que, em conjunto com o CPC de 2015 (Lei n.º 13.105/2015), inaugura uma nova política de resolução de conflitos no país, o que, nas palavras de Salomão (2020, p. 12) conferiu “relevante evolução nos meios até então usuais de solução de conflitos”. Surge, portanto, um microssistema autocompositivo.

Nesse sentido, para melhor entendimento, cabe esclarecer brevemente os conceitos de negociação, conciliação e mediação como métodos autocompositivos antes de se adentrar especificamente nas legislações que regulam o tema no Brasil.

A negociação é uma técnica em que as pessoas ou seus representantes chegam a um acordo através do diálogo, seja com ou sem a ajuda de um terceiro. Nesse processo, há total liberdade para planejar, seguir um procedimento e executar as ações necessárias (NUNES, 2016). Nas palavras de Cobo (2022, p. 158), “são tratativas realizadas diretamente pelas próprias partes envolvidas no conflito a fim de se chegar a uma solução consensual”.

Embora não seja o escopo deste trabalho, é importante citar que a negociação também é utilizada como estratégia na conciliação e na mediação. Nesse contexto, ela pode ser distributiva ou integrativa. Na negociação distributiva ela é baseada em posições: “negociadores se tratam como oponentes, o que implica pensar na negociação

em termos de um ganhar e outro perder” (BRASIL, 2016, p. 73). Já a negociação integrativa é baseada em interesses, implicando um comportamento colaborativo com base nos interesses dos partícipes (BRASIL, *ibid.*, p. 74).

A negociação integrativa é uma abordagem desenvolvida pelo Projeto de Negociação de Harvard. Nessa abordagem, as questões em discussão são analisadas com base em seus méritos, em vez de promover um processo de barganha centrado nas declarações de cada lado sobre o que fará ou deixará de fazer (FISHER; URY; PATTON, 2014). Ela é a estratégia adotada na conciliação e na mediação realizadas em âmbito judicial no Brasil, segundo normativas estabelecidas pelo CNJ.

No Brasil, a lei distingue a conciliação da mediação; no entanto, ambas são formas de negociação facilitadas por um terceiro imparcial, permitindo às partes envolvidas no conflito o poder de decisão. Segundo Marinoni, Arenhart e Mitidiero (2017, p. 303),

Conciliação é a colaboração de um terceiro imparcial na tentativa da obtenção da autocomposição do litígio. Esse terceiro possui papel ativo na autocomposição, podendo sugerir soluções para o conflito. O papel do conciliador é mais presente do que a do mediador, na medida que é sua função sugerir alternativas para a resolução do litígio.

Já a mediação, segundo esses autores, consiste na “inclusão de um terceiro imparcial para auxiliar na negociação das partes. Sua finalidade é colaborar para que as partes cheguem, por sua própria iniciativa, a um acordo” (MARINONI; ARENHART; MITIDIERO, 2017, p. 303). Por sua vez, Nunes (2016, p. 40) esclarece que, na mediação, “busca-se entender a gênese do conflito e sua ressignificação, para a construção de acordos de ganhos mútuos”.

Em síntese, “a conciliação busca sobretudo o acordo entre as partes, enquanto a mediação trabalha o conflito, surgindo o acordo por mera consequência. Trata-se mais de uma diferença do método, mas o resultado acaba sendo o mesmo” (GRINOVER; DINAMARCO; CINTRA, 2015, p. 50).

Essas abordagens diferem em termos de aplicabilidade, intervenção e formação para atuação. Nesse sentido, o CPC de 2015 (BRASIL, 2015) dedicou uma seção inteira para tratar do tema, especialmente aos mediadores e conciliadores, justamente por se

tratar de uma legislação alinhada a uma visão do judiciário do século XXI, que nas palavras de Theodoro Jr. (2017) desempenha um papel pacificador por meio de um regime cooperativo.

Além disso, Nunes (2016, p. 49) destaca que o CPC de 2015

trouxe um enorme destaque às formas autocompositivas, adotou o sistema multiportas e buscou dar um tratamento mais adequado aos conflitos, com mais poderes para os atores envolvidos nos processos e maior cooperação entre as partes.

De acordo com a previsão contida nos parágrafos 2º e 3º do artigo 165 do CPC, a atuação do conciliador é direcionada a casos em que não há uma relação anterior entre as partes, enquanto a mediação é mais adequada para situações em que existe uma relação continuada. Além disso, o conciliador tem permissão para sugerir soluções, enquanto o mediador estimula as partes a reconhecerem seus interesses e questões, buscando uma solução para o conflito.

Além disso, o sistema autocompositivo passou a contar com a Lei de Mediação (Lei n.º 13.140/2015), promulgada em 26 de junho de 2015, que trata sobre “a mediação entre particulares como meio de solução de controvérsias e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública” e, assim como o CPC, estabelece princípios e regras da mediação.

Por fim, cumpre destacar que a conciliação e mediação podem ocorrer em âmbito judicial ou extrajudicial. Judicialmente, a audiência de conciliação ou mediação (conforme o caso concreto) podem ocorrer em âmbito processual (quando há um processo em trâmite) ou pré-processual. Processualmente, as audiências de conciliação estão previstas como procedimento obrigatório no art. 334 do CPC antes de apresentação de defesa pelo demandado.

Segundo Marinoni, Arenhart e Mitidiero (2017, p. 440), “trata-se de uma previsão que visa estimular a solução consensual dos litígios” e “segue uma tendência mundial ao abrir o procedimento comum para os meios alternativos de solução de disputas, tornando a solução judicial uma espécie de *ultima ratio* para a composição dos litígios”. Não obstante, o CPC traz em diversas passagens a possibilidade de essas

audiências ocorrerem em qualquer tempo ou grau de jurisdição, a pedido das partes ou de ofício pelo juiz.

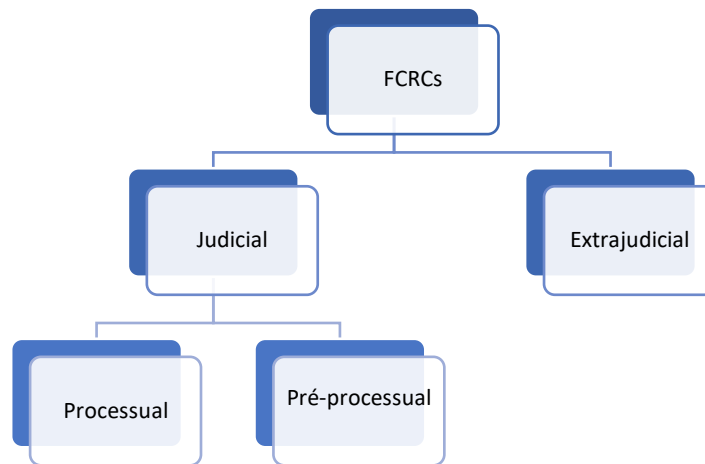
O âmbito pré-processual é caracterizado pela ausência de instauração formal de um processo judicial, ocorrendo dentro da esfera judiciária e sob a responsabilidade dos Centros Judiciários de Solução de Conflitos e Cidadania (CEJUSCs). Segundo Nunes (2016, p. 88):

ao manter essa modalidade de mediação e não deixar tudo para o âmbito extrajudicial o Estado brasileiro mostrou seriedade em relação ao tema, pois, como dissemos, tratou a mediação como um serviço público essencial na busca de um atendimento adequado à população, sobretudo aos mais carentes, para o fundamental acesso à justiça.

Vale destacar que tanto no âmbito pré-processual quanto processual a presença de advogados é obrigatória. Já as conciliações e mediações extrajudiciais estão previstas nos arts. 21 a 23 da Lei de Mediação, sendo realizadas de forma privada, fora do âmbito judicial, em Câmaras de Mediação, escritórios de mediação ou de advocacia. Além disso, a formação em conciliação não exige formação superior, ao ponto que a formação em mediação exige formação em qualquer curso superior há pelo menos 2 anos.

De acordo com Nunes (2016), tanto o processo extrajudicial quanto o pré-processual oferecem diversas vantagens que, ao longo do tempo, têm o potencial de transformar os paradigmas da cultura adversarial no campo jurídico. Essas abordagens concedem maior autonomia, promovem o diálogo e a satisfação na resolução de conflitos, são economicamente acessíveis e rápidas, contribuem para a efetividade dos direitos fundamentais de acesso à justiça e fomentam uma cultura de paz. Além disso, trazem benefícios para o Estado e para o sistema de justiça como um todo, uma vez que a redução da quantidade de demandas possibilita melhorias na qualidade da prestação jurisdicional em outros serviços. De forma esquemática, a Figura 1 apresenta como as FCRCs ocorrem no âmbito judicial e extrajudicial:

Figura 1: Âmbitos das Formas Consensuais de Resolução de Conflitos



Em síntese, a Res. n.º 125/2010 do CNJ desempenha um papel simbólico importante no tratamento adequado de conflitos no Brasil. Desde a sua publicação, ela passou por atualizações com o objetivo de se alinhar ao Código de Processo Civil de 2015, que promove uma abordagem cooperativa e humanizada, e à Lei de Mediação (Lei 13.140/2015). É importante destacar que, apesar das modificações, a resolução manteve sua numeração original, consolidando sua posição como um marco regulatório fundamental para fomentar a resolução pacífica de conflitos no país.

## **4 O ENSINO DAS FORMAS CONSENSUAIS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NO CENTRO UNIVERSITÁRIO SANTA CRUZ DE CURITIBA**

Este capítulo traz o estudo empírico realizado com os egressos do curso de Direito do USC em 2020, 2021 e primeiro semestre de 2022 sobre o ensino das FCRCs no NPJ dessa instituição. Primeiramente, apresenta-se o NPJ do USC e a sua atuação com as FCRCs. A seguir, reflete-se sobre as FCRC e atuação do NPJ na sociedade de capitalismo periférico. Depois disso, o delineamento da pesquisa em termos da metodologia utilizada. Por fim, discutem-se os resultados sobre a avaliação dos egressos do Curso de Direito do USC acerca do ensino das FCRCs em sua prática profissional enquanto advogados. Inicialmente, traça-se seu perfil sociodemográfico e profissional. Depois disso, estuda-se como esses egressos percebem e avaliam o ensino das FCRCs no NPJ dessa instituição para sua atuação profissional.

### **4.1 O NÚCLEO DE PRÁTICAS JURÍDICAS DO CENTRO UNIVERSITÁRIO SANTA CRUZ DE CURITIBA**

O USC iniciou suas atividades no início da década de 1990 como Faculdades Integradas Santa Cruz. Em 2020, obteve o credenciamento como Centro Universitário Santa Cruz de Curitiba – UniSantaCruz e contava, em maio de 2023, com 29 cursos de graduação na modalidade presencial e quatro na modalidade de ensino a distância (USC, 2023).

O curso de bacharelado em Direito foi autorizado em 2003, com a oferta de 200 vagas. O NPJ do USC foi inaugurado em janeiro de 2007 na antiga sede da instituição, na Rua Pedro Bonat, 103, Bairro Novo Mundo, Curitiba/PR. Os atendimentos eram realizados predominantemente na área de Direito de Família. Posteriormente, o NPJ passou a funcionar na Rua Pedro Zagonel e depois na Rua Vereador Adeodato Volpi, ambas localizadas no Bairro Novo Mundo, em Curitiba/PR.

No ano de 2012, o Tribunal de Justiça implementou o Projeto “Justiça Mais Perto do Povo”, que visava aproximar o judiciário da população residente em bairros distantes

da área central, objetivando promover um acesso efetivo à justiça e exercer um papel menos judicatório e mais harmonizador nas comunidades.

Assim, em 1 de outubro de 2012 foi inaugurado o Fórum Descentralizado da Cidade Industrial (FDCI), o primeiro descentralizado de Curitiba/PR, responsável por prestar serviços nas áreas de Família, Infância e Juventude e Juizados Especiais – Criminal, Cível e Fazenda Pública, nos bairros Augusta, Cidade Industrial, Riviera (TJPR, 2013). Destaca-se que em 2023 o FDCI detém competência nas áreas de Família, Infância e Juventude e Juizados Especiais – Criminal e Cível – para atender os bairros Augusta, Cidade Industrial, Riviera e São Miguel.

Diante da previsão contida na Res. n.º 125/2010 do CNJ de que a implementação da política pública do tratamento adequado de conflitos poderia ser realizada por meio de convênios com entidades públicas e privadas parceiras, inclusive por instituições de ensino, o USC assinou, em 27 de novembro de 2012, Termo de Convênio com o Tribunal de Justiça do Paraná (TJPR)<sup>7</sup> por meio do expediente n.º 413.369/2012, representados pelo Prof. José Antonio Soares (USC), Des. Miguel Kfourri Neto (presidente do TJPR – ano 2012), Des. Ivan Campos Bortoleto (2º Vice—presidente do TJPR – ano 2012) e pelo Juiz do FDCI, Dr. Diego Teixeira, e passou a ter uma unidade em funcionamento nas dependências do Fórum Descentralizado (TJPR, 2011).

O propósito do convênio foi promover iniciativas e planos que auxiliassem no crescimento sustentável da região, especialmente aqueles focados em fortalecer as comunidades, promover a cidadania e a pacificação social.

O convênio firmado entre o USC e o TJPR estabelecia que o TJPR seria responsável por ceder um espaço físico para acomodar professores e alunos, além de oferecer cursos de capacitação para melhorar as atividades e quaisquer outras tarefas necessárias para o desenvolvimento da parceria (Cláusula Segunda - I). Enquanto isso, o USC seria responsável por fornecer os recursos humanos e outras tarefas necessárias para cumprir os objetivos do convênio.

Dessa forma, reforçou o compromisso social do NPJ ao oferecer às comunidades carentes acesso à justiça, devido à localização do Fórum, além de realçar a abordagem humanista do NPJ, ao permitir que os alunos entrassem em contato com a realidade

---

<sup>7</sup> Convênio vigente em 2023, conforme SEI/TJPR n.º 0002606-61.2019.8.16.6000.



social do país e praticassem o direito dentro de um ambiente em que, caso o NPJ não existisse, o acesso à justiça seria comprometido.

Além disso, a respeito dos Fóruns Descentralizados, Cobo (2017) ressalta que eles se tornaram referências da presença do sistema de Justiça em seus respectivos territórios, atendendo demandas que vão além de suas atribuições e servindo como porta de entrada para o atendimento e a orientação da população em geral, especialmente daquelas em situação de vulnerabilidade.

Nesse projeto de descentralização do judiciário, seguindo a linha cooperativa entre o Poder Judiciário paranaense e o USC, mais duas unidades do NPJ passaram a funcionar nas dependências desses fóruns<sup>8</sup>. Em dezembro de 2014 foi inaugurado o Fórum Descentralizado do Pinheirinho (FDP) (TJPR, 2014), que atende além da população residente no próprio bairro, a população de Capão Raso, Tatuquara, Campo de Santana e Caximba. Em maio de 2016, foi inaugurado o Fórum Descentralizado do Boqueirão (FDB), que atende a população dos bairros do Boqueirão, Alto Boqueirão, Xaxim e Vila Hauer (TJPR, 2017).

No ano de 2020, o convênio foi expandido para incluir o Programa Justiça no Bairro, que foi instalado nas dependências do USC, agora localizado na Rua Affife Mansur, no Bairro Novo Mundo. Esse programa tem como objetivo oferecer orientação e pronto atendimento gratuitos para aqueles que não têm condições financeiras de custear esses serviços, propiciando-lhes o acesso à justiça de forma célere e efetiva.

O atendimento à população por meio do Programa Justiça do Bairro possibilita aos discentes a participação em eventos itinerantes em cidades paranaenses que, em grande parte, não possuem instituições de ensino de Direito ou unidades da Defensoria Pública estadual, para atendimento jurídico e prestações de serviços de cidadania.

Juntas, as três unidades do NPJ do USC atendem à um território de uma população estimada de 570.151 mil habitantes (CURITIBA, 2022), nas áreas de Direito de Família, Juizados Especiais Cíveis e Criminais, e Infância e Juventude, com predominância nos atendimentos consensuais de família. Conta com três professoras

---

<sup>8</sup> Convênios FDP e FDB vigentes em 2023, conforme SEI/TJPR n.º 0075020-23.2020.8.16.6000 e SEI/TJPR n.º 0095255-74.2021.8.16.6000, respectivamente.

advogadas para orientação e supervisão discente, assim como orientação jurídica e representação dos assistidos do NPJ nos processos judiciais.

A descentralização do judiciário, por meio da criação dos Fóruns Descentralizados em diversos bairros da cidade, possibilitou uma maior atuação do NPJ do USC em diferentes regiões da cidade e, conseqüentemente, um contato mais amplo dos discentes com as diversas realidades sociais presentes na cidade. Essa expansão da atuação do NPJ também oferece aos discentes a oportunidade de interagir com profissionais do Direito de diferentes áreas e, assim, adquirir uma formação mais abrangente e completa.

Vale ressaltar que a atuação dos NPJs do USC está alinhada, desde sua instalação nos Fóruns Descentralizados, à política pública judiciária nacional de tratamento adequado de conflitos. A opção institucional foi no sentido de atuar predominantemente com as FCRCs muito antes da obrigatoriedade da disciplina trazida pela Res. CNE/CES n.º 5/2018.

Em que pese não haver obrigatoriedade do ensino das FCRCs, o NPJ do USC pautou seu ensino prático nas disposições anteriores, previstas, sob o ponto de vista educacional, desde a Portaria MEC n.º 1.886/94, que dispunha no art. 11 que deveriam estar incluídas nas atividades práticas as “técnicas de negociações coletivas, arbitragens e conciliação, sob o controle, orientação e avaliação do núcleo de prática jurídica” (BRASIL, 1994). Afora isso, pautou-se nas legislações processuais vigentes na época, que buscavam a solução pacífica das controvérsias conforme o preâmbulo da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e o Código de Ética e Disciplina da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), ao determinar no inciso VI do parágrafo único do art. 2º como um dos deveres da atuação do advogado o estímulo pela conciliação e a prevenção de litígios, sempre que possível.

#### 4.1.1 Reflexões acerca das Formas Consensuais de Resolução de Conflitos e do Núcleo de Práticas Jurídicas em uma sociedade de capitalismo periférico

Considerando-se que o Núcleo de Práticas Jurídicas do USC situa-se em sociedade capitalista periférica, julgou-se pertinente fazer algumas reflexões nesse

sentido. O conceito de capitalismo periférico e dependente destaca as desigualdades socioeconômicas e as estruturas de poder assimétricas entre países desenvolvidos e países subdesenvolvidos. Essa relação resulta na exploração e subordinação da classe trabalhadora nos países periféricos (FERNANDES, 2020; OLIVEIRA, 2015).

Nesse sentido, o materialismo histórico-dialético (MARX, 2018) é uma abordagem consistente para o entendimento e a transformação dessa realidade. De acordo com essa teoria, as relações sociais e econômicas são permeadas por conflitos e contradições entre diferentes classes sociais, como a burguesia e o proletariado. Nessa perspectiva, a justiça e as instituições jurídicas muitas vezes atuam em favor da classe dominante, perpetuando a desigualdade social.

Nesse contexto, as FCRCs podem ser instrumentos de promoção de justiça e equidade ao permitir que as partes envolvidas tenham voz ativa e participem na busca de soluções. Essas formas de resolução de conflitos ajudam a superar as barreiras de acesso à justiça enfrentadas por grupos marginalizados e economicamente desfavorecidos. No entanto, a efetividade das FCRCs pode ser influenciada pela falta de recursos financeiros e educacionais, assim como pela assimetria de poder entre as partes, comprometendo a equidade e imparcialidade desses mecanismos.

Ademais, a educação desempenha um papel fundamental como ferramenta para promover a transformação social e, conseqüentemente, superar as desigualdades existentes (FRIGOTTO, 2009; FREIRE, 2005; TEIXEIRA, 1996; 1998). Na visão desses autores, a educação deve ser crítica e emancipatória, permitindo que os indivíduos compreendam as estruturas de dominação presentes no sistema capitalista periférico e dependente, e se envolvam ativamente na transformação da realidade social.

Dentro dessa perspectiva, a combinação do NPJ, enquanto espaço de aprendizado prático e aplicação do conhecimento jurídico, aliado às FCRCs, apoiadas por uma base educacional fundamentada na crítica tem o potencial de desempenhar um papel fundamental na formação de profissionais do direito comprometidos com a transformação social.

Ao oferecer aos estudantes a oportunidade de vivenciar situações reais de conflito e praticar o Direito, o NPJ cria um ambiente propício para a reflexão crítica sobre as estruturas de dominação presentes no sistema capitalista periférico e dependente. Isso

implica compreender de forma crítica as relações de poder, as dinâmicas de exploração e as formas de resistência presentes na sociedade. Essa experiência capacita os estudantes a analisarem as estruturas sociais e econômicas que perpetuam as desigualdades e a desempenharem um papel ativo na transformação da realidade social.

Os NPJs podem ser compreendidos como espaços de formação política e social, nos quais os estudantes são incentivados a refletir sobre as desigualdades e injustiças presentes na sociedade e buscar o acesso à justiça considerando os interesses das classes menos favorecidas. Ao inserir as FCRCs nas políticas públicas e educacionais, o papel do NPJ é ampliado na prestação de serviços à sociedade e na formação de advogados comprometidos com uma perspectiva emancipadora.

Em síntese, a atuação do NPJ como agente promotor do acesso à justiça e da cidadania é de grande relevância para a população, especialmente para a classe trabalhadora, que muitas vezes não tem acesso aos serviços estatais básicos. Assim, a universidade cumpre seu papel social e educacional ao proporcionar aos seus discentes a oportunidade de vivenciar e contribuir para a promoção de um sistema jurídico mais justo e igualitário.

Nesse contexto, a importância da universidade não pode ser medida apenas pelo tamanho de seus prédios ou pelo número de alunos matriculados, mas sim pelo conhecimento e pelo retorno que ela é capaz de trazer para a comunidade. Nas palavras de Fernandes: “a universidade não deve erigir-se num fosso que separa o jovem e o isole do fluxo da reconstrução social. Ela deve servir como o verdadeiro fulcro de um estado de participação social consciente e responsável” (FERNANDES, 2020, p. 71).

Diante disso, podemos afirmar que a atuação do NPJ no USC evidencia a importância da universidade como agente de transformação social, capaz de oferecer soluções concretas para os problemas enfrentados pela população, em especial pelos grupos mais vulneráveis, além de formar alunos cientes dos valores consensuais evidenciados tanto pelas políticas públicas judiciárias quanto educacionais.

## 4.2 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa. Segundo Minayo (1994), estudos qualitativos permitem identificar e descrever relações e significados produzidos pelos sujeitos em determinados contextos, buscando compreender as explicações que eles atribuem às experiências; aborda, portanto, questões de ordem subjetiva, no caso desta pesquisa, a percepção, os pontos de vista etc. dos participantes.

Primeiramente, a pesquisadora entrou em contato com o USC para apresentar seu projeto de pesquisa na íntegra e solicitar formalmente o acesso à relação de egressos do Curso de Direito nos anos de 2020, 2021 e primeiro semestre de 2022 para a realização do estudo, o que foi prontamente aceito pela instituição por meio da assinatura da “Declaração de Infraestrutura e Autorização Para o Uso da Mesma” (Anexo 1).

Feito isso, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Tuiuti do Paraná por meio da Plataforma Brasil em 31 de agosto de 2022 e aprovado em 21 de setembro de 2022, com parecer n.º 5.656.668 (CAAE n.º 62885722.7.0000.8040). Além disso, por envolver egressos do USC, o projeto também foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa do Hospital Paranaense de Otorrinolaringologia (IPO), vinculado ao USC, em 11 de outubro de 2022 e aprovado em 23 de novembro de 2022, conforme parecer n.º 5.724.307 (CAAE n.º 62885722.7.3001.5529)

Assim, depois das devidas aprovações pelos Comitês de Ética em Pesquisa referidos acima, o USC forneceu à pesquisadora uma lista com nomes, e-mails e telefones dos egressos do Curso de Direito dos anos de 2020, 2021 e primeiro semestre de 2022. Com essa lista, foi feita uma consulta pública no *site* do Cadastro Nacional de Advogados da OAB para verificar quais egressos já estavam regularmente inscritos como advogados<sup>9</sup>. A consulta foi realizada em 26 de novembro de 2022<sup>10</sup> e foram encontrados 78 egressos que se formaram entre janeiro de 2020 e o final do primeiro semestre de 2022 os quais estavam já inscritos na OAB. A partir disso, nesse mesmo dia, foram enviados *e-mails* aos egressos com inscrição ativa na OAB convidando-os a participar da pesquisa.

---

<sup>9</sup> De acordo com arts. 11, 12 e 35 inc. II da Lei 8.906/94 - Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil o profissional pode estar com a sua inscrição excluída, licenciada ou suspensa. O Cadastro Nacional de Advogados da OAB está disponível em <https://cna.oab.org.br/>. Acesso em 22 out. 2022.

<sup>10</sup> Nesse período, foram consideradas aprovações até o 35º Exame de Ordem Unificado, realizado nos dias 3 de julho de 2022 (primeira fase) e 28 de agosto de 2022 (segunda fase), o qual foi publicado pelo Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) em 3 de outubro de 2022.

Para coleta de dados, foi utilizado um questionário *online* disponibilizado na plataforma SurveyMonkey®. Nesse questionário, foram coletadas informações pessoais e profissionais dos egressos com o objetivo de traçar seu perfil sociodemográfico e profissional. Além disso, foram coletados, por meio de questões abertas e fechadas, dados referentes à sua avaliação do ensino das FCRCs no NPJ do USC e seu reflexo na sua atuação profissional (Apêndice A).

Foram excluídos os egressos que não concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que não responderam todas as questões na coleta de dados e aqueles que solicitaram desistência de participação durante o processo de coleta de dados. No total, 54 egressos participaram desta pesquisa.

Como possíveis riscos da pesquisa, foi considerado o desconforto no momento da aplicação dos instrumentos e indisposição de tempo para responder aos instrumentos. Para minimizar esse risco, a pesquisadora esteve disponível a todo o instante (via *e-mail* ou WhatsApp®) para oferecer esclarecimentos pontuais relativos às questões dos questionários. Além disso, o participante pode escolher o momento em que se sentiu mais confortável para responder à pesquisa, tendo em vista que o instrumento ficou disponível 24h durante 10 dias a partir do aceite para participação no estudo. Outro risco foi a possível identificação dos participantes neste relatório final da pesquisa, expondo aspectos de sua intimidade pessoal e/ou profissional. Para evitar isso, os dados relativos à identidade dos participantes bem como ao local onde trabalham foram mantidos em total anonimato.

No questionário, não foi solicitado o nome dos participantes, tampouco documentos de identificação. Os dados coletados foram utilizados unicamente para a realização desta pesquisa e armazenados apenas pelo tempo necessário para o estudo, sendo excluídos depois disso. Para identificar os participantes no estudo, foi utilizada a letra P seguida de um número: P1, P2, P3 etc.

Para a análise dos dados, traçou-se o perfil sociodemográfico/profissional dos participantes, respeitando-se o direito de anonimato em relação a suas identidades, conforme mencionado anteriormente, e as respostas às demais questões foram analisadas por meio da técnica de Análise Temática (AT). Para Braun e Clarke (2006), a AT é um método interpretativo de análise de dados, no qual identificam-se, analisam-

se e descrevem-se padrões ou temas a partir dos dados coletados, permitindo apresentar e organizar os dados de maneira rica e compreensível (*op. cit.*). A AT envolve, segundo os autores, seis etapas: familiarização com os dados; geração de códigos iniciais; busca de temas; revisão de temas; definição e nomeação de temas; e produção do relatório final (SOUZA, 2019). Ou seja, codificar os dados, identificar temas ou categorias e apresentar os resultados (BRAUN; CLARKE, 2006).

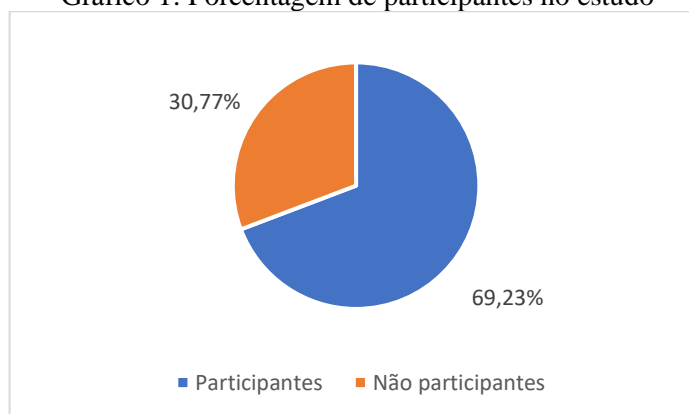
### 4.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção traz, inicialmente, o perfil sociodemográfico e profissional dos participantes. A seguir, discute como eles percebem e avaliam o ensino das FCRCs no NPJ do USC para sua atuação profissional.

#### 4.3.1 Perfil sociodemográfico e profissional dos participantes da pesquisa

Do total de 78 egressos com inscrição ativa na OAB, 54 egressos (69,23%) com idades entre 22 e 58 anos aceitaram participar do estudo, concordando com o TCLE e respondendo ao questionário (Gráfico 1).

Gráfico 1: Porcentagem de participantes no estudo



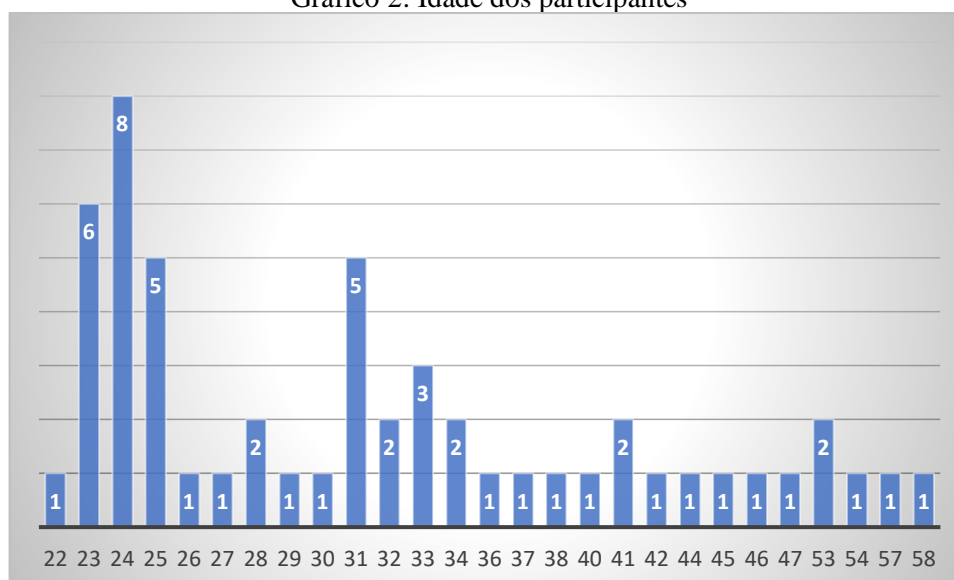
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados

Nesse sentido, uma metanálise realizada por Wu, Zhao e Fils-Aime (2022), da Universidade de Chicago, acerca da taxa de resposta a questionários on-line em pesquisa

na área de educação revelou uma média de 44.1% de respostas em um total de 1.071 estudos que utilizaram esse método de coleta de dados. De modo similar, uma metanálise conduzida por Daikeler *et al.* (2022) encontraram uma taxa de resposta de 36%. O fato de aproximadamente 70% dos egressos responderem efetivamente ao questionário desta pesquisa demonstra sua preocupação em refletir sobre a sua formação acadêmica e contribuir para o aperfeiçoamento do ensino ofertado pelo NPJ do USC. Considerando-se que a maioria dos egressos são da classe trabalhadora, conforme se verá adiante neste capítulo, percebe-se que eles não estão apenas tendo acesso ao ensino superior, mas também se engajando para uma mudança social em sua realidade.

O Gráfico 2, a seguir, mostra a idade dos participantes. Destes, 25 (46,30%) estavam na faixa etária de 20 a 29 anos, 16 (29,63%) na faixa etária de 30 a 39 anos, 8 (14,81%) entre 40 e 49 anos, e 5 (9,26%) entre 50 e 59 anos.

Gráfico 2: Idade dos participantes



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados

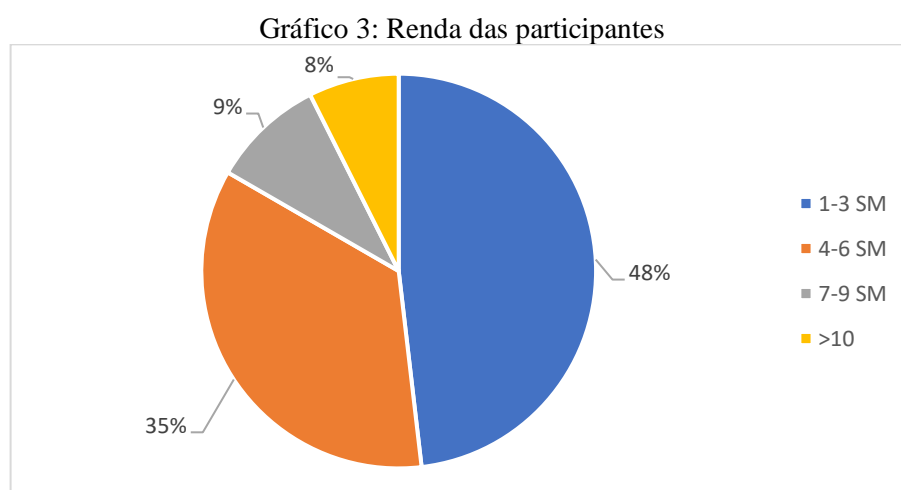
Nesse sentido, segundo a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES, 2023), o número de pessoas com mais de 40 anos que ingressaram no ensino superior teve um aumento de 171,1% entre 2012 e 2021. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no



último Censo da Educação Superior (BRASIL, 2021), já são quase 600 mil brasileiros nessa faixa etária matriculados.

Para Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira, coordenadora do Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (GEPES), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)<sup>11</sup>, dentre os fatores que motivam a entrada ou o retorno de alunos com mais de 40 anos à universidade, estão a realização de um sonho, a busca pelo conhecimento e a melhoria da empregabilidade. Apesar de não termos dados para justificar a real razão desses participantes com mais de 40 anos estarem no curso de Direito do USC, sua presença sugere as razões apontadas pela professora da Unicamp.

Quanto à renda mensal, 26 (48,15%) relataram receber entre 1 e 3 salários-mínimos, 19 (35,19%) entre 4 e 6 salários-mínimos, 5 (9,26%) entre 7 e 9 salários-mínimos, e 4 (7,41%) mais de 10 salários-mínimos. Esses dados estão em conformidade com os resultados da pesquisa realizada pelo Datafolha entre 26 de fevereiro a 8 de março de 2021 acerca do perfil dos advogados no Brasil, a qual apontou que 44% dos profissionais possuem uma renda de até R\$ 2.500,00 (FERREIRA; GALF, 2021).



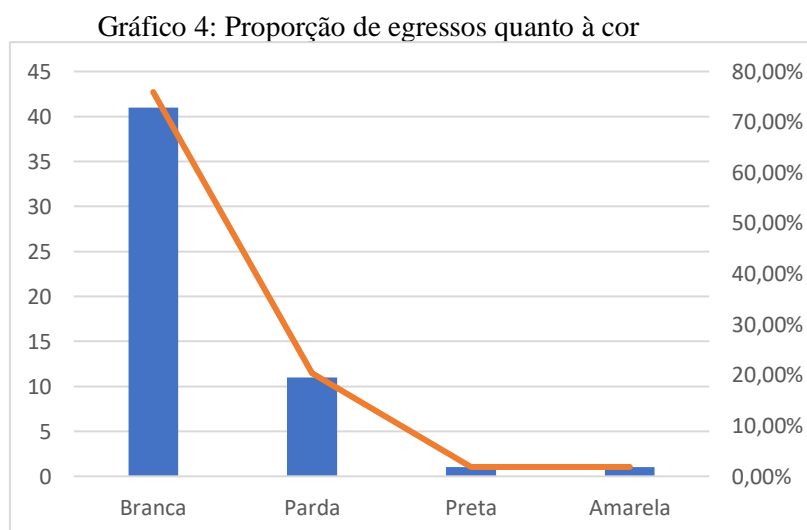
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados

Considerando-se que os ganhos mensais de pessoas de classe média (Classe C) estão entre R\$ 2,9 mil e R\$ 7,1 mil, conforme o Centro de Políticas Sociais da Fundação

<sup>11</sup> Por meio de entrevista ao portal Guia da Carreira em 19 de janeiro de 2023. Disponível em: <https://www.guiadacarreira.com.br/blog/faculdade-depois-dos-40-anos>. Acesso em: 9 mai. 2023.

Getúlio Vargas (FGV)<sup>12</sup>, constata-se que a maioria dos egressos participantes deste estudo são da classe C, ou até mesmo das classes D/E (até R\$ 2,9 mil), ou seja, da classe trabalhadora.

Em relação à cor, 41 (75,93%) se identificam como brancos, 11 (20,37%) se identificam como pardos, 1 (1,85%) se identifica como preta e outra como amarela (1,85%).



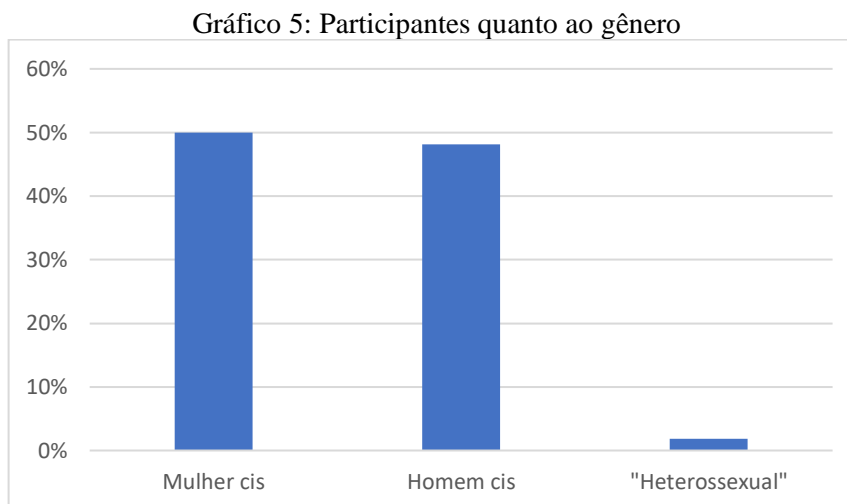
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados

Nesse sentido, cabe destacar que embora o acesso ao ensino superior por pretos e pardos tenha aumentado nos últimos anos, a porcentagem dessa população que está estudando ou terminou sua graduação, segundo Silva (2020)<sup>13</sup>, é de 18%, ao passo que em relação a população branca, a porcentagem é de 36%, ou seja, o dobro, revelando um cenário de iniquidade que também se constata nos dados acima, mesmo considerando-se que os egressos desta pesquisa são, em sua maioria, da classe trabalhadora.

Quanto ao gênero, 27 (50,00%) se identificam como mulher cis, 26 (48,15%) como homem cis, e 1 (1,85%) se identificou como “outro”, identificando-se apenas como “heterossexual”. Chama atenção o fato de não existir nenhum participante que se identifique como transexual.

<sup>12</sup> Disponível em: <https://cps.fgv.br/>

<sup>13</sup> Em estudo realizado para o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA.



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados

Nesse sentido, vale destacar a presença das mulheres na advocacia. De acordo com a OAB (2022), aproximadamente 686 mil mulheres exercem a profissão de advogada no Brasil (aproximadamente 52,0% do total de advogados no país) e outras 7 mil são estagiárias de direito (aproximadamente 52,5% do total de estagiários de direito no país). Apesar desses dados aparentemente positivos, é necessário considerar as limitações das estatísticas fornecidas pela OAB, pois podem não capturar completamente as experiências das mulheres na advocacia, especialmente aquelas que pertencem a grupos marginalizados, como mulheres negras, indígenas, LGBTQIAPN+<sup>14</sup> e com deficiência.

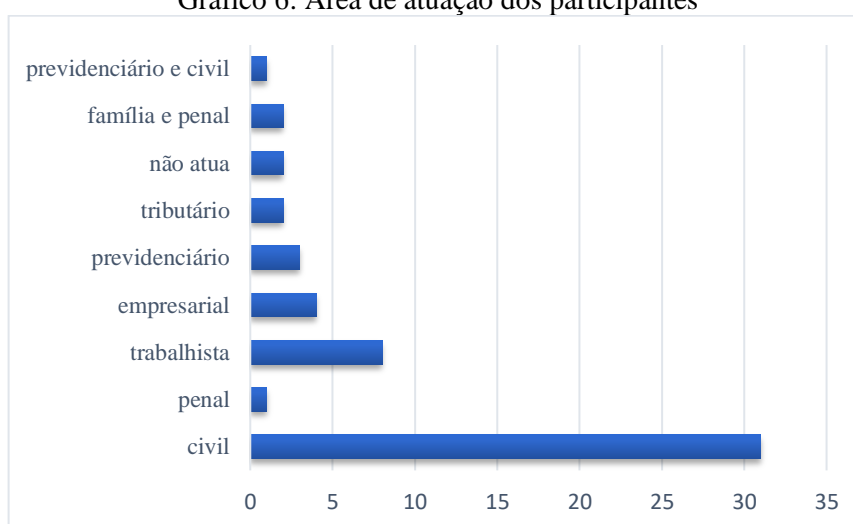
É preciso considerar as interseccionalidades das opressões e reconhecer que a luta por igualdade de gênero deve ser abordada em conjunto com a luta por justiça social e igualdade para todos os grupos oprimidos. No caso da população transexual, segundo a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES, 2019), a presença de pessoas trans no ensino superior é de apenas 0,2%, revelando a alarmante exclusão vivida por essa população.

No tocante ao ano de conclusão do curso de Direito no USC, 28 (51,85%) se formaram em 2020, 16 (29,63%) se formaram em 2021, e 10 (18,52%) se formaram em 2022.

<sup>14</sup> Sigla que abrange pessoas que são Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, Não-binárias e mais.

Em relação à área de atuação no Direito, 31 (57,41%) atuam na área civil, 8 (14,81%) na área trabalhista, 4 (7,41%) na área empresarial, 1 (1,85%) na área penal, 3 (5,56%) na área previdenciária, 2 (3,70%) na área tributária, 2 (3,70%) nas áreas civil e penal concomitantemente, 1 (1,85%) nas áreas civil e previdenciária concomitantemente, e 2 (3,70%) relataram não atuar na área do Direito.

Gráfico 6: Área de atuação dos participantes



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados

Esses dados também estão em conformidade com os resultados da pesquisa realizada pelo Datafolha (FERREIRA; GALF, 2021), a qual apontou que as principais áreas de atuação dos advogados no Brasil são a área civil e trabalhista. Pode-se refletir que essa escolha seja, sobretudo, reflexo da demanda social por esses serviços, pois a maioria dos litígios envolvem questões da vida privada das pessoas, como contratos, sucessões, direito da família e questões trabalhistas, que são comuns e afetam a maioria das pessoas em algum momento de suas vidas.

Em relação ao local de atuação, 48 egressos (88,90%) atuam na cidade de Curitiba e regiões metropolitanas, como Araucária/PR, Campo Largo-PR e Fazenda Rio Grande-PR. As cidades de Florianópolis-SC, Nova Tebas-PR, Mandirituba-PR e Quitandinha-PR foram citadas por um egresso, cada uma, como seu local de atuação. O curso de Direito do USC, localizado na região sul de Curitiba, forma profissionais sobretudo para essa região metropolitana, que sabidamente conta com a presença de grandes escritórios de advocacia, um mercado jurídico diversificado, uma maior

densidade populacional e a concentração de muitas empresas. Essas características proporcionam aos egressos do curso maiores oportunidades de trabalho.

#### 4.3.2 Percepção e avaliação dos egressos acerca do ensino das formas consensuais de resolução de conflitos

Esta seção trata de como os participantes do estudo percebem as FCRCs e como avaliam seu ensino no NPJ do USC.

Em relação à importância dada às FCRCs, os participantes salientaram que elas oferecerem benefícios amplos, seja para o advogado, o cliente, o Judiciário ou a sociedade como um todo. Pontuaram que as FCRCs promovem a celeridade na resolução dos casos, evitando a judicialização; a pacificação social; a humanização do processo; e uma mudança cultural em relação à resolução de conflitos, dando protagonismo às partes. Ademais, destacaram que elas minimizam o desgaste emocional e psicológico, e são favoráveis em termos financeiros, evitando custos tanto para as partes quanto para a máquina pública. Em outras palavras, as FCRCs são

muito importantes, levando em conta que as próprias partes que irão sofrer as consequências do processo é que têm a palavra; isso é muito importante e gera celeridade processual. (P9)

Um dos benefícios desse “protagonismo” dos envolvidos no conflito é a promoção do diálogo, “deixando as partes livres para ajustarem a situação aos seus reais interesses” (P7), causando menos desgaste às partes:

(...) A conciliação permite que as partes restabeçam uma relação de conversa que as vezes foi interrompida, e através da mediação é possível reestabelecer o diálogo que tinha sido perdido. As partes se sentem mais calmas e tranquilas (...). (P16)

Pontuaram, ainda, a importância das FCRCs para a diminuição da cultura do litígio, evitando a judicialização dos conflitos:

(...) as FCRCs no âmbito do Direito contribuem para o fim da cultura do litígio, diminuindo a judicialização no país. (P44)

(...) além de evitar conflitos judiciais, previne a superlotação de processos nas estantes do Poder Judiciário, que o torna lento. (P12)

Nessa linha de pensamento, os participantes salientaram, que a utilização das FCRCs promove o desafogamento do Poder Judiciário:

É uma ferramenta valiosa, pois desafoga o judiciário, além de tempo ganho entre as partes. (P15)

A prática consensual da resolução de conflitos tem otimizado o tempo de todos, desde advogados, partes até dos juízes, vez que um processo que poderia se prolongar por anos, por muitas vezes acaba sendo resolvido já nos primeiros meses ou até mesmo, nem há a necessidade de ajuizamento de ação. (P45)

Os participantes também destacaram a importância das FCRCs no sentido de promoverem uma “busca efetiva da pacificação e harmonia social”, nas palavras de P36. Aliado a isso, os participantes pontuaram que as FCRCs possibilitam ao advogado “um pouco mais de humanidade além do litígio, pois visa resolver a questão atendendo aos interesses e necessidades específicas de ambas as partes” (P22). A isso, os participantes acrescentam que as FCRCs proporcionam uma resolução menos onerosa e mais satisfatória para as partes:

(...) são maneiras mais céleres, menos onerosas e, por vezes, mais satisfatórias. (P44)

As questões sociais são dinâmicas e as políticas criadas tendem a se adequar à realidade social. Nesse sentido, a forma de resolução de conflitos oferecida pelo Estado era, então, basicamente a heterocomposição, um método oneroso que alimentava o litígio, sobrecarregava o judiciário e comprometia o acesso à justiça. Para superar esses desafios, foram implementadas as FCRCs. Por meio delas, as pessoas passaram a ser colocadas como sujeitos capazes de resolverem seus conflitos através do diálogo, de forma mais célere, otimizando os recursos públicos e ampliando o acesso à justiça, especialmente para a classe trabalhadora, que historicamente enfrentou, e ainda enfrenta, dificuldades nesse acesso, como já discutido nesta dissertação. Do mesmo modo, o ensino de Direito buscou, por meio do ensino das FCRCs, tanto na perspectiva formativa

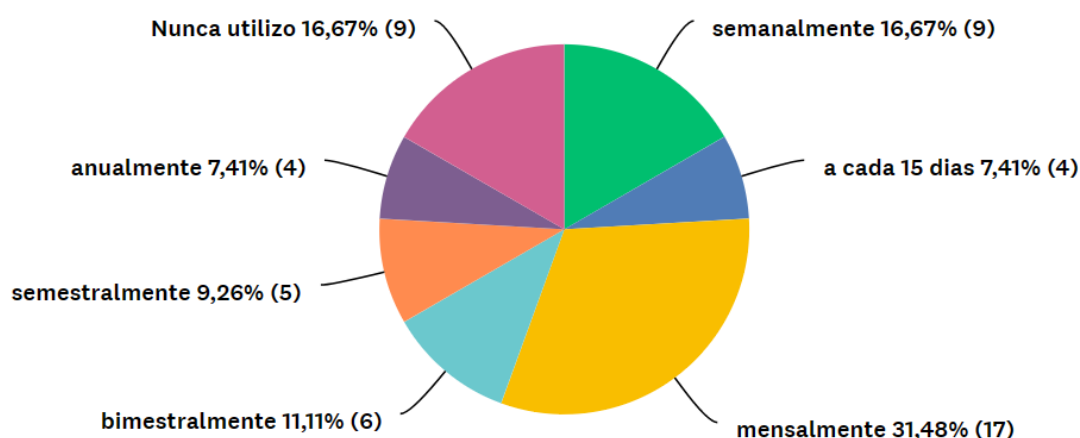
técnico-jurídica quanto na perspectiva prático-profissional, a formação de bacharéis aptos a atuarem com as FCRCs.

Em suas respostas, os participantes reconhecem esse processo como benéfico para todos os envolvidos, sobretudo pensando-se em uma sociedade cooperativa que utiliza a cultura do diálogo para a resolução dos seus problemas, colocando as pessoas como sujeitos dos conflitos e não meramente como peças dele (NUNES, 2016).

Embora Rodrigues (2020, p. 12) afirme que “a reforma ou a substituição de currículos é, de forma isolada, insuficiente e incapaz de corrigir os problemas que se apresentam na educação jurídica”, observa-se que, com o ensino das FCRCs, promoveu-se uma nova concepção de resolução de conflitos em sua atuação como advogados. Ou seja, algo que vai de encontro ao que foi afirmado por Rodrigues (2020).

Em relação à utilização das FCRCs, 45 (83,33%), dos 54 participantes, relataram utilizá-las em sua atuação profissional. Destes, 17 (31,48%) a utilizam mensalmente, 9 (16,67%) semanalmente e 4 (7,41%) quinzenalmente. Ou seja, 30 participantes (55,56%) afirmaram utilizar das FCRCs habitualmente, conforme Gráfico 3.

Gráfico 7: Frequência de utilização das FCRCs pelos participantes



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados

Além dos resultados mostrarem que os participantes reconhecem a importância e os benefícios das FCRCs, podemos constatar aqui que, de fato, eles a utilizam em suas

atividades profissionais. De fato, 53 participantes afirmaram que o ensino das FCRCs no USC contribuiu para sua atuação profissional. Segundo os participantes,

Aplico as técnicas aprendidas para o exercício da minha profissão e posso concluir que este conteúdo é essencial para o desenvolvimento e formação de juristas. (P28)

Considero essencial para uma base profissional, que pode realizar um acordo consensual entre as partes, antes de recorrer ao judiciário. (P4)

A experiência que eu tive foi determinante para analisar, inicialmente, a possibilidade de uma resolução Consensual do conflito, antes de iniciar qualquer litígio. (P8)

A prática e a habitualidade facilitaram na vida profissional a elaboração de propostas, além de demonstrar aos clientes os benefícios da conciliação. Os consensos são limitados nas demandas, porém com propostas formais e a utilização dos consensos facilita a negociação dos pontos controvertidos. Utilizo os métodos aprendidos, inclusive, em petições pré-decisão de saneamento, efetivando eventuais acordos na audiência de instrução. (P31)

Ou seja, as respostas evidenciam que o ensino das FCRCs no USC conseguiu atender à Res. CES/CNE n.º 5/2018 no sentido de formar profissionais alinhados às demandas sociais no que se refere à resolução de conflitos.

Apenas 1 participante respondeu que as FCRCs não contribuíram para sua atuação profissional. Segundo ele, o ensino foi superficial, pois não foram ofertadas aulas que lhe oferecessem embasamento para o atendimento prático. Em suas palavras:

Achei muito superficial o ensino das formas consensuais de resolução de conflitos. Não houve aulas anteriores aos atendimentos práticos, onde deveriam ser apresentadas técnicas um pouco mais aprofundadas. No meu caso, o "estágio" foi diretamente na prática, sem a absorção e a aplicação das técnicas adequadas. (P20)

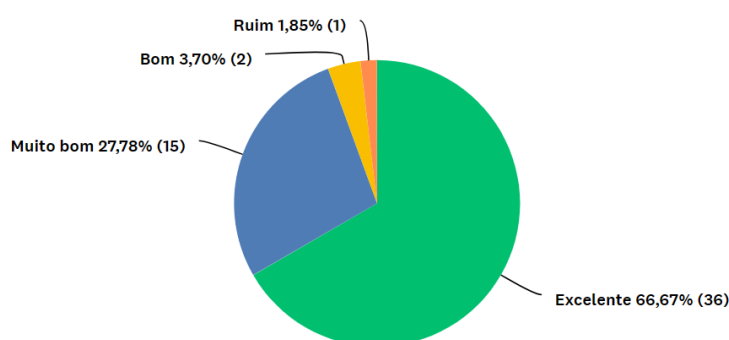
Em síntese, o currículo do curso de Direito passou por diversas alterações desde que iniciado no Brasil, buscando adequar-se à realidade social e aprimorar o ensino no intuito de atender às necessidades que se apresentavam. Como política educacional, o ensino prático e teórico das FCRCs nos cursos de Direito no Brasil teve início de forma obrigatória a partir da Res. CES/CNE n.º 5/2018. Em que pese tratar-se de uma política



nova, foi possível constatar que as FCRCs estão sendo utilizadas pelos egressos do USC no exercício da advocacia.

No tocante à qualidade do ensino das FCRCs no USC, 53 participantes (98,15%) o avaliaram positivamente, como mostra o Gráfico 4 a seguir.

Gráfico 8: Avaliação do ensino das FCRCs no NPJ do USC



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados

Entre as razões para a avaliação positiva, destacam-se a ampla formação oferecida, a articulação da teoria com a prática, a aprendizagem prática para o exercício da profissão, a qualidade da supervisão docente e do suporte pedagógico, a dinamicidade do ensino, e a autonomia oferecida aos alunos.

Em relação à formação ampla mencionada, os participantes assim afirmam:

Aprendemos desde o básico até métodos complexos de resolução de conflitos. (P1)

Os acadêmicos participam de cursos preparatórios, podendo atuar de forma efetiva, convivendo com as mais diversas situações, enriquecendo e aperfeiçoando o conhecimento teórico. (P33)

Nessa mesma linha de pensamento, destacaram a articulação da teoria com a prática propiciada pelo NPJ:

A instituição promove o ensino combinando teoria e prática, assim os estudantes sentem-se mais preparados para momento de atendimento. (P9)

A aprendizagem prática para o exercício da profissão foi destacada pelos participantes como uma característica positiva do ensino no NPJ do USC. Segundo os participantes:

Considero muito boa a forma como o aluno é introduzido na prática jurídica ainda durante a formação e que a resolução pacífica do conflito, principalmente na seara da família, é sempre o melhor caminho. (P29)

Porque o ensino contribui muito para a atuação prática no dia a dia da advocacia. A vivência prática com casos reais trazidos para o Núcleo de Práticas Jurídicas e com as técnicas empregadas na resolução de conflitos, trouxeram inúmeros aprendizados. (P2)

Muito bom, porque propicia aos acadêmicos a vivência prática dos conflitos entre as pessoas e a sua possibilidade de resolução através da mediação e/ou conciliação das partes. (P52)

Porque ele vem para ensinar os alunos de uma forma muito prática e auxilia muitas pessoas que não tem condições de arcar com uma demanda judicial. (P19)

Essa formação prático-profissional, que objetiva a “integração entre a prática e os conteúdos teóricos” é apontada como elemento essencial nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito (Res. CES/CNE n.º 5/2018) foi percebida e reconhecida pelos participantes em suas respostas, atestando que o ensino promovido pelo NPJ do USC das FCRCs tem atendido à normativa legal no tocante ao que se espera. Nas palavras de Rodrigues (2020, p. 74),

Teoria e prática não são aspectos dissociáveis, coisas diversas e opostas. Só um processo de ensino-aprendizagem que realiza a conjugação de ambas pode criar no aluno o hábito de ver o Direito nas suas relações com a vida social. Teoria e práticas são domínios conexos de interação e retroalimentação (...)

A qualidade da supervisão docente e do suporte pedagógico foi destacada. Nesse sentido, mencionaram a atenção que é dispensada aos estudantes nas orientações:

A supervisão docente sempre foi muito atenciosa nas orientações. (P14)

O fato de poder vivenciar de perto com o auxílio de profissionais da área, dá muito mais segurança e deixa o momento menos tenso, colaborando para uma melhor evolução. (P25)

Durante o percurso da prática no NPJ, os professores envolvidos procuram demonstrar os caminhos do entendimento da base do conflito e as formas possíveis de conciliação. (P54)

A teoria é passada de forma bem didática, e a prática é acompanhada de perto, com bastante *feedback*. A todo momento são esclarecidos os benefícios da autocomposição. (P24)

Pois os métodos são didáticos, fazendo que o conteúdo seja absorvido facilmente. (P29)

Considerando-se que a supervisão e o caráter pedagógico são características peculiares dos NPJs, conforme destaca Rodrigues (2017), verifica-se, nos fragmentos acima, que no USC ele tem cumprido seu papel na formação dos alunos.

Os participantes destacaram, ainda, a dinamicidade do ensino (P18), a autonomia que é dada no desenvolvimento das atividades (P22) e o incentivo dos professores (P44). Em suas palavras:

O ensino é dinâmico. (P18)

Os alunos possuem bastante autonomia para gerenciar cada situação, pois aprendemos na prática como filtrar as informações apresentadas pelas partes, a identificar seus interesses, para a partir disso iniciar os trabalhos para se chegar ao fim do conflito. (P22)

Incentiva os estudantes, futuros operadores do direito, a desenvolverem as suas capacidades de dialogar e de reconhecerem a possibilidade de resolverem conflitos jurídicos, pela via consensual, através da participação efetiva das partes na construção da melhor solução. (P44)

Esse aspecto destacado pelos egressos vai ao encontro do que propõe a Res. CNE/CES n.º 5/2018 quando afirma, em seu art. 3º, que o curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, dentre outras coisas, o “domínio das formas consensuais de composição de conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica”, o que é considerado pela Resolução como “indispensável ao exercício do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania.”

O único participante que destacou que a qualidade do ensino é ruim afirmou que não teve o ensino das FCRS, mas dicas de como receber as pessoas e deixá-las à vontade.

Não posso considerar que tive o ensino das Formas Consensuais de Resolução de Conflitos no Núcleo de Práticas Jurídicas. O que tive foi o atendimento na prática, com algumas dicas de como receber as pessoas e deixá-las mais à vontade, porém técnicas consensuais de resolução de conflitos (propriamente ditas) não tive. (P20)

Neste caso, é provável que P20 tenha terminado o curso com a grade curricular antiga, visto que as turmas que estavam em curso, no ano de 2020, quando a nova grade foi implementada, não foram contempladas com a normativa referente ao ensino das FCRCs.

Quando questionados se concordavam com a inserção das FCRCs como disciplina obrigatória no curso de Direito, 53 participantes disseram que sim. Para justificarem suas respostas, apontaram diversos aspectos positivos para os quais essa disciplina pode contribuir.

Primeiramente, frisaram que a disciplina pode trazer benefícios para a prática da advocacia, preparando o acadêmico para o futuro exercício da profissão:

(...) é essencial que essa prática seja ensinada e esmiuçada durante o curso de Direito, para que os profissionais saibam como conduzir a resolução consensual, o que refletirá diretamente na vida dos profissionais e das partes do processo. (P43)

(...) acredito que essa base é muito importante, pois na prática pode ser muito explorada pelo profissional. (P4)

Além disso, alguns participantes afirmaram que o ensino das FCRCs traz benefícios para a sociedade como um todo:

(...) se as Universidades preparassem seus alunos de forma a evitar o processo judicial, ensinando-os a aplicarem técnicas de resolução de conflitos, toda a sociedade ganharia com isso, além de trazer ao profissional do Direito algumas vantagens no que tange à atuação extrajudicial. (P2)

Nesse sentido, vale destacar que a inserção das FCRCs como política pública nasceu, entre outras razões, da constatação de um sistema de justiça que já não conseguia promover, efetivamente, a entrega do direito material dos jurisdicionados, e que necessitava de tratar conflitos, numa perspectiva democrática, construtiva e de parceria (NUNES, 2016), de modo que o individualismo difundido nas salas de aula dos cursos

de Direito deveria ser superado (RODRIGUES, 2020). É possível observar que os egressos, ao endossarem a necessidade dessa disciplina no curso, reconhecem que essa mudança gera repercussões positivas em aspectos diversos, como em sua atuação profissional e na atuação da justiça.

Destacaram que a disciplina também contribui para a formação de profissionais mais humanizados e colaborativos.

É uma experiência importantíssima para a formação do acadêmico, pois dá a oportunidade de entender melhor como funciona o processo, ajudando a formar profissionais mais humanizados. (P25)

Para que os advogados em formação se tornem profissionais colaborativos. (P33)

Essa percepção dos egressos encontra respaldo no que vem sendo discutido sobre “advocacia colaborativa”. Entendemos, aqui, que “as práticas colaborativas apontam para o futuro da justiça, entendendo os seres humanos para além de suas demandas descritas em processos judiciais metódicos e frios” (GOMES, 2019). Essa autora destaca que “as competências dos profissionais da advocacia do século XXI extrapolam a mera capacidade de encaixar conflitos em leis já determinadas e passam por uma busca de soluções criativas para problemas complexos” (*op. cit.*, p. 89). Nas palavras de Pinho e Alves (2015, p. 68), “enquanto o advogado contencioso briga por seu cliente (...), o colaborativo se coloca como um resolvidor de problemas, como alguém disposto a ajudar a remover os obstáculos que impedem o consenso.”

O ensino das FCRCs pode desencadear uma mudança cultural no ensino e na prática do Direito:

O ensino da matéria pode mudar o cenário atual de resolução de conflitos, novos advogados e profissionais do direito estarão mais abertos para uma tratativa. (P39)

A cultura do curso de Direito é o litígio, mas isso pode ser mudado com a adoção da cadeira das Formas Consensuais de Resolução de Conflitos, que trará um novo cenário ao Sistema de Justiça, a partir da formação de novos profissionais mais preparados para contribuir com a resolução pacífica entre as partes, por entenderem que a judicialização não é o único meio de obter soluções justas. (P44)

A afirmação de P44 de que “a cultura do curso de Direito é o litígio” e de que isso pode ser mudado com a adoção do ensino das FCRCs é corroborada por Gomes (2019) quando a autora afirma que essa cultura ainda está presente em “grades curriculares das Universidades de Direito, que pouco preparam seus alunos para um pensamento crítico em busca de soluções mais adequadas ao caso concreto, para além do famigerado processo judicial.”

As FCRCs são métodos que podem, certamente, promover essa mudança cultural, o que é destacado por P39 e P44 bem como por autores como Lucon (2020), Rodrigues (2020) e Gomes (2019).

O único participante que afirmou não concordar com a obrigatoriedade da disciplina de FCRCs, destacou que outros componentes do curso exigem muito dos estudantes, revelando preocupação com a carga horária. Em suas palavras:

De extrema importância para formação profissional, porém com encargo de várias matérias, extrapolaria o período de formação. (P31)

A preocupação apontada por P31, ainda que legítima, merece ser analisada à luz da Matriz Curricular do Curso de Direito, que prevê a carga horária mínima dos cursos, outorgando autonomia às IES quanto à distribuição dos conteúdos, respeitadas as cargas horárias mínimas e o descrito nos PPCs dos cursos. Desse modo, o planejamento de curso consubstanciado no PPC permite às IES a divisão de horas proporcionais em cada disciplina. No caso do estudo teórico, normativo e jurisprudencial das FCRCs, obrigatórias a partir da vigência da Res. CNE/CES n.º 5/2018, Rodrigues (2020) indica que pelo menos 50% ou 60% da grade horária seja destinada às disciplinas de formação técnico-jurídica e, sob o ponto de vista de formação prático-profissional em que o ensino das FCRCs estão incluídas nas práticas jurídicas, devem corresponder a 20% da carga horária total do curso, conforme diretrizes curriculares.

Os participantes também foram indagados se acreditavam que as atividades desenvolvidas no NPJ do USC os prepararam adequadamente para a resolução de conflitos de seus clientes. Destes, 48 (88,89%) responderam que sim e 6 (11,11%) responderam que não. P5 ressaltou que as atividades desenvolvidas lhe trouxeram segurança para atuar, superando receios característicos do início da profissão:

Com toda certeza sim [me prepararam]. No primeiro atendimento que tive na prática, fiquei com receio de errar e com um frio na barriga. Com os primeiros clientes, foi a mesma coisa, mas devido à prática e aos materiais fornecidos rapidamente, contornei a situação. Vários dos ensinamentos que aprendi no NPJ eu insiro nos meus atendimentos hoje como profissional. (P5)

Através do aprendizado obtido dentro dos núcleos, pude atender a diversas demandas com propriedade, algo que ficaria totalmente diferente caso não obtivesse tal conhecimento. (P24)

P22 afirmou que o ensino das FCRCs no NPJ contribuiu para que, no exercício da profissão, possa identificar as particularidades de cada conflito, buscando a maneira adequada de tratá-los:

(...) além de aprendermos no NPJ que cada parte possui uma necessidade e/ou particularidade que deve ser observada, também nos é ensinado a como identificar essas particularidades e a forma correta de tratar cada uma delas na hora de solucionar a questão. (P22)

Nessa mesma linha de pensamento, P16 revelou em sua resposta que a aprendizagem no NPJ lhe possibilitou analisar os conflitos trazidos pelos clientes evitando a judicialização:

Atuando no NPJ pude conduzir audiências de conciliação, assim como elaborar termos de acordo, que são usados no meu dia a dia profissional. Me senti preparada para conduzir uma conversa de conciliação entre as partes, que em muitas vezes evitou uma lide judicial. (P16)

Essa questão perpassa pela “postura reflexiva e de visão crítica” (Res. n.º 5/2018) indispensável ao exercício do Direito e esperada na formação de futuros advogados. O advogado deve avaliar se as FCRCs atendem às particularidades do caso concreto e se elas são a via mais adequada para a resolução do caso. Nesse sentido, o ensino das FCRCs no NPJ do USC, segundo P22, tem cumprido com essa função.

Ademais, P44 disse que sempre que possível estimula o uso das FCRCs, colocando-se como uma profissional colaborativa na resolução do conflito, o que foi propiciado pelas atividades do NPJ

O NPJ do USC fez com que eu, como advogada, passasse a me ver como parte da solução, estimulando, sempre que possível, as formas consensuais de resolução de conflitos nos casos em que atuo. (P44)

Nesse sentido, P21 revelou que o acordo é sua primeira sugestão ao cliente:

(...) normalmente a procura de acordo é minha primeira sugestão ao meu cliente (...) (P21)

P2 declarou que as atividades desenvolvidas no NPJ preparam os futuros advogados para atuarem com humanidade, ética e disciplina na resolução de conflitos, classificando a realização dessas atividades como muito importantes:

(...) os alunos são orientados a atuarem com humanidade, além de prepará-los para que atuem com ética, disciplina e com técnicas de resolução de conflito que quando bem empregadas, evitam um processo judicial, ou se já judicializados, quando aplicadas de forma correta, podem abrir um caminho para a conciliação. (P2)

A atuação humana da profissão foi também destacada por P28:

Depois que tomei conhecimento do conteúdo, consegui assimilar o lado mais humano da profissão. Assim, acredito que fomos preparados adequadamente. (P28)

A isso, P10 destacou que as atividades desenvolvidas no NPJ foram essenciais para que seja um bom ouvinte:

As atividades desempenhadas no NPJ foram essenciais para que entendesse a importância em ser bom ouvinte, paciente. As técnicas aplicadas no NPJ são fundamentais para desenvolver e aplicar o atendimento humano e direcionado. (P10)

Em consonância com P10, P29 afirmou que as atividades no NPJ o prepararam para ser um profissional empático:

O núcleo de prática jurídica é o primeiro contato do aluno com os problemas reais das pessoas, portanto, não só a aptidão para o Direito, mas também a empatia é trabalhada nesse ambiente. (P29)



Uma atuação colaborativa, humana e empática, como destacaram os egressos nos fragmentos acima, está alinhada ao Código de Ética da Advocacia, às atuais políticas públicas de resolução de conflitos e ao microssistema de resolução adequada de conflitos, o que tem sido buscado no ensino nos cursos de Direito para a formação de profissionais do século XXI. Também aqui o ensino das FCRCs no NPJ do USC tem cumprido com seu papel de formador. Vale destacar, conforme já citado nesta dissertação, que a universidade não deve se transformar em um obstáculo que afaste os jovens e os isole do processo de reconstrução social; em vez disso, deve desempenhar um papel ativo ao incentivar e promover uma participação social consciente e responsável (FERNANDES, 2020).

Dos seis participantes que afirmaram que as atividades no NPJ não contribuíram para sua atuação profissional, dois relataram não atuar como advogados, um declarou desconhecer a instituição de ensino (*sic*), e três pontuaram que as atividades são apenas um ponto de partida para a atuação profissional, sendo necessário ao advogado complementar sua formação. Segundo P33, “o conhecimento é um processo continuado, o profissional precisará complementar o aprendizado através de estudos e cursos na área.”

Como dois egressos não atuam profissionalmente, é razoável sua afirmação de que as atividades desenvolvidas no NPJ não contribuíram para sua atuação. Em relação ao participante que relatou desconhecer a instituição, nenhuma análise pode ser feita nesse sentido, pois, de fato, ele estava na lista de egressos fornecidas pelo USC. Por fim, em relação ao fato de que as atividades seriam um ponto de partida, esse argumento vem ao encontro do que se espera da formação do advogado, ou seja, devido ao leque de possibilidades de atuação na esfera jurídica, o profissional deve sempre buscar uma formação permanente após o curso, seja por meio de cursos de aprimoramento, seja por meio de cursos de especialização, mestrado ou doutorado.

Por último, os participantes foram questionados se o ensino das FCRCs ofertado pelo NPJ do USC poderia ser aperfeiçoado.

Dos 54 participantes, 40 (74%) disseram que o ensino poderia ser aperfeiçoado de alguma maneira. Vários aspectos foram mencionados, dentre eles: ampliação dos

recursos humanos e materiais, diversificação das atividades oferecidas, ampliação das áreas de atuação, padronização do ensino/procedimento em todas as unidades dos NPJs, *feedback* dos professores supervisores após a conclusão dos trabalhos pelos alunos.

Em relação à ampliação dos recursos humanos, P1, P16 e P45 destacaram que deveria haver mais de um professor em cada unidade do NPJ para oferecer um melhor suporte aos alunos. Em suas palavras:

Acredito que poderia haver mais suporte, pois sempre há um número grande de alunos para um profissional apenas, como por exemplo no Pinheirinho. (P1)

Poderia haver mais advogados supervisionando, pois, às vezes, há uma sobrecarga de trabalho, por serem muitos alunos e pessoas a serem atendidas. (P16)

Acredito que deveriam aumentar o número de professores para auxiliar junto ao NPJ, para realizarem um maior acompanhamento dos alunos nas audiências, bem como incluir matérias teóricas na grade, não deixando apenas para o NPJ. (P45)

Nesse sentido, um estudo realizado no NPJ da Universidade Federal do Ceará também revelou situação semelhante, destacando-se a necessidade de mais funcionários no Núcleo (CAVALCANTE, 2022).

Já no tocante aos recursos materiais, P2 assim afirma:

Apesar de os profissionais que atuam no NPJ serem excelentes, talvez a estrutura poderia ser melhorada (equipamentos de informática, ampliação do espaço físico), dentre outras questões. (P2)

Em relação à diversificação das atividades oferecidas, P14 sugeriu simulações de audiências:

Acredito que com simulações de audiências para os alunos técnicas de aproximação, escuta ativa e facilitar o diálogo entre as partes seria muito interessante. (P14)

Os NPJs, segundo a atual normativa (Res. n.º 5/2018), devem propiciar atividades reais, simuladas e estágios. Nesse sentido, é importante destacar a pertinência da sugestão de P14. Práticas jurídicas simuladas são “aquelas realizadas pelos alunos dos

cursos de Direito, em situações não reais, nas quais são estudados problemas, casos ou cenários elaborados” (RODRIGUES, 2020, p. 133) para esse fim, ou seja, permitem trabalhar uma diversidade de atividades em um ambiente monitorado e orientado por um professor. Essa diversidade de atividades, pode englobar análise de casos em trâmite ou findos, elaboração de peças e documentos jurídicos, negociações, audiências entre outros, em situações que nem sempre a prática real poderá propiciar, a depender de como cada NPJ está estruturado, o que vem ao encontro de uma “formação plural exigida dos egressos de um curso de Direito” (RODRIGUES, 2020, p. 141). A sugestão de P14 também está em consonância com a preocupação existente no meio acadêmico desde a implementação dos cursos de Direito no Brasil, em formar bacharéis cientes do meio em que estão inseridos, principalmente em relação à realidade econômica e social do país, de modo que, ao ter a oportunidade de atuar em situações simuladas, que podem abranger diversos conteúdos técnico-jurídicos, propicia também uma formação plural, que permite ao aluno ter embasamento para escolher sua atuação profissional, para além da advocacia.

A partir da implementação das normativas previstas na Res. CNE/CES n.º 5/2018 pelo USC, de acordo com atual matriz curricular, o apontado por P14 já é uma realidade. A partir da nova grade curricular, vigente desde o primeiro semestre de 2020, estão previstas cinco práticas jurídicas, iniciando no sexto período e finalizando do décimo período, divididas em práticas reais e simuladas, conforme informações constantes no *site* da instituição. No entanto, a implementação ocorreu de forma híbrida, visto que a IES optou por inserir na nova grade aqueles alunos que ainda não tinham iniciado a prática jurídica; para aqueles que já haviam iniciado a prática jurídica, foi mantida a grade curricular então vigente quando iniciaram o curso.

P20, por sua vez, apontou a necessidade da inclusão de aulas teóricas sobre as FCRCs. Segundo esse participante:

Deveriam ser incluídas aulas teóricas de técnicas para resoluções de conflitos de forma consensual. Após essa introdução técnica, seria a aplicação prática, e ao final compilar e avaliar os resultados obtidos durante as audiências. Porém de forma aprofundada e focada, tendo consciência que não são problemas "rasos" e que merecem toda atenção e respeito. (P20)

Conforme abordado nesta pesquisa, a última alteração nas diretrizes curriculares do curso de Direito no Brasil se deu por meio da Res. CES/CNE n.º 5/2018, que instituiu o ensino das FCRCs como conteúdo obrigatório na perspectiva formativa técnico-jurídica e a integração desse conteúdo com a prática, na perspectiva de formação prático-profissional. Além disso, as competências<sup>15</sup> que deveriam ser trabalhadas também foram objeto da citada resolução, de modo que dentro da perspectiva de formação prático-profissional, o ensino das FCRCs deveria estar presente no desenvolvimento de competência instrumentais.

A Res. CES/CNE n.º 5/2018 entrou em vigor em dezembro de 2018, concedendo prazo de dois anos para que as IES adequassem seus currículos, tendo sido prorrogado para mais um ano, a contar de dezembro de 2020 em decorrência da pandemia da covid-19. Desse modo, ao analisar o fragmento do P20 e interligar a realidade vivida no NPJ do USC e as novas diretrizes curriculares, constata-se que embora o ensino das FCRCs no NPJ USC já fosse uma realidade desde 2012, sentia-se uma necessidade de aprofundamento teórico para o exercício prático, inclusive como disciplina obrigatória dentro da formação técnico-jurídico, o que atualmente fora suprido, visto que conforme divulgado em sua matriz curricular (acesso público – *site* da IES), no 10º período foi incluída a disciplina de 60 horas de Mediação, Conciliação, Negociação e Arbitragem<sup>16</sup>. Isso posto, certamente P20 tenha sido alunos antes dessa adaptação curricular.

Quanto à ampliação das áreas de atuação, P24 e P30 assim sugeriram:

Ampliando o teor da resolução amigável para além do já executado (como ações trabalhistas, contratuais, relações consumeristas, dentre outros), pois a grande demanda de resolução amigável parte também dessas áreas. (P24)

O NPJ deveria abranger outros ramos do direito e não somente família. (P30)

Relativamente à sugestão de ampliação da área de atuação do NPJs, insta salientar que atualmente o NPJ do USC dispõe de 4 unidades, sendo 3 localizadas em Fóruns

---

<sup>15</sup> A Res 5/2018 (art. 4º) traz as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais. Segundo Rodrigues (2020), competência deve ser entendida como o fazer intelectual (cognitivo) e o fazer material (instrumental).

<sup>16</sup> <https://unisantacruz.edu.br/wp-content/uploads/2021/01/DIR.pdf>. Matriz implementada no primeiro semestre de 2020, segundo informações prestadas pelo Coordenador do Curso de Direito do USC.

Descentralizados de Curitiba e 1 na sede da IES, vinculado ao Programa Justiça do Bairro, do Tribunal de Justiça do Paraná. Cada unidade detém autonomia para planejar suas atividades de acordo com o perfil dos discentes, descrito no PPC, e em conformidade com as necessidades das unidades judiciárias em que estão vinculados, de modo a harmonizar os objetivos. Assim, semestralmente as práticas são revisadas e planejadas, visando identificar pontos de aperfeiçoamento.

As necessidades apontadas por P24 e P30 haviam sido identificadas internamente e foram aperfeiçoadas de acordo com a disponibilidade de recursos humanos e materiais. Assim, atualmente<sup>17</sup> as práticas incluem abordagens que permitem contato com outras áreas do conhecimento, como crimes de menor potencial ofensivo, dentro da atuação no Juizado Especial Criminal, e questões relativas a indenizações civis de âmbito material e moral, bem como direito do consumidor. Já nas práticas transversais, atualmente (2023) o USC possui práticas simuladas das áreas civis, trabalhista e penal, o que ocorre também por meio dos projetos de extensão.

Houve também sugestão para que a carga horária fosse aumentada:

Aumentando a frequência de aulas/dia presenciais no NPJ. (P27)

Poderia aumentar a carga horária, para o aluno poder ter uma maior interação, visto que na prática é muito melhor de se absolver a parte teórica. (P50)

Quanto à carga horária, a Res. CNE/CES n.º 5/2018 em seu art. 13 prevê que as IES devem destinar até 20% da sua carga horária (carga horária mínima total do curso 3.700h) destinada às atividades curriculares e de prática jurídica, de modo que “a distribuição da carga horária total do curso entre os diversos componentes curriculares está no âmbito da autonomia institucional” (RODRIGUES, 2020, p. 68). Pela nova matriz curricular<sup>18</sup>, o USC destina 400 horas para as atividades desenvolvidas no NPJ, distribuídas em 5 semestres de 80 horas cada, o que corresponde a 9,95 % do total da sua carga horária, que atualmente é 4.020 horas.

P9 sugeriu uma padronização dos procedimentos de ensino nas três unidades dos NPJs:

---

<sup>17</sup> Fevereiro de 2023

<sup>18</sup> <https://unisantacruz.edu.br/wp-content/uploads/2021/01/DIR.pdf>

Acredito que uma padronização do ensino nos diferentes núcleos da USC seria ótimo, seguindo o modelo do Fórum do CIC por exemplo. (P9)

Nesse sentido, vale salientar, conforme citado anteriormente, que o USC possui convênio com o Tribunal de Justiça de Paraná para que as unidades do NPJ possam funcionar em suas dependências e participar das atividades ofertadas para a população por meio dos seus Centros Judiciários de Solução de Conflitos e Cidadania (CEJUSCs). Três, das quatro unidades, funcionam dentro de Fóruns Descentralizados da Cidade de Curitiba, nos bairros Cidade Industrial, Pinheirinho e Boqueirão. Em que pese tratar-se de unidades de uma mesma IES, possuem diversidade de atividades e, portanto, de orientações. Por tratar-se de um processo de ensino, a diversidade na forma de operacionalização está dentro do que a própria normativa autoriza, e atende um leque de opções para o corpo discente.

Os discentes do USC, de acordo com normativas institucionais, podem livremente se inscrever para as diversas unidades do NPJ de acordo com as vagas disponibilizadas e transitar entre elas em cada semestre.

P38 sugeriu, também, uma mudança na forma de acompanhar os casos, no sentido de que o mesmo aluno que inicie o atendimento ao cliente acompanhe todo o processo:

Acompanhamento exclusivo dos alunos que realizaram o atendimento prévio. Pois muitas vezes é perdido o contato após a triagem. (P38)

A sugestão de P38 pode ser viável considerando a criação de novos fluxos de trabalho, levando em consideração os recursos humanos, materiais e o tipo de atividade a ser desenvolvida, aperfeiçoando os procedimentos para o fim de dar ao aluno a visão geral de todos os tipos de atendimentos.

A sugestão de P38 também permite analisar a questão sob a perspectiva dos princípios éticos das FCRCs, os quais os alunos estão subordinados quando atuam como auxiliares de conciliação. A utilização de uma das modalidades das FCRCs no ambiente do NPJ vincula o corpo discente à aplicação das técnicas e do Código de Ética dos Mediadores e Conciliadores, enquanto atuam como auxiliares de conciliação. O ponto que vem à tona a partir da sugestão de P38 é o princípio da imparcialidade, correndo-se

o risco de violação desse princípio ético, que impõe o dever de agir com ausência de favoritismo. Na realidade prática, quando atuantes como auxiliares de conciliação, seguindo as normativas das FCRCs, não se recomenda contato prévio com o processo ou com o relato do caso, visto que a função do auxiliar de conciliação é de ser um terceiro imparcial que conduz o ato. Por outro lado, nas demais atividades, que por vezes iniciam com orientação jurídica e necessitam de um processo judicial com representação de apenas uma das partes, é altamente recomendado que se faça esse acompanhamento integral do caso.

Por fim, P5 recomendou que após as audiências os alunos pudessem pontuar seus erros e acertos:

(...) creio que depois das audiências os alunos pontuassem seus erros e acertos. (P5)

P5, ao destacar a importância de os alunos pontuarem seus erros e acertos após as audiências, está em consonância com as metodologias ativas, que colocam o aluno como sujeito protagonista em seu processo de ensino-aprendizagem. As estratégias didáticas que melhor atenderiam a essa sugestão, ante a dinâmica das atividades práticas desenvolvidas no NPJ, seriam aquelas que tem o diálogo como fundamento, de construção conjunta, em que “o conhecimento não é oferecido pronto pelo professor e nem buscado individualmente pelos alunos” (RODRIGUES; GOLINHAKI, 2020, p. 49).

Nesse sentido, as metodologias ativas previstas na Res. CNE/CES n.º 5/2018 devem constar no PPC e no plano de ensino elaborado pelo professor responsável pela disciplina. Em outras palavras, na formação em Direito é basilar a participação ativa dos estudantes, conforme destacou P5.

Em suma, os dados revelaram que o ensino das FCRCs no NPJ do USC tem sido satisfatório em relação ao que determina as políticas públicas judiciárias e educacionais, mostrando-se efetivo na prática profissional de seus egressos. Isso posto, no capítulo a seguir apresentam-se as considerações gerais sobre a pesquisa realizada.

## CONSIDERAÇÕES GERAIS

Esta dissertação de mestrado teve como objetivo principal a investigação da avaliação dos egressos do curso de Direito do Centro Universitário Santa Cruz de Curitiba (USC) em relação ao ensino das formas consensuais de resolução de conflitos (FCRCs) no Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ) dessa instituição para sua atuação profissional como advogados. Ao abordar a convergência entre as políticas públicas judiciárias e educacionais, a pesquisa buscou compreender a implementação e efetividade dessas formas consensuais no âmbito do NPJ.

O estudo adotou uma abordagem qualitativa, utilizando um questionário *on-line* aplicado aos egressos dos anos de 2020, 2021 e primeiro semestre de 2022 que atuam como advogados. Para embasar o estudo, foram considerados teóricos que tratam da história do ensino do Direito, da resolução consensual de conflitos e da educação. Os dados coletados foram analisados por meio da técnica de Análise Temática, buscando-se explorar em profundidade as perspectivas e percepções dos egressos sobre o ensino das FCRCs no NPJ do USC.

Os resultados da pesquisa revelaram que o ensino das FCRCs no NPJ do USC tem sido satisfatório em relação às diretrizes estabelecidas pelas políticas públicas judiciárias e educacionais, sobretudo a Res. n.º 125/2010 do CNJ e Res. CNE/CES n.º 5/2018. Os egressos participantes do estudo relataram que a formação recebida no NPJ tem sido efetiva na prática profissional, proporcionando-lhes as ferramentas adequadas para lidar com os conflitos de forma consensual, o que, segundo eles, tornam os processos mais céleres, contribuem para o sistema de justiça e para a sociedade em geral.

É fundamental ressaltar que o ensino das FCRCs no NPJ não se limita apenas à disciplina específica, mas possui um propósito mais amplo de promover a transformação social. O NPJ representa um ambiente de vivência prática onde os alunos têm a oportunidade de experimentar uma realidade social e econômica, contribuindo, assim, para a mudança da realidade. É relevante destacar que o curso de Direito, por vezes, reproduz estruturas elitistas que perpetuam desigualdades sociais. No entanto, o NPJ surge como uma possibilidade de transformação, especialmente para a classe



trabalhadora, ao oferecer uma formação humanista e orientações necessárias para uma atuação comprometida com a justiça social.

Nesse sentido, o debate sobre a luta de classes adquire relevância, pois a pesquisa evidencia a importância de garantir o acesso da classe trabalhadora à formação jurídica e reforça a necessidade de uma abordagem humanista na formação dos advogados. O NPJ se configura como um espaço privilegiado para esse tipo de formação, onde a interação presencial entre os alunos e o ambiente acadêmico desempenha um papel fundamental. Mesmo considerando as possibilidades de transformação que a tecnologia pode oferecer no pós-pandemia, é essencial preservar o espaço da academia, especialmente o NPJ, como um ambiente de convivência e aprendizado enriquecedor.

Cabe uma observação, no entanto, no que diz respeito à representatividade dos casos atendidos no NPJ do USC: há uma tendência de atender predominantemente a demandas de indivíduos em situação de vulnerabilidade social, o que pode limitar a visão abrangente dos egressos sobre a diversidade de casos e contextos que eles podem encontrar em sua prática profissional.

Com base nos resultados obtidos e nas considerações mencionadas, esta dissertação reafirma a importância do ensino das FCRCs no NPJ do USC, apontando para sua efetividade na prática profissional dos egressos e reforçando a necessidade de uma formação humanista e acessível para os futuros advogados, promovendo uma abordagem que vai além das demandas técnicas da profissão. Destaca-se, sobretudo, o NPJ como espaço privilegiado para formação jurídica, destacando a interação presencial entre os alunos e o ambiente acadêmico, mesmo com as possibilidades oferecidas pela tecnologia no pós-pandemia.

Para estudos futuros, sugere-se investigar se a formação recebida no NPJ com o ensino das FCRCs tem sido capaz de promover, de fato, uma formação crítica comprometida com a promoção da justiça social e se os egressos que receberam essa formação têm se envolvido em iniciativas nesse sentido. Isso pode ser feito por meio da análise das habilidades dos egressos em identificar e questionar estruturas sociais e jurídicas injustas, assim como sua capacidade de propor soluções alternativas baseadas em princípios de justiça e igualdade.

Quanto ao envolvimento em iniciativas que visam à justiça social, pode-se investigar se os egressos que receberam formação no NPJ com foco nas FCRCs têm se envolvido em iniciativas de justiça social após a graduação, como a participação em organizações não governamentais, defensorias públicas, advocacia *pro bono* ou qualquer outra forma de engajamento ativo na promoção da justiça social.

Além disso, seria interessante analisar a forma como outras instituições de ensino superior incorporam o ensino das FCRCs em seus NPJs. Ao comparar os resultados dessas pesquisas com os dados obtidos neste estudo, obteremos um panorama mais abrangente e detalhado sobre a temática investigada.

## REFERÊNCIAS

- ABMES. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. **Universitários com mais de 40 anos: segundo MEC, quase 600 mil brasileiros nessa faixa estão matriculados**. Disponível em: <https://abmes.org.br/noticias/detalhe/4880/universitarios-com-mais-de-40-anos-segundo-mec-quase-600-mil-brasileiros-nessa-faixa-estao-matriculados>. Acesso em: 25 mar. 2023.
- ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira**. 2 ed. rev. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019.
- ANDIFES. **Pesquisa nacional de perfil socioeconômico e cultural dos (as) graduandos (as) das IFES – 2018**. 2019. Disponível em: <https://s1.static.brasilecola.uol.com.br/vestibular/2022/03/pesquisa-andifes-perfil-graduandos-2018.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2023.
- BACELLAR, Roberto Portugal. **Mediação e arbitragem**. São Paulo: Saraiva, 2012. (Coleção Saberes do Direito, n. 53).
- BASTOS, Aurélio Wander. **O novo currículo e as tendências do ensino jurídico no Brasil - das desilusões críticas às ilusões críticas às ilusões paradoxais**. Revista do Programa de Pós-graduação em Direito da UFS. V. 16, p. 81-91, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15777>. Acesso em: 07 abr. 2022
- BASTOS, Aurélio Wander. **A Constituição de 1988 e o Ensino Jurídico no Brasil**. Revista Digital n.º 39. agosto 10, 2018. Disponível em: <https://digital.iabnacional.org.br/wp-content/uploads/2018/08/AURELIO-WANDER.pdf>, Acesso em: 07 abr. 2022
- BIRNFELD, Carlos André. **A evolução da formação prática dos cursos jurídicos de graduação em direito no Brasil em 190 anos de ensino jurídico**. In: PETRY, Alexandre Torres; MIGLIAVACCA Carolina; OSÓRIO, Fernanda; DANILEVICZ, Igor; FUHRMANN, Ítalo Roberto (org.) **Ensino Jurídico no Brasil: 190 anos de história e desafios**. 1 ed. Porto Alegre: OAB/RS, 2017. Disponível em [https://www.oabrs.org.br/arquivos/file\\_598e37ec8db3e.pdf](https://www.oabrs.org.br/arquivos/file_598e37ec8db3e.pdf). Acesso em: 15 set. 2022
- BITTAR, C. A. **A reforma oficial do ensino jurídico no Brasil**. Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, [S. l.], v. 90, p. 85-88, 1995. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/67290>. Acesso em: 30 abr. 2021.
- BITTAR, Eduardo C. B. **Estudos sobre o ensino jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania**. 2ª ed. rev modificada, atual e ampl. São Paulo: Atlas, 2006.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05.10.1988. Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 13 ago. 2021

BRASIL, **Portaria MEC n.º 1.886/1994**. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Disponível em <https://domtotal.com/direito/pagina/detalhe/22741/portaria-n-1.886-de-30-de-dezembro-de-1994>. Acesso em: 11 jun. 2021

BRASIL, **Res. CNE/CES n.º 9/2004**. Institui as diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. 2004. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf) Acesso em: 11 jun. 2021

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

BRASIL, **Res. CNE/CES n.º 5/2018**. Institui as diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 11 jun. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior**. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2021/apresentacao\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf). Publicado em: 04 de novembro de 2022. Acesso em: 25 mar. 2023.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. **Using thematic analysis in psychology**. Qualitative research in psychology, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

CARVALHO, José Murilo. **A construção da ordem: a elite política imperial**. Teatro de sombras: a política imperial. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008

CAVALCANTE, Gisele Azin Sarriune. **Núcleo de Práticas Jurídicas e acesso à justiça: uma avaliação experiencial dos atendimentos na Faculdade de Direito da Universidade Federal do Ceará no período de 2017-2019**. 2022. 103 f. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

CINTRA, Antonio Carlos de Araújo. GRINOVER, Ada Pellegrini. DINAMARCO, Cândido Rangel. **Teoria geral do processo**. 31 ed. rev a ampli. São Paulo: Editora Malheiros, 2015.

COBO, Felipe Forte. **A importância dos Fóruns Descentralizados**. Disponível em <https://www.tjpr.jus.br/documents/11900/11188715/Import%C3%A2ncia+dos+F%C3%B3runs+Descentralizados++Dr.+Felipe+Forte+Cobo+%28BI+SET%29/72f90ba1-3b7e-1f75-a3de-e6716d4e3a9b?version=1.0>. Acesso em: 4 mar. 23

CÓDIGO DE ÉTICA E DISCIPLINA DA OAB. Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil. 2015. Disponível em: <https://www.oab.org.br/publicacoes/AbrirPDF?LivroId=0000004085> Acesso em: 18 ago. 2022.

COMPARATO, Fábio Konder. Reflexões sobre o método do ensino jurídico. **Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo**, [S. l.], v. 74, p. 119-138, 1979. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/66874>. Acesso em: 30 abr. 2021

CORRÊA, Cristina Mendes Bertoini. **O ESTÍMULO DA CULTURA DO CONSENSO NA EDUCAÇÃO JURÍDICA**: os Núcleos de Práticas Jurídicas como instrumentos de formação e difusão das formas autocompositivas a partir da mediação. Florianópolis, 2020. Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Direito, Programa de Doutorado, da Universidade Federal de Santa Catarina, para a obtenção do título de Doutora em Direito. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/219368>. Acesso em: 13 fev. 2022.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**. O ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3ª ed [revista]. – São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CURITIBA. **Centros de bairros equilibram os fluxos urbanos em Curitiba**. 4 de janeiro de 2022. Disponível em: <https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/centros-de-bairros-equilibram-os-fluxos-urbanos-em-curitiba/62200#:~:text=Dentro%20dos%20limites%20dos%20435,10%20regionais%20administrativas%20da%20Prefeitura>. Acesso em 3 mai. 2023

DANTAS, San Tiago. **A educação jurídica e a crise brasileira: Aula inaugural dos cursos da Faculdade Nacional de Direito, em 1955**. Disponível em: <https://www.santiagodantas.com.br/wp-content/uploads/A-Educa%C3%A7%C3%A3o-Jur%C3%ADca-e-a-Crise-Brasileira.pdf>. Acesso em: 7 de fev. 2023.

FARIA, José Eduardo. A realidade política e o ensino jurídico. **Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo**, v. 82, p. 198-212, 1987.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira**: reforma ou revolução. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FERREIRA, Flávio. GALF, Renata. **Pesquisa inédita revela perfil econômico e de atuação da advocacia no país**. 6 de maio de 2021. Disponível em: <https://shorturl.at/clxOR>. Acesso em: 28 abr. 2023

FISHER, Roger. URY, Willian. PATTON, Bruce. **Como chegar ao sim**: como negociar acordos sem fazer concessões. 1ª ed. – Rio de Janeiro: Solomon, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas**. Trabalho, Educação e Saúde, v. 7, p. 67-82, 2009.

GOMES, Marília Studart Mendonça. Práticas colaborativas: uma alternativa de não litigância. **(Re) pensando direito**, v. 9, n. 18, p. 80-92, 2019.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Dicionário Aurélio**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário eletrônico Houaiss**. Rio de Janeiro: Objetiva, v. 1, 2009.

LIMA, Stephane Hilda Barbosa. **Formação jurídica, metodologias ativas de ensino e a experiência da graduação da Escola de Direito de São Paulo (FGV Direito SP)**. Fortaleza, 2018. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito Constitucional da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Ceará. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/33352>. Acesso em: 13 fev. 2022.

LUCON, Paulo Henrique dos Santos. In: CABRAL, Trícia Navarro Xavier. CURY, Cesar Felipe. (Org.) **Lei de Mediação comentada artigo por artigo**: dedicado à memória da Prof<sup>a</sup> Ada Pellegrini Grinover. 2ª ed. Indaiatuba, SP: Editora Foco, 2020.

MARINONI, Luiz Guilherme. ARENHART, Sérgio Cruz. MITIDIERO, Daniel. **Novo Código de Processo Civil comentado**. 3ª ed rev, atual e ampl. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2017.

MARX, Karl. **Miséria da filosofia**. Tradução: Paulo Roberto Banhara. Lafonte, 2018

MASCARO, Alysson Leandro. **Introdução ao Estudo do Direito**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MASTRODI, Josué; DE ARAUJO IFANGER, Fernanda Carolina. Sobre o conceito de políticas públicas. **Revista de direito brasileira**, v. 24, n. 9, p. 03-16, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18 ed., Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

MORAES, Luana Celina Lemos de. **O papel dos Escritórios-Escola das universidades da cidade de São Luís/MA na formação de profissionais habilitados em demandas de famílias, no período de 2014 a 2015**. São Luís, 2016. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/1334>. Acesso em: 13 fev. 2022.

MUSEU DA JUSTIÇA. Cadernos de Exposições. **A criação dos cursos jurídicos no Brasil**. Publicado em: ago. 2011 [online]. Disponível em: <http://ccmj.tjrj.jus.br/documents/5989760/6464634/caderno-expo-2.pdf>. Acesso em: 28 set. 2022.

NUNES, Antonio Carlos Ozório. **Manual de mediação: guia prático da autocomposição**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2016.

NUNES JÚNIOR, Flávio Martins Alves. **Curso de direito constitucional**. 3 ed., São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

OLIVEIRA, Bruno. **Capitalismo periférico e universalização de direitos no Brasil**: uma relação impossível. *SER Social*, v. 17, n. 37, p. 481-497, 2015.

PENA, Eduardo Spiller. **Pajens da casa imperial**: jurisconsultos, escravidão e a Lei de 1871. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, Centro de Pesquisa em História Social da Cultura, 2005.

PINHO, Humberto Dalla Bernardina; ALVES, Tatiana Machado. Novos desafios da mediação judicial no Brasil: a preservação das garantias constitucionais e a implementação da advocacia colaborativa. **Revista de informação legislativa**, v. 52, n. 205, p. 55-70, 2015.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos**. São Paulo Editora Revista dos Tribunais, 1995.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Ensino do direito no Brasil: diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Estágio e Núcleo de Prática Jurídica: o que muda com a Res. CNE/CES n.º 3/1027**. In: PETRY, Alexandre Torres; MIGLIAVACCA Carolina; OSÓRIO, Fernanda; DANILEVICZ, Igor; FUHRMANN, Italo Roberto (org.) **Ensino Jurídico no Brasil: 190 anos de história e desafios**. 1a ed. Porto Alegre: OAB/RS, 2017.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **As novas diretrizes curriculares do Direito**. Programa Direito ao Ponto. [S. l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (7 min 53”). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=I2x8pUQyHHw&t=43s>. Acesso em: 12 maio 2022.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Cursos de Direito no Brasil: diretrizes curriculares e projeto pedagógico**. Florianópolis: Habitus, 2020.

SALES, L. M. M; SOUSA, M. A. A Mediação e os ADR's (Alternative Dispute Resolutions) – A Experiência Norte-Americana. **Revista Novos Estudos Jurídicos**, v. 19, n. 2, p. 377-399, 2014.

SALOMÃO, Luís Felipe. In: CABRAL, Trícia Navarro Xavier. CURY, Cesar Felipe. (Org.) **Lei de Mediação comentada artigo por artigo: dedicado à memória da Profª Ada Pellegrini Grinover**. 2ª ed. Indaiatuba, SP: Editora Foco, 2020.

SILVA, Tatiana Dias. **Ação afirmativa e população negra na educação superior: acesso e perfil discente**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília, Rio de Janeiro: Ipea, 2020.

SILVA, De Plácido. **Vocabulário jurídico**. Atualizadores Nagib Slaibi Filho e Priscila Pereira Vasques Gomes. 32ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2016.

SOUZA, Luciana Karine de. **Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática**. Arq. bras. psicol., Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019.

STUTZ E ALMEIDA, Eneá de. **Institucional: História da Instituição**. Disponível em: <https://www.iabnacional.org.br/institucional/historia-da-instituicao>. Acesso em: 22 abr. 2023

TARTUCE, Fernanda. **Mediação nos conflitos civis**. 4 ed. rev atual e ampl. – Rio de Janeiro: Forense. São Paulo: Método, 2018.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. 2ªed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996. 221p.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998. 187p.

THEODORO JÚNIOR, Humberto. **Curso de Direito Processual Civil**. Teoria geral do direito processual civil, processo de conhecimento e procedimento comum. V. I. 58 ed. rev atual e ampl – Rio de Janeiro: Forense, 2017.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO PARANÁ. **Fórum da CIC – O Judiciário integrado com a população**. Curitiba, 14 de janeiro de 2013. Disponível em: [https://www.tjpr.jus.br/noticias/-/asset\\_publisher/9jZB/content/forum-da-cic-o-judiciario-integrado-com-a-populac-1/18319/pop\\_up?inheritRedirect=false](https://www.tjpr.jus.br/noticias/-/asset_publisher/9jZB/content/forum-da-cic-o-judiciario-integrado-com-a-populac-1/18319/pop_up?inheritRedirect=false). Acesso em 13 mai. 2023.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO PARANÁ. **Instalação de novos fóruns irá beneficiar mais de 300.000 pessoas**. Curitiba, 09 de dezembro de 2011. Disponível em: [https://www.tjpr.jus.br/noticias/-/asset\\_publisher/9jZB/content/instalacao-de-novos-foruns-ira-beneficiar-mais-de-300-000-essoas/18319?inheritRedirect=false&redirect=https%3A%2F%2Fwww.tjpr.jus.br%2Fnoticias](https://www.tjpr.jus.br/noticias/-/asset_publisher/9jZB/content/instalacao-de-novos-foruns-ira-beneficiar-mais-de-300-000-essoas/18319?inheritRedirect=false&redirect=https%3A%2F%2Fwww.tjpr.jus.br%2Fnoticias). Acesso em: 13 mai. 2023

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO PARANÁ. **TJPR inaugura Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania no Fórum Descentralizado do Pinheirinho**. Curitiba, 17 de dezembro de 2014. Disponível em: [https://www.tjpr.jus.br/noticias/-/asset\\_publisher/9jZB/content/tjpr-inaugura-centro-judiciario-de-solucao-de-conflitos-e-cidadania-no-forum-descentralizado-do-pinheirinho/18319/pop\\_up?\\_101\\_INSTANCE\\_9jZB\\_viewMode=print&\\_101\\_INSTANCE\\_9jZB\\_languageId=pt\\_BR](https://www.tjpr.jus.br/noticias/-/asset_publisher/9jZB/content/tjpr-inaugura-centro-judiciario-de-solucao-de-conflitos-e-cidadania-no-forum-descentralizado-do-pinheirinho/18319/pop_up?_101_INSTANCE_9jZB_viewMode=print&_101_INSTANCE_9jZB_languageId=pt_BR). Acesso em: 13 mai. 2023.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO PARANÁ. **Varas Descentralizadas de Curitiba têm altos índices de conciliações**. Disponível em: [https://www.tjpr.jus.br/destaques/-/asset\\_publisher/11KI/content/varas-descentralizadas-de-curitiba-tem-altos-indices-de-conciliacoes/18319?doAsUserId=ltavfedr&inheritRedirect=false](https://www.tjpr.jus.br/destaques/-/asset_publisher/11KI/content/varas-descentralizadas-de-curitiba-tem-altos-indices-de-conciliacoes/18319?doAsUserId=ltavfedr&inheritRedirect=false). Acesso em: 13 mai. 2023.

USC. **História: nossa trajetória**. Disponível em: <https://unisantacruz.edu.br/historia/>. Acesso em: 22 abr. 2023

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

WAMBIER, Luiz Rodrigues. TAMALINI, Eduardo. **Curso avançado de processo civil: teoria geral do processo**. v. I. 16 ed. reformulada e ampliada de acordo com Novo CPC. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2016.

WATANABE, Kazuo. **Política Pública do Poder Judiciário Nacional para tratamento adequado dos conflitos de interesses**. In: Revista de Processo. 2011. p. 381-389. Disponível em: <https://www.tjsp.jus.br/Download/Conciliacao/Nucleo/ParecerDesKazuoWatanabe.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2023.

WU, Meng-Jia; ZHAO, Kelly; FILS-AIME, Francisca. Response rates of online surveys in published research: A meta-analysis. **Computers in Human Behavior Reports**, v. 7, p. 100206, 2022.



## APÊNDICE A

### **Pesquisa sobre Formas Consensuais de Resolução de Conflitos - Universidade Tuiuti - Pesquisadora: Taciane Bravo**

1. Este questionário faz parte de uma dissertação de Mestrado em Educação, que tem como título O ENSINO DAS FORMAS CONSENSUAIS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NO NÚCLEO DE PRÁTICAS JURÍDICAS: UMA AVALIAÇÃO DE EGRESSOS DO CURSO DE DIREITO EM UMA IES PRIVADA DE CURITIBA/PR. Sua participação é fundamental para o desenvolvimento deste estudo.

Solicito que você responda ao questionário abaixo, ressaltando que sua identidade será mantida em absoluto sigilo, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que você leu anteriormente. Desde já, agradeço sua colaboração.

*Declaro estar de acordo com o referido termo expressando meu desejo voluntário em participar do estudo.*

- DESEJO participar voluntariamente do estudo.
- NÃO desejo participar do estudo.

2. Idade:

3. Sua renda mensal:

- Entre 1 e 3 salários mínimos
- Entre 4 e 6 salários mínimos
- Entre 7 e 9 salários mínimos
- Mais de 10 salários mínimos

4. Cidade onde atua:

5. Ano de formação:

- 2021
- 2022
- 2020

6. Você se identifica como:

- mulher cis
- homem cis

- mulher trans
- homem trans
- travesti
- não binário
- Outro (especifique)

7. Você se identifica como:

- branco
- preto
- pardo
- amarelo
- indígena
- Outro (especifique)

8. Qual é a sua área de atuação no Direito?

- Direito Civil
- Direito Penal
- Direito Trabalhista
- Direito Empresarial
- Outro (especifique a área em que atua)

9. Em média, com que frequência você utiliza as Formas Consensuais de Resolução de Conflitos em sua atuação profissional?

- semanalmente
- a cada 15 dias
- mensalmente
- bimestralmente
- semestralmente
- anualmente
- nunca utilizo

10. Você considera que o ensino das Formas Consensuais de Resolução de Conflitos no Núcleo de Práticas Jurídicas do USC contribuiu para sua atuação profissional?

- sim
- não

Se você respondeu SIM, de que forma contribuiu?

11. Como você considera o ensino das Formas Consensuais de Resolução de Conflitos no Núcleo de Práticas Jurídicas do USC?

- Excelente
- Muito bom
- Bom
- Razoável
- Ruim

Por quê?

12. Você concorda com a inserção das Formas Consensuais de Resolução de Conflitos como disciplina obrigatória no curso de Direito?

- sim
- não

Justifique a sua resposta.

13. Você acredita que as atividades desenvolvidas no Núcleo de Prática Jurídica do USC o(a) prepararam adequadamente para a resolução de conflitos de seus clientes?

- Sim
- Não

Qual é a razão de sua resposta?

14. Para você, qual é a importância das práticas consensuais de resolução de conflitos no âmbito do Direito?

15. Em sua opinião, como o ensino das Formas Consensuais de Resolução de Conflitos poderia ser aperfeiçoado dentro no Núcleo de Práticas Jurídicas do USC? Justifique sua resposta

## ANEXO A



### Declaração de Infra-Estrutura e Autorização Para o Uso da Mesma

Ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

Universidade Tuiuti do Paraná – UTP

Declaro, conforme a Resolução CNS 466/2012 a fim de viabilizar a execução da pesquisa intitulada, “O ENSINO DAS FORMAS CONSENSUAIS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NO NÚCLEO DE PRÁTICAS JURÍDICAS: UMA AVALIAÇÃO DE EGRESSOS DO CURSO DE DIREITO DE UMA IES PRIVADA EM CURITIBA/PR”, sob a responsabilidade da pesquisadora Taciane Maria Bravo Moreira, que o Núcleo de Práticas Jurídicas do Centro Universitário Santa Cruz de Curitiba (USC), conta com toda a infra-estrutura necessária para a realização e que a pesquisadora acima citada está autorizada a utilizá-lo, tão logo o projeto seja aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Tuiuti do Paraná.

De acordo e ciente,

Curitiba, 31 de agosto de 2022.

Diretor Presidente  
da União Paranaense de Ensino e Cultura

**José Antônio Soares**

Diretor Presidente da União Paranaense de Ensino e Cultura - UNIPEC

Reitor do Centro Universitário Santa Cruz de Curitiba - USC

CPF 005.034.879-53

*José Antônio Soares*  
Diretor Presidente  
União Paranaense de Ensino e Cultura

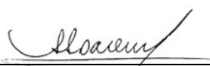
**TM**

Centro Universitário Santa Cruz de Curitiba – UniSantaCruz

Rua Affife Mansur, 565 | Novo Mundo | Curitiba - PR 
 +55 (41) 3052-4900 
 unisantacruz.edu.br



## Página de assinaturas








**José Soares**  
 União Paranaense de Ensino e Cultura  
 Signatário

## Taciane M

**Taciane Moreira**  
 055.225.649-89  
 Recipiente

### HISTÓRICO

- |                         |   |  |
|-------------------------|---|--|
| 31 ago 2022<br>12:38:28 |   | <b>José Antônio Soares</b> criou este documento. (Empresa: União Paranaense de Ensino e Cultura, E-mail: reitoria@unisantacruz.edu.br, CPF: 005.034.879-53)  |
| 31 ago 2022<br>12:38:31 |  | <b>José Antônio Soares</b> (Empresa: União Paranaense de Ensino e Cultura, E-mail: reitoria@unisantacruz.edu.br, CPF: 005.034.879-53) visualizou este documento por meio do IP 200.195.134.123 localizado em Cascavel - Parana - Brazil. |
| 31 ago 2022<br>12:38:34 |  | <b>José Antônio Soares</b> (Empresa: União Paranaense de Ensino e Cultura, E-mail: reitoria@unisantacruz.edu.br, CPF: 005.034.879-53) assinou este documento por meio do IP 200.195.134.123 localizado em Cascavel - Parana - Brazil.    |
| 31 ago 2022<br>13:58:33 |  | <b>Taciane Maria Bravo Moreira</b> (E-mail: taciane.moreira@unisantacruz.edu.br, CPF: 055.225.649-89) visualizou este documento por meio do IP 177.52.102.118 localizado em Curitiba - Parana - Brazil.                                  |
| 31 ago 2022<br>14:06:40 |  | <b>Taciane Maria Bravo Moreira</b> (E-mail: taciane.moreira@unisantacruz.edu.br, CPF: 055.225.649-89) acusou recebimento este documento por meio do IP 177.52.102.118 localizado em Curitiba - Parana - Brazil.                          |

