

**XXVII CONGRESSO NACIONAL DO
CONPEDI PORTO ALEGRE – RS**

PESQUISA E EDUCAÇÃO JURÍDICA II

CARLOS ANDRÉ BIRNFELD

HENRIQUE RIBEIRO CARDOSO

SAMYRA HAYDÊE DAL FARRA NASPOLINI

Todos os direitos reservados e protegidos. Nenhuma parte deste anal poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados sem prévia autorização dos editores.

Diretoria – CONPEDI

Presidente - Prof. Dr. Orides Mezzaroba - UFSC – Santa Catarina

Vice-presidente **Centro-Oeste** - Prof. Dr. José Querino Tavares Neto - UFG – Goiás

Vice-presidente **Sudeste** - Prof. Dr. César Augusto de Castro Fiuza - UFMG/PUCMG – Minas Gerais

Vice-presidente **Nordeste** - Prof. Dr. Lucas Gonçalves da Silva - UFS – Sergipe

Vice-presidente **Norte** - Prof. Dr. Jean Carlos Dias - Cesupa – Pará

Vice-presidente Sul - Prof. Dr. Leonel Severo Rocha - Unisinos – Rio Grande do Sul

Secretário Executivo - Profa. Dra. Samyra Haydêe Dal Farra Napolini - Unimar/Uninove – São Paulo

Representante Discente – FEPODI

Yuri Nathan da Costa Lannes - Mackenzie – São Paulo

Conselho Fiscal:

Prof. Dr. João Marcelo de Lima Assafim - UCAM – Rio de Janeiro

Prof. Dr. Aires José Rover - UFSC – Santa Catarina

Prof. Dr. Edinilson Donisete Machado - UNIVEM/UENP – São Paulo

Prof. Dr. Marcus Firmino Santiago da Silva - UDF – Distrito Federal (suplente)

Prof. Dr. Ilton Garcia da Costa - UENP – São Paulo (suplente)

Secretarias:

Relações Institucionais

Prof. Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues - IMED – Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Valter Moura do Carmo - UNIMAR – Ceará

Prof. Dr. José Barroso Filho - UPIS/ENAJUM – Distrito Federal

Relações Internacionais para o Continente Americano

Prof. Dr. Fernando Antônio de Carvalho Dantas - UFG – Goiás

Prof. Dr. Heron José de Santana Gordilho - UFBA – Bahia

Prof. Dr. Paulo Roberto Barbosa Ramos - UFMA – Maranhão

Relações Internacionais para os demais Continentes

Profa. Dra. Viviane Coêlho de Séllos Knoerr - Unicuritiba – Paraná

Prof. Dr. Rubens Beçak - USP – São Paulo

Profa. Dra. Maria Aurea Baroni Cecato - Unipê/UFPB – Paraíba

Eventos:

Prof. Dr. Jerônimo Siqueira Tybusch UFSM – Rio Grande do Sul

Prof. Dr. José Filomeno de Moraes Filho Unifor – Ceará

Prof. Dr. Antônio Carlos Diniz Murta Fumec – Minas Gerais

Comunicação:

Prof. Dr. Matheus Felipe de Castro UNOESC – Santa Catarina

Prof. Dr. Liton Lanes Pilau Sobrinho - UPF/Univali – Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Caio Augusto Souza Lara - ESDHC – Minas Gerais

Membro Nato – Presidência anterior Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa - UNICAP – Pernambuco

P472

Pesquisa e educação jurídica II [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/ UNISINOS

Coordenadores: Carlos André Birnfeld; Henrique Ribeiro Cardoso; Samyra Haydêe Dal Farra Napolini. – Florianópolis: CONPEDI, 2018.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-85-5505-751-9

Modo de acesso: www.conpedi.org.br em publicações

Tema: Tecnologia, Comunicação e Inovação no Direito

1. Direito – Estudo e ensino (Pós-graduação) – Encontros Nacionais. 2. Assistência. 3. Isonomia. XXVII Encontro Nacional do CONPEDI (27 : 2018 : Porto Alegre, Brasil).

CDU: 34



XXVII CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI PORTO ALEGRE – RS

PESQUISA E EDUCAÇÃO JURÍDICA II

Apresentação

A obra em apresentação, originada do Grupo de Trabalho Pesquisa e Educação Jurídica II, no âmbito do XXVII Congresso do CONPEDI, sediado em Porto Alegre, contou com a colaboração de pesquisadores de Programas de Pós-graduação de todo o Brasil.

Os temas tratados apresentam um conjunto de problemas ainda não satisfatoriamente solucionados no âmbito da pesquisa e da educação jurídica.

Os artigos apresentados partem da dimensão ética do ensino, enfrentando questões variadas, tais como a formação docente e a utilização de novas metodologias de ensino, delineando hipóteses pertinentes ao ensino em nível de graduação e de pós-graduação.

O respeito aos direitos humanos – sociais e ambientais aí incluídos – permearam a integralidade dos textos, buscando-se enriquecê-los num ambiente de novas tecnologias. Ensino à distância, atuação prática do egresso e adequada formação para o direito consensual são brilhantemente abordados na obra.

O aporte filosófico e sociológico encontrados nos artigos enriquece a discussão, ofertando soluções possíveis que passam necessariamente pelo reforço democrático do ensino jurídico no Brasil.

Os estudos apresentados permitem ao leitor perceber o alcance e o conjunto de problemas identificados por pesquisadores em razão da necessidade de uma postura mais ativa dos educadores, abertos que devem estar ao tema central do Congresso: novas tecnologias e inovações aplicáveis ao direito e ao ensino jurídico.

Porto Alegre, 20 de novembro de 2018.

Prof. Dr. Carlos André Birnfeld – Universidade Federal do Rio Grande

Prof. Dr. Henrique Ribeiro Cardoso – Universidade Federal de Sergipe/Universidade Tiradentes

Prof.^a Dr.^a Samyra Haydêe Dal Farra Napolini – Universidade Marília e Centro
Universitário Faculdades Metropolitanas Unidas

Nota Técnica: Os artigos que não constam nestes Anais foram selecionados para publicação
na Plataforma Index Law Journals, conforme previsto no artigo 8.1 do edital do evento.
Equipe Editorial Index Law Journal - publicacao@conpedi.org.br.

O CURRÍCULO, OS MÉTODOS CONSENSUAIS DE TRATAMENTO DE CONFLITOS E A FORMAÇÃO DO BACHAREL EM DIREITO: QUEBRA DE PARADIGMAS OU MERA EXPECTATIVA?

THE CURRICULUM, THE CONSENSUAL METHODS OF DEALING WITH CONFLICTS AND THE FORMATION OF THE BACHELOR IN LAW: BREAKING OF PARADIGMS OR MERE EXPECTATION?

Caroline Wüst ¹
Livia Copelli Copatti ²

Resumo

O artigo reflete a estrutura curricular dos cursos jurídicos e os métodos consensuais de tratamento de conflitos. Adota o método de abordagem sistemático, como técnica de pesquisa a coleta de dados por pesquisa bibliográfica e documental e o método de procedimento comparativo. Far-se-á uma análise dos fundamentos do currículo, o ensino jurídico, as diretrizes curriculares nacionais do curso de Direito e examinar-se-ão os currículos de seis faculdades de Direito do norte do Rio Grande do Sul, verificando a inserção do estudo de métodos consensuais de tratamento de conflitos e se a inclusão representa uma quebra de paradigmas ou mera expectativa.

Palavras-chave: Currículo, Direito, Métodos consensuais de tratamento de conflitos´

Abstract/Resumen/Résumé

The article reflects the curricular structure of the legal courses and the consensual methods of handling conflicts. It adopts the method of systematic approach, as research technique the collection of data by bibliographic and documentary research and the method of comparative procedure. An analysis of curriculum fundamentals, legal education, national curricular guidelines of the Law course will be carried out and the curricula of six law faculties of the north of Rio Grande do Sul will be examined, verifying the insertion of the study of consensual methods of handling conflicts and whether inclusion represents a breakdown of paradigms or expectation.

Keywords/Palabras-claves/Mots-clés: Curriculum, Law, Consensual methods of conflict treatment

¹ Mestre em Direito pela UNISC - RS. Graduada em Direito pela URI - RS. Docente na IMED - RS. Advogada. E-mail:wustcarol@gmail.com

² Doutora em Direito pela UNESA- RJ. Mestre em Direito pela UNISC - RS. Graduada em Direito pela URI - RS. Coordenadora do NUJUR/IMED. Docente na IMED. Advogada. Email: livia.c.c@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

O currículo constitui-se como um elemento social, cultural e político, na medida em que visa não apenas sistematizar conteúdos que comporão a matriz curricular de um curso de graduação, mas que também tem o condão de reger a formação acadêmica, profissional e humanística. Afirma-se, à vista disso, que o currículo é o meio pelo qual estudantes tornar-se-ão profissionais, razão pela qual o seu estudo é de suma relevância, na medida em que ele tanto pode ser um instrumento apto a quebrar paradigmas quanto pode ser um meio de ratificar posturas que até então estão sendo usadas.

Sua acepção não é unívoca, pois são diversas as teorias que buscam compreendê-lo sendo as principais a tradicional, crítica e pós-crítica. Cada uma delas olha o currículo por um prisma diferenciado, contudo, todas elas tentam analisá-lo de acordo com o momento histórico, cultural e social vigente. Há ainda, diversas espécies de currículo, as quais representam de modos diversos suas singularidades e especificidades.

A ideia de currículo, portanto, foi se modificando e se moldando ao longo dos tempos fazendo com que a maneira como ele era interpretado em tempos remotos não seja a mesma na atualidade. Isso possibilita que disciplinas que até então eram ministradas em faculdades e universidades sejam repensadas abrindo espaço para que novas sejam inseridas com o fito de atender os objetivos, anseios e desejos da complexa e plural sociedade contemporânea.

Nesse sentido, é imprescindível que se faça uma análise acerca das disciplinas que compunham e hoje compõe os currículos dos cursos jurídicos, haja vista que elas devem refletir e acompanhar o movimento de evolução e transformação da sociedade. Assim, o presente estudo objetiva refletir sobre a estrutura curricular dos cursos jurídicos, especialmente sobre a inserção do estudo de métodos consensuais de tratamento de conflitos na formação acadêmica e profissional do bacharel em Direito, tentando compreender se as instituições de ensino almejam ou não quebrar paradigmas que estão arraigados na prática forense.

Sendo esse artigo um estudo sistemático que utiliza-se de outras ciências como a educação na sua análise, ele utilizará como técnica de pesquisa a coleta de dados por meio de pesquisa bibliográfica e documental e como o método de procedimento comparativo. Dessa forma, ele é composto de três partes: a primeira analisará os fundamentos teóricos do currículo enfatizando seus conceitos, espécies e teorias, após, será feita uma digressão histórica sobre o ensino jurídico para, na sequência, serem estudadas as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Direito. E, finalmente, examinar-se-ão os currículos de seis faculdades de Direito situadas no norte do Estado do Rio Grande do Sul, com o intuito de verificar não apenas

a inserção de disciplinas que visam o estudo de métodos consensuais de tratamento de conflitos, mas se essa inclusão representa uma quebra de paradigmas ou mera expectativa.

2 CURRÍCULO E SOCIEDADE: A INTERFACE QUE CONDUZ À FORMAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL

O currículo é concebido como um instrumento de suma relevância não apenas porque é utilizado por diversas e diferentes sociedades com o intuito de “desenvolver processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados” (MOREIRA, 2006, p. 11), mas também porque se constitui como um documento capaz de promover a transformação do estudante em um verdadeiro profissional. Dessa forma, imprescindível é analisar o conceito, as funções e as características do currículo a fim de compreendê-lo enquanto fruto de uma construção histórica, cultural e social.

Diversas são as acepções acerca do vocábulo currículo. Etimologicamente, esse termo é de origem latina, sendo o étimo, o vocábulo que lhe deu origem, *curriculum*, cujo significado é curso ou percurso, que, por sua vez, deriva da palavra *currere* que denota o ato de correr ou percorrer (HOUAISS, 2001, p. 894). Tal verbete é, portanto, usado tanto na linguagem cotidiana¹ quanto na literatura com semânticas totalmente distintas, o que faz concluir que sua definição não é unívoca.

Não obstante até o século XVI o currículo ser entendido apenas nos sentidos já mencionados, expressões como *cursus honorum* (carreira das honras) e *cursus forensis* (carreira de foro) aparecem com viés pedagógico, na medida em que se estabeleceu uma relação de sinonímia entre *curriculum* e *cursus*, sendo, então, utilizadas para designar atividades ou instrumentos educativos. Logo, é no ano de 1582, na Universidade de Leida² e, em 1633, na Universidade de Glasgow³, de acordo com os estudos de David Hamilton, que apareceram os

¹ Bianchi (2001, p. 29/30) menciona alguns usos cotidianos da palavra currículo, quais sejam: em um jornal em que se anuncie uma oferta de emprego lê-se que os candidatos deverão apresentar o seu currículo ou *curriculum vitae*, isso significa o documento que descreve a biografia, o registro dos fatos e das experiências da vida de um indivíduo, no qual se anota o que se considera ser o mais relevante para uma dada finalidade. Também, o termo pode ser entendido como a relação de matérias estudadas em um determinado nível de ensino, ou ainda, quando uma pessoa vai à secretaria de uma escola e solicita os currículos dos cursos lá lecionados, ela está pedindo um documento ou um conjunto de documentos que contenham os planos de estudos desses cursos, ou seja, indicações de como o curso será realizado (estrutura, horário, programas, processo de avaliação...), entre outras formas de interpretá-lo.

² Aparece nos registros da Universidade de Leida, em 1582, a seguinte expressão com cunho pedagógico: “tendo completado o *curriculum* dos seus estudos”, ou seja, tendo chegado ao fim do curso (BIANCHI, 2001, p. 33).

³ Na Universidade de Glasgow *curriculum* surge na oração “ao curso plurianual seguido por cada estudante, (e) não a qualquer unidade pedagógica menos ampla” (BIANCHI, 2001, p. 33). Igualmente, tal frase refere-se ao caráter pedagógico da palavra currículo.

primeiros registros do vocábulo *curriculum* com significados no âmbito da educação (BIANCHI, 2001, p. 33).

Ao conceber que o currículo está em constante fluxo e transformação, uma vez que se caracteriza como um “[...] processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções” (SILVA, 1996, p. 78) doutrinadores da área da educação veem o currículo a partir de perspectivas diversas. Ora o veem sob uma óptica restrita oriunda de sua origem etimológica, sendo, nesse caso, o currículo traduzido como um plano de instrução, ou seja, um meio de controle e organização da vida das pessoas, no qual são descritas as formas que o percurso da vida deve ser trilhado. Ora ele é concebido por meio de um prisma que reflete sua luz de forma ampla fazendo com que ele seja percebido como um projeto de formação que produz não somente diferenças individuais, mas sociais ligadas à classe, à raça e ao gênero.

À vista disso, Sacristán (2000, p. 14) aduz que as várias interpretações e definições sobre o currículo podem ser examinadas a partir de cinco perspectivas, quais sejam:

- a) o ponto de vista sobre sua função social como ponte entre a sociedade e a escola.
- b) projeto ou plano educativo, pretensão ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos, etc.
- c) fala-se de currículo como a expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas sequências para abordá-lo.
- d) referem-se ao currículo os que entendem como um campo prático [...].
- e) referem-se a ele os que exercem um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos esses temas.

É cristalino, pois, que o conceito de currículo é polissêmico porquanto pode ser compreendido de maneiras diferenciadas, conforme a época histórica na qual é estudado. Podendo, então, ser definido como “[...] uma prática social, discursiva e não discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito” (CORAZZA, 2001, p. 10). Conseqüentemente, ele tem em seu seio diversas funções e características que o tornam tão relevante na construção de cidadãos que hoje são estudantes, mas que amanhã serão profissionais. Essas funções e características são sinalizadas pelos tipos e teorias do currículo como se verá a seguir.

O currículo pode ser dividido em várias espécies as quais se diversificam em face da maneira como ele é assimilado, desse modo tem-se: currículo nacional, mínimo, pleno, oficial, oculto, centrado nos padrões culturais e multicultural. O nacional é aquele caracterizado por um “plano de estudos e programas de ensino, concebido e determinado por autoridades educativas”, sendo o seu cumprimento obrigatório em todo o território nacional (LINHARES, 2009, p. 209).

O currículo mínimo e o pleno se inter-relacionam, pois um complementa o outro. O mínimo é o complexo de conteúdos, matérias e demais componentes curriculares básicos fixados pelo órgão competente e que devem obrigatoriamente fazer parte de todos os currículos e em todas as instituições de ensino. Já, o pleno é o “conjunto de atividades e disciplinas ou módulos que formam o curso concretamente”, esse é o tipo de currículo que o estudante deve concluir para obter a titulação desejada (LINHARES, 2009, p. 209).

Da mesma forma, o currículo oficial ou também denominado explícito e o oculto se coadunam, um auxiliando na compreensão do outro. Assim, oficial é aquele currículo descrito nos documentos oficiais e que designa as finalidades, objetivos, conteúdos e sugestões metodológicas de um programa de ensino formalmente constituído. Já, o oculto é o “conjunto de ideias, valores e práticas não explícitas que dão forma ao programa educativo”, ele não está descrito nos currículos oficiais, mas caracteriza-se como mensagens escondidas que são transmitidas tanto pela estrutura física e social quanto pelo próprio processo de ensino da instituição (LINHARES, 2009, p. 210/212).

Currículo centrado nos padrões culturais, por sua vez, representa o currículo voltado não apenas para aspectos de constituição normativa, prescritiva ou organizacional, mas também cultural. E, multicultural⁴ é aquele que ensina a tolerância e o respeito por meio da análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através das relações de assimetria e desigualdade, ou seja, a diferença e a diversidade são constantemente colocadas em debate com o fim de serem pensadas e, se possível, diminuídas (SILVA, 2011, p. 88/89).

Percebe-se, destarte, que o currículo não é um elemento neutro e inocente de transmissão desinteressada do conhecimento, tampouco é atemporal. Ao contrário, ele está imbricado em relações de poder, tem história, transmite visões que são refletidas e reproduzidas pela sociedade produzindo identidades e subjetividades determinadas, razão pela qual existem teorias que objetivam analisar, interpretar e compreender os fenômenos curriculares.

Relevante, nessa temática, são os estudos de Tomaz Tadeu da Silva⁵ que explicita sobre as teorias do currículo classificando-as em teorias tradicionais, críticas e pós-críticas.

De acordo com as teorias tradicionais a função social e cultural da escola e da educação baseia-se numa perspectiva conservadora, sendo o currículo pensado como “um conjunto de

⁴Considera-se multiculturalismo o movimento de grupos culturais dominados que visam o reconhecimento de suas culturas na esfera nacional. Nesse sentido, Alain Touraine (2011, p. 169) assevera que “grupos definidos em termos de nação, etnia ou religião, que só tinham existência na esfera privada, adquirem agora uma existência pública às vezes suficientemente forte para questionar sua pertença a determinada sociedade nacional”.

⁵ Esse autor escreveu diversas obras que são referência nessa temática, dentre os quais destacam-se: O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular, Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política, Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.

fatos, de conhecimentos e de informações, selecionados do estoque cultural mais amplo da sociedade, para serem transmitidos às crianças e aos jovens” (SILVA, 1999, p. 13). Essa teoria investiga os conceitos de ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos.

As teorias críticas⁶, de orientação marxista, se fundamentam na análise da escola e da educação como instituições voltadas para a reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista. O currículo, então, reflete e reproduz essa estrutura, sendo o propósito “desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (SILVA, 2011, p. 30). Essa teoria averigua os conceitos de ideologia, reprodução cultural e social, classe, poder, capitalismo, relações sociais de produção, currículo oculto e resistência.

Finalmente, as teorias pós-críticas ampliaram a compreensão dos processos de dominação, contudo, continuam a enfatizar que o currículo não pode ser entendido sem a “análise das relações de poder nas quais ele está envolvido” (SILVA, 2011, p. 148/149). Para essa teoria, o poder transforma-se, mas não desaparece, pois ao invés de estar concentrado nas mãos do Estado, agora está espalhado por toda a teia social. A teoria pós-crítica explora conceitos como o multiculturalismo, raça, etnia, gênero, sexualidade, alteridade e diferença.

Apesar de todas as acepções, espécies e teorias sobre o currículo, necessário é tecer comentários sobre ele em âmbito nacional. Assim, no Brasil, as primeiras preocupações com o currículo datam dos anos vinte e trinta, momento em que grandes transformações políticas, econômicas, sociais e culturais aconteceram no país (MOREIRA, 2001, p. 81). Até então, era feita a transferência instrumental de teorizações americanas que visavam assimilar os modelos para a elaboração curricular. Todavia, para a ciência jurídica as discussões em âmbito acadêmico e científico relativas às diretrizes curriculares são recentes, haja vista que até a década de 1990 não se ouviam rumores sobre diretrizes curriculares que guiassem a estrutura e a funcionalidade dos cursos de Direito no país, tema esse que será abordado no tópico seguinte.

3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO: DE SUA INCURSÃO HISTÓRICA À ATUALIDADE

O currículo é a base para a formação de todo o estudante que deseja transformar-se em um profissional apto a enfrentar as adversidades e peculiaridades que a profissão diariamente

⁶ Destaca Tomaz Silva (2011, p. 30) algumas obras que ele considera fundamentais para as teorias críticas: Paulo Freire (A Pedagogia do Oprimido), Louis Althusser (A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado), Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (A reprodução), entre outros.

lhe impõe. Dessa forma, para compreender o ensino de Direito atual no Brasil é fundamental situá-lo historicamente desde os primeiros cursos de direito e seus respectivos currículos até o surgimento, na década de 1990, das diretrizes nacionais curriculares e suas possíveis modificações advindas.

A história do ensino jurídico no país possui relação com a origem do direito pátrio, desde o Brasil colônia. Nos primórdios não existiam escolas superiores, fator este que impunha à elite brasileira concluir sua formação na metrópole portuguesa, especialmente na Universidade de Coimbra, o que fez com que fossem incorporadas não apenas leis lusitanas, mas tradições que até hoje são seguidas como a opção pela “codificação e pela intensa elaboração legislativa” (FEITOSA, 2005, p. 49).

Até a reforma pombalina, no século XVIII, a educação tinha cunho religioso, com forte influência do direito canônico e romano. Passados anos, é no período da independência e sob a influência do iluminismo francês e do legado das revoluções liberais que a criação dos cursos jurídicos se confunde com a própria formação do Estado Nacional, uma vez que o ensino jurídico nasceu com o fito de operacionalizar o aparelho estatal centralizador por meio da reprodução ideológica (GALDINO, 1997, p. 159).

Criam-se, então, os primeiros cursos de Direito no Brasil. Um em São Paulo, estabelecido no Largo de São Francisco no dia primeiro de março de 1828 e outro em Olinda, Pernambuco, em quinze de maio de 1828, o qual foi transferido para Recife no ano de 1854. Tais cursos além de sofrerem controle direto da monarquia refletiam e reproduziam os ensinamentos e ideais europeus sem se preocupar em atender “as expectativas judiciais da sociedade, mas sim aos interesses do Estado”, ou seja, a função desses cursos era garantir a coesão na formação da elite nacional (OLIVEIRA, 2003, p. 77).

A república velha, de 1889 a 1930, assim como o período imperial, foi marcada por uma “formação jurídica retórica e literária” (GALDINO, 1997, p. 160), não técnica ou prática. Em 1891, a Reforma Benjamin Constant propiciou a disseminação do ensino privado no país, fazendo com que a ideia de democratização do ensino e de liberdade de ensinar fossem lançadas⁷, finda-se o monopólio do ensino jurídico de Recife e São Paulo, mas cria-se uma “fábrica de bacharéis”⁸

⁷ De acordo com Oliveira (2003, p. 78), neste ínterim surgiram faculdades de direito em algumas capitais como no Rio de Janeiro, abril de 1882, em Salvador em fevereiro de 1891, no Distrito Federal em maio de 1891, em Ouro Preto em dezembro de 1892 e em Porto Alegre em 1900.

⁸ Tal expressão é usada em alusão ao modelo fordista de produção em série, pois “em 1927, no primeiro centenário da criação dos cursos de Direito no Brasil, a República Velha aproxima-se de seu encerramento com um saldo de 14 cursos de Direito e 3.200 alunos matriculados” (ALVES NETO, 2011, p. 78).

Posteriormente, as reformas Rivadávia, em 1911, e Carlos Maximiliano, em 1915, marcaram um processo de inovação no tocante: a autonomia corporativa das faculdades, a redefinição da carreira docente e a exigência de exames para o ingresso acadêmico. Entretanto, o ensino jurídico pautava-se no positivismo jurídico enquanto corrente predominante na formação jurídica dando pouca importância para ensinamentos práticos (ALVES NETO, 2011, p. 78).

Nesse contexto, em 1931, a Reforma Francisco Campos foi considerada um marco educacional, pois dispôs sobre a organização do ensino superior preferencialmente em universidades em oposição aos cursos isolados, mas não causou efeitos relevantes no ensino jurídico que é considerado “hermeticamente fechado às mudanças substantivas” (GALDINO, 1997, p. 160).

A era Vargas foi precursora em relação às modificações nas orientações dos cursos de Direito. Mudanças legislativas que ocorreram no período do Estado Novo e que foram seguidas por reformas no ensino objetivaram “preparar o país para transformações econômicas em curso” (FEITOSA, 2005, p. 52).. Com forte influência do ideário tecnicista, o ensino era mais pragmático, destinado às demandas do mercado, menos vinculado à política e às doutrinas filosóficas.

Em 1972, a ideia de reforma do ensino pela simples alteração do currículo dos cursos de Direito veio à tona com a Resolução nº 3, do Conselho Federal de Educação, a qual tinha como um de seus fundamentos a tese de que soluções metodológicas inovadoras não podiam ser implantadas em virtude do vasto currículo mínimo que deveria ser cumprido. Da mesma forma, essa Resolução não enfrentou a raiz do problema, mantendo o ensino discursivo e descritivo e, sobretudo reconhecendo o fenômeno jurídico enquanto lei (OLIVEIRA, 2003, p. 84).

A Constituição Federal de 1988 mesmo trazendo em seu bojo uma série de direitos e garantias numa perspectiva democrática e cidadã não foi suficiente para alterar substancialmente o ensino jurídico pátrio. O resultado continuava a ser um ensino reprodutor, teórico e insatisfatório na formação de profissionais despreparados para atuar no mercado de trabalho.

A Ordem dos Advogados do Brasil, OAB, também merece papel de destaque, haja vista que atua, por meio de sua Comissão de Ensino Jurídico, desde 1992, no sentido de avaliar não apenas o ensino de Direito, mas também a função e a atuação dos advogados. Dessa forma, diretrizes curriculares nacionais são criadas com vistas a melhorar a qualidade do ensino jurídico.

Nesse sentido, Horácio Wanderlei Rodrigues (2005, p. 199) conceitua currículo jurídico como sendo “a forma de organização de conteúdos, matérias, disciplinas, módulos e demais componentes curriculares, tais como estágio supervisionado, trabalho de curso e atividades complementares”. Por essa definição, percebe-se que esse autor analisa o currículo jurídico por uma perspectiva eminentemente técnica sem reconhecê-lo como fruto de uma evolução histórica, social e cultural⁹.

O currículo jurídico “deve ser vislumbrado não como um simples elenco e aglutinação de disciplinas, mas como um processo integrado e dinâmico” (FILHO, 1992, p. 53) que se concretiza em atos e que está em permanente avaliação. Isto é, a sua interpretação deve ser construtiva, uma vez que deve ser encarado como um elemento de ação e interação de seus participantes no processo de ensino-aprendizagem. Deve ser, portanto, um currículo que contemple a diversidade cultural, étnica, social, sexual, além da ética, justiça e formas diferenciadas de tratar os conflitos, mas nem sempre ele foi encarado sob esse ponto de vista.

Os primeiros cursos de Direito do Brasil apresentavam um único currículo que era rígido e pré-determinado pelo Estado. Até meados de 1890 ele era composto por cinco blocos¹⁰ de disciplinas que refletiam “os aspectos políticos e ideológicos do Império, com forte influência do direito natural e eclesiástico” (LINHARES, 2009, p. 271), sendo posteriormente, em 1854, incluídas as disciplinas de direito romano e administrativo. Tais componentes deveriam ser cumpridos no período de cinco anos.

Já no período republicano a Lei 314, de trinta de outubro de 1895, criou uma nova estrutura curricular para os cursos de direito incorporando diversas disciplinas como a filosofia do direito, direito romano, medicina pública, entre outras (BRASIL, LEI 314/1895). Essa estrutura curricular buscou profissionalizar os estudantes, mas mudanças só foram sentidas em 1962 com a implantação do primeiro currículo mínimo nacional para o curso de Direito.

Em 1961, o então Conselho Federal de Educação¹¹ por meio da Lei 4.024, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, deveria fixar o currículo mínimo e o tempo de duração dos cursos superiores para capacitar profissionais

⁹ Apesar de ser feita toda a contextualização histórica e conceitual do currículo esse artigo visa analisá-lo por uma perspectiva mais substancial, ou seja, se ele é capaz de romper paradigmas e não meramente técnica pela análise de disciplinas mínimas a serem ensinadas.

¹⁰ As disciplinas eram dispostas da seguinte forma: 1º ano (direito natural, público, análise da constituição do império, direito das gentes, diplomacia), 2º ano (constituição das matérias do ano antecedente, direito público eclesiástico), 3º ano (direito pátrio civil, direito pátrio criminal com teoria do processo criminal), 4º ano (continuação do direito pátrio civil, direito mercantil e marítimo), 5º ano (economia política e teoria e prática do processo adotado pelas leis do império) (LINHARES, 2009, p. 272).

¹¹ O Conselho Federal de Educação foi extinto no Governo de Itamar Franco, em 18 de outubro de 1994, por meio da Medida Provisória nº 661. Houve, portanto, a transformação do Conselho Federal de Educação para Conselho Nacional da Educação, cujas atribuições são descritas na Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995.

liberais (BRASIL, LEI 4.024/61), inclusive bacharéis em Direito. A expressão “currículo único” agora é alterada para “currículo mínimo”. Igualmente, sob a égide dessa mesma lei, foi emitido o Parecer 215, homologado no dia 14 de dezembro de 1962, que propôs um currículo mínimo¹² para o curso de Direito, a ser implantado no ano letivo de 1963.

No ano de 1972, com a Resolução nº 3, do Conselho Federal de Educação, foi aprovado o novo currículo mínimo. Ele propunha disciplinas básicas¹³, profissionais¹⁴ e opcionais¹⁵, mas a novidade mais relevante desse documento é a inclusão da disciplina de prática forense, sob a forma de estágio supervisionado obrigatório. Essa norma perdurou até 1994, momento em que a Portaria 1.886 trouxe inovações e avanços ao currículo jurídico, na medida em que o direcionou a integração de conteúdos à realidade social promovendo uma dimensão que inter-relaciona a teoria à prática. Ademais, essa Portaria usou pela primeira vez a expressão “diretrizes curriculares”.

Sendo as diretrizes curriculares orientações que devem ser seguidas por todas as instituições de ensino superior com o objetivo de melhorar a qualidade da formação, em 2004, no dia 29 de setembro, após intensas discussões, foi elaborada a Resolução nº 9 que instituiu as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Direito que estão vigentes até hoje. Tais normas devem ser cumpridas por todas as instituições de ensino tanto públicas quanto privadas.

Esse documento, no artigo 2º, refere que os cursos de Direito devem se organizar por meio de um projeto pedagógico que contemple: perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho de curso como componente curricular obrigatório, o regime acadêmico de oferta, a duração do curso.

Quanto ao perfil do concluinte, o artigo 3º alude que o graduando deverá ter uma:

¹² O currículo mínimo proposto pelo Parecer 215 previa as seguintes disciplinas: Introdução à Ciência do Direito, Direito Civil, Direito Comercial, Direito Judiciário (com prática forense), Direito Internacional Privado, Direito Constitucional (incluindo noções de Teoria do Estado), Direito Internacional Público, Direito Administrativo, Direito do Trabalho, Direito Penal, Medicina Legal, Direito Judiciário Penal (com prática forense), Direito Financeiro e Finanças e Economia Política

¹³ Consideravam-se disciplinas básicas: introdução ao Estudo do Direito, economia e sociologia.

¹⁴ Já, as disciplinas profissionais eram: Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Penal, Direito Comercial, Direito do Trabalho, Direito Administrativo, Direito Processual Civil, Direito Processual Penal, Prática Forense, sob a forma de estágio supervisionado, Estudo de Problemas Brasileiros e a prática de Educação Física.

¹⁵ O estudante deveria escolher duas disciplinas opcionais dentre as seguintes: Direito Internacional Público, Direito Internacional Privado, Ciências das Finanças e Direito Financeiro (Tributário e Fiscal), Direito da Navegação (Marinha e Aeronáutica), Direito Romano, Direito Agrário, Direito Previdenciário e Medicina Legal.

sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania (BRASIL, RESOLUÇÃO 9/2004).

Esse perfil será delineado pela organização curricular que anteriormente a essa Resolução era denominada de currículo mínimo e agora é descrito como conteúdos e atividades essenciais. O currículo, então, é disposto por meio de eixos interligados de formação, sendo eles de formação fundamental, profissional e prática.

As disciplinas que compõe o eixo de formação fundamental objetivam apresentar e integrar o estudante na área jurídica, estabelecendo relações entre o Direito e outras áreas do saber, consideram-se, nesse ínterim, conteúdos essenciais: a antropologia, a ciência política, a economia, a ética, a filosofia, a história, a psicologia e a sociologia.

Já, o eixo de formação profissional tem um viés dogmático que busca compatibilizar o conhecimento e a aplicação. As disciplinas essenciais são direito constitucional, administrativo, tributário, penal, civil, empresarial, do trabalho, internacional e processual. Todas elas devem ser estudadas sistematicamente por meio de contextualizações que envolvam não apenas a evolução da ciência do Direito, mas sua aplicação em simetria com as mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais.

O eixo de formação prática como o próprio nome descreve tem por meta integrar conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais eixos à prática, especialmente em ações relacionadas com o estágio curricular supervisionado, trabalho de conclusão de curso e atividades complementares.

Diante de todas essas mudanças que ocorreram não apenas no currículo jurídico, mas na sociedade como um todo, surge um latente e inquietante questionamento: será que as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em direito dispostas na Resolução nº 9, de 2004 atendem aos anseios, expectativas e necessidades da plural e multifacetada sociedade contemporânea? Essa é uma pergunta que tentará ser respondida no tópico que segue, haja vista que há um constante movimento no mundo jurídico com vistas a tratar os conflitos por meio de métodos consensuais.

4 DO PARADIGMA TRADICIONAL DO ENSINO JURÍDICO À INSERÇÃO DE MÉTODOS CONSENSUAIS DE TRATAMENTO DE CONFLITOS: UMA ANÁLISE

DO CURRÍCULO DE SEIS FACULDADES DE DIREITO DO NORTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

O ensino jurídico no país passou por diversas reformas ao longo dos tempos que espelham as mudanças históricas, sociais e culturais pelas quais passou a sociedade. Essas transformações refletem, destarte, não somente no modo como o conflito é encarado, mas nas formas de seu tratamento também. Assim, antes de ser feita a análise dos currículos de seis faculdades de Direito situadas no norte do Estado do Rio Grande do Sul, far-se-á um estudo sobre o conflito e os métodos de tratamento a fim de compreender a importância do ensino e aprendizagem dos meios consensuais de tratamento de conflitos para a sociedade contemporânea.

Conflito e sociedade são vocábulos com significados diferentes, mas que se complementam e se originam juntos, na medida em que o primeiro constitui-se como condição inerente do segundo. O conflito, portanto, é intrínseco ao ser humano fazendo parte de sua vida e história desde os primórdios. Etimologicamente, conflito é uma palavra originária do latim *conflictus*, de *confligere*, sendo entendido como sinônimo de embate, de choque, oposição de ideias, ideologias, valores (TARTUCE, 2008, p. 23).

Porém, ele não pode ser encarado como “um mal em si mesmo” (CALMON, 2007, p. 25), pois mesmo sendo a expressão do antagonismo o conflito “constituye una forma de socialización cuya importancia difícilmente se podrá exagerar” (SIMMEL, 2013, p. 15), isto é, ele não é algo necessariamente ruim, o que o define como destrutivo ou construtivo é maneira como as pessoas lidam com ele.

Não existindo harmonia no cumprimento espontâneo de preceitos e regras, momento em que surge o conflito, e, sendo desejada a sua solução, ganha destaque o Estado enquanto detentor de poder/autoridade, que busca, sob a égide das regras formais/racionais, monopolizar a força legítima dentro de um determinado território para que assim consiga manter a coesão social (SPENGLER, 2010, p. 275). Dessa forma, “o campo judicial é o espaço organizado no qual e pelo qual se opera a transmutação de um conflito directo” (BOURDIEU, 2009, p. 229), haja vista que é o Poder Judiciário que diz a norma aplicável ao caso concreto com o poder de impor o seu comando.

O conflito que agora está “entre a consciência individual e a razão do Estado” (OST, 2004, p. 177), passa pelas mãos do soberano para que diga a última palavra¹⁶, aquela que determinará quem é ganhador ou perdedor da contenda. Entretanto, diante da explosão de litigiosidade, enorme gama de processos que chegam todos os dias às portas do Poder Judiciário, verifica-se que ele não está mais conseguindo cumprir o seu papel de garantidor da justiça em face das deficiências estruturais, de pessoal, da burocratização excessiva, do custo elevado dos processos e da morosidade dos mesmos.

Nesse sentido, Boaventura de Sousa Santos, refere que existem dois tipos de morosidade: a sistêmica e a ativa. A sistêmica é aquela que “decorre da sobrecarga de trabalho, do excesso de burocracia, positivismo e legalismo”. Já a ativa, consiste na interposição de “obstáculos para impedir que a sequência normal de procedimentos” (SANTOS, 2014, p. 44/49).

Estando o cidadão à margem do Poder Judiciário para que este dê uma solução às controvérsias que dizem respeito às suas vidas, verifica-se que ele apenas interrompe a relação conflitiva, não impedindo o desenvolvimento de tantas outras. Cabe a ele então a função de decidir e não de eliminar o manancial de conflitos sociais, pois ele “funcionaliza os conflitos sociais, mas não a própria vida. O que se espera é que decida os conflitos que absorve, dados os graves riscos para a sua funcionalidade e para a própria sociedade” (MORAIS; SPENGLER, 2012, p. 72).

Por conseguinte, constata-se que as formas tradicionais de resolução de conflitos já não correspondem mais às ambições, desejos e necessidades da sociedade contemporânea, uma vez que esta anseia por respeito, dignidade e respostas céleres e eficazes para as suas contendas. A sociedade estável e inerte dos tempos longevos agora abre espaço para uma nova sociedade onde os indivíduos são dinâmicos e querem acima de tudo autonomia para tratar os seus conflitos (NALINI, 2008, p. 5).

Momento este que faz surgir meios consensuais de tratamento de conflitos, dentre os quais se destaca a mediação, cujo propósito é permitir a restituição do “indivíduo dominado, determinado, sob pressão da exclusão social, sua dignidade como sujeito de direito” (GARAPON, 1999, p. 201). Assim, a mediação é aquela que “está ali, no meio, no ponto de compartilhamento” (RESTA, 2014, p. 49), ou seja, ela propõe um novo modo de olhar e compreender as relações sociais a partir da inserção da aproximação. Não há distinção,

¹⁶ Esse é o papel social que se espera de um magistrado, dizer o direito, pois “a cada posição que uma pessoa ocupa, correspondem determinadas formas de comportamento, que se esperam do portador dessa posição”, ou seja, “a cada posição social corresponde um papel social” (DAHRENDORF, 1991, p. 54).

separação ou rótulos para o outro, razão pela qual a “dicotomia inclusão/exclusão perde qualquer sentido” (WERMUTH, 2015, p. 96).

Sendo, então, um processo dialógico e interativo que busca o entendimento consensuado e harmônico a mediação objetiva “oferecer a possibilidade de conscientização a respeito dos direitos, bem como o tratamento e a prevenção de conflitos de maneira pacífica” (SPENGLER, 2012, p. 228). Essa dinâmica ocorre com o auxílio de um “terceiro no qual as partes confiem ou ao qual se submetam” (BOBBIO, 2009, p. 280) denominado mediador que visa auxiliar os mediados a restabelecerem a comunicação rompida pelo conflito.

Por conseguinte, a mediação vem como um novo paradigma que “reabilita os sentimentos e as paixões como forças mobilizadoras da transformação social”, além redefinir a democracia “expandindo-a a todas as esferas de vida e da sociedade, a uma dimensão internacional e, ainda, a uma duração intertemporal e intergeracional” (MOREIRA, 2006, p. 24). Diante dessa quebra de paradigmas que surgiu pela mudança das formas tradicionais de tratar o conflito, do modelo tradicional para o uso de meios consensuais, necessário é o exame dos currículos das faculdades de Direito para ver se esse paradigma realmente está sendo concretizado ou se é uma mera expectativa.

Dessa forma, foram analisados seis currículos de Faculdades de Direito situadas no norte do Rio Grande do Sul, cujos nomes não serão divulgados, uma vez que os currículos foram extraídos dos *sites* dessas instituições sem que as mesmas autorizassem a divulgação de seus nomes. Assim, elas serão designadas por números como instituição 1, 2, 3, 4, 5 e 6.

As quatro primeiras instituições (1, 2, 3 e 4) localizam-se na mesma cidade, as outras duas em cidades diferentes. Todas elas estão há uma distância de no máximo oitenta quilômetros uma da outra, bem como todas elas são privadas, sendo que a faculdade 1 tem mais de trinta anos de existência, a 2, 3, 4 no máximo dez anos, a 5 iniciou o curso de Direito há seis meses e a 6 tem, aproximadamente, vinte anos de existência.

A instituição número 1 descreve em seu currículo que no décimo nível será ministrada a disciplina denominada “Mediação e arbitragem”. Ela é optativa, então o estudante poderá ou não cursá-la dependendo da sua vontade e possui uma carga horária de trinta horas.

A instituição número 2 não refere em seu currículo em que semestre a disciplina “Meios alternativos de solução de conflitos” será ministrada, apenas menciona que ela tem carga horária de trinta horas e é obrigatória.

A instituição número 3 faculta aos seus estudantes cursar a disciplina “Negociação, mediação e arbitragem” no quarto semestre, tendo uma carga horária de setenta e duas. Ela é

obrigatória e tem como pré-requisitos as disciplinas de: introdução ao direito, sociologia geral e jurídica, psicologia e direito e antropologia e direito.

A instituição número 4, permite que os estudantes cursem a disciplina “Métodos alternativos de resolução de conflitos” no terceiro semestre, como optativa, tendo como carga horária trinta e cinco horas.

A instituição número 5 proporciona aos seus estudantes a disciplina “Mediação e arbitragem” no décimo semestre. A carga horária é de trinta e seis horas e ela é obrigatória.

E, finalmente a instituição número 6 ministra a disciplina “Mediação e arbitragem” no sétimo semestre. A carga horária é de trinta horas, é obrigatória e tem como pré-requisito a disciplina e teoria geral do processo.

É cristalino que “não basta criar um novo conhecimento, é preciso que alguém se reconheça nele” (SANTOS, 2005, p. 333). Todavia, para que os estudantes e os cidadãos compreendam esse novo conhecimento e o internalizem fazendo com que paradigmas sejam quebrados e se tornem práticas cotidianas é imperioso que as faculdades de Direito proporcionem o ensino de disciplinas que tenham esse viés como a de métodos consensuais de tratamento de conflitos.

Pela análise feita percebe-se que mesmo as instituições de ensino mais recentes ainda trazem em suas concepções doutrinárias a priorização do ensino pautado no processo judicial, haja vista que nem todas as disciplinas de métodos consensuais de tratamento de conflitos são obrigatórias e, mesmo as que são, são oferecidas em semestres finais do curso de Direito.

Apenas a instituição número 4 ministra a disciplina no quarto semestre e tem uma carga horária de setenta e duas horas, o que demonstra que ela tem uma postura diferenciada em relação às outras. Ao disponibilizar a disciplina “Métodos alternativos de resolução de conflitos” nos primeiros anos do curso ela tem por meta mostrar ao estudante a importância desses instrumentos não somente no tratamento do conflito, mas também na busca por uma sociedade mais harmoniosa.

Outrossim, de acordo com os currículos disponibilizados em meio digital não é possível saber se as disciplinas ofertadas são essencialmente teóricas ou se possuem um viés prático, pois considerando que os métodos consensuais tem um caráter autocompositivo a postura dos atores envolvidos sejam eles mediandos, mediador ou advogados é totalmente diferente em relação ao procedimento tradicional jurisdicional, no qual as partes se mantêm caladas enquanto o seus procuradores as representam verbalmente e posteriormente é proferida uma sentença pelo magistrado que não se preocupa em satisfazer as necessidades e vontades daquelas.

É inquestionável que não obstante as instituições de ensino disponibilizarem aos seus estudantes disciplinas relacionadas aos métodos consensuais elas não visam quebrar paradigmas em relação à forma de tratamento dos conflitos seja porque: está arraigada a tradição que o magistrado é a pessoa mais apta a resolver os litígios; os advogados não vislumbram nesses métodos um meio de receber fartos honorários; há ainda preconceito em relação a essas práticas principalmente quanto a exequibilidade e efetividade; docentes que hoje ministram essas disciplinas ou não as conhecem na prática e não reconhecem os resultados positivos que elas geram ou não possuem formação teórica que os habilitem a ministra-las ou ainda por desconhecimento de como eles funcionam, uma vez que são confidenciais¹⁷ e essa característica faz com que não sejam conhecidos/vistos na prática muitas vezes.

Os motivos reais que fazem com que esses métodos não sejam exercidos na prática com frequência ainda pairam no imaginário gerando pesquisas e discussões em relação a isso, mas o certo é que meios consensuais de tratamento de conflitos não são fruto de uma criação doutrinária que objetiva desafogar o Poder Judiciário, mas sim almejam criar, fortalecer e concretizar uma nova cultura no tratamento dos conflitos.

Para que paradigmas sejam quebrados e novas culturas tornem-se práticas comuns é imperioso que as instituições de ensino fomentem discussões, debates e acima de tudo insiram disciplinas relacionadas aos meios consensuais de tratamento de conflitos em seus currículos de forma teórica, prática e obrigatória, caso contrário essa quebra de paradigmas não passará de uma mera expectativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo é um instrumento de sua relevância na formação acadêmica e profissional, pois ele tem o condão de trilhar o caminho para que o estudante torne-se um profissional. Dessa forma, ele reflete não apenas as aspirações e ideais das instituições as quais ele é aplicado, mas o modo como a sociedade compreende e se porta diante das mais variadas situações que compõe a vida.

Ele é, portanto, uma ferramenta de poder, cultural, histórica e social que deveria acompanhar a evolução e a transformação da sociedade ao longo dos tempos, mas para que isso

¹⁷ A confidencialidade é um dos princípios que regem os métodos consensuais de tratamento de conflitos, especialmente a mediação. Isso faz com que somente aqueles que participam da sessão conheçam na prática como eles funcionam.

aconteça é necessário quebrar paradigmas que há muito tempo estão enraizados nas práticas das pessoas e de entidades como o Poder Judiciário.

Ao inserir disciplinas nos currículos, especialmente dos cursos de Direito, a instituição de ensino tem a possibilidade de dizer mesmo que implicitamente para os seus estudantes e para toda a sociedade de que forma quer que os profissionais que dali saiam formados atuem, qual a postura e quais barreiras quer transpor para preparar essas pessoas para o mercado de trabalho e para a vida.

Dessa forma, ao analisar e refletir sobre os currículos de seis faculdades de Direito situadas no norte do Estado do Rio Grande do Sul, especialmente no que tange a inserção de disciplinas que visam o estudo de métodos consensuais de tratamento de conflitos. Assim, é possível perceber que não há uma preocupação latente nas instituições de ensino para que o paradigma de resolução tradicional de conflitos seja quebrado e que novos métodos se concretizem para atender as demandas da complexa sociedade contemporânea.

Nesse sentido são inúmeras as hipóteses levantadas para tentar descobrir os reais motivos dessa inércia e falta de consciência social dessas instituições de ensino, mas não passam de conjecturas. O certo é que há carência de pesquisa nessa temática, pois somente com o desenvolvimento de estudos será possível compreender os reais motivos que fazem com que instituições de ensino, mesmo com mudanças sociais e legislativas, ainda optem por reproduzir e ratificar modelos que estão em declínio e fracasso de tratamento de conflitos.

Enfim, ainda se vive uma era de expectativas onde se almeja que as leis e as instituições de ensino acompanhem o rito dessa multifacetada sociedade contemporânea!

REFERÊNCIAS

ALVES NETO, Francisco Raimundo. **Diretrizes curriculares nacionais e o currículo do curso de direito da UFAC: compreensão da experiência vivenciada por docentes e discentes.** Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

BIANCHI, José João Pinhanços de. **A educação e o tempo: três ensaios sobre a história do currículo escolar.** São Paulo: Piracicaba, 2001.

BOBBIO, Norberto. **O terceiro ausente: ensaios e discursos sobre a paz e a guerra.** Tradução Daniela Beccaccia Versiani. Barueri: Manole, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. 12.ed. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BRASIL, **Lei nº 314, de 30 de outubro de 1895**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-314-30-outubro-1895-540752-publicacaooriginal-41651-pl.html>. Acesso em: 1º de agosto de 2017.

_____. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 1º de agosto de 2017.

_____. **Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 1º de agosto de 2017.

_____. **Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf. Acesso em: 1º de agosto de 2017.

CALMON, Petrônio. **Fundamentos da mediação e da conciliação**. Rio de Janeiro: Forense, 2007.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?: pesquisas pós-críticas em Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

DAHRENDORF, Ralf. **Homo sociologicus**. Tradução de Manfredo Berger. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991.

FEITOSA, Gustavo Raposo Pereira. **Magistratura, cidadania e acesso à justiça: os juizados especiais cíveis na cidade de São Paulo**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Direito – Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

FILHO, Álvaro de Melo. **Currículo Jurídico: um modelo atualizado**. In: Ensino jurídico : diagnóstico, perspectivas e propostas. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1992.

GALDINO, Flávio. **A ordem dos advogados do Brasil na reforma do ensino jurídico.** In: Ensino jurídico OAB: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil. Brasília: OAB Conselho Federal, 1997.

GARAPON, Antonie. **O juiz e a democracia. O guardião das promessas.** Tradução de Maria Luiza de Carvalho. Rio de Janeiro: Renavan, 1999.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LINHARES, Mônica Tereza Mansur. **Educação, currículo e diretrizes curriculares no curso de Direito: um estudo de caso.** Tese (Programa de Pós-Graduação em Direito – Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORAIS, Jose Luis Bolzan de; SPENGLER, Fabiana Marion. **Mediação e arbitragem: alternativas à jurisdição!** 3.ed. ver. e atual. com o Projeto de Lei do novo CPC brasileiro (PL 166/2010), Resolução 125/2010 do CNJ. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo e Programas no Brasil.** 8.ed. São Paulo: Papyrus, 2001.

_____. **Currículo: questões atuais.** 12ed. São Paulo: Campinas, 2006.

NALINI, José Renato. **A rebelião da toga.** 2.ed. Campinas: Millennium Editora, 2008.

OLIVEIRA, Romulo Andre Alegretti de. **Ensino jurídico no Brasil: qualidade e risco.** Passo Fundo: UPF, 2003.

OST, François. **Contar a lei. As fontes do imaginário jurídico.** Tradução Paulo Neves. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

RESTA, Eligio. **O tempo e o processo.** 1.ed. Santa Cruz do Sul: Essere nel Mondo, 2014.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o ensino do Direito no século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes.** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice. O social e o político na pós - modernidade.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Para uma revolução democrática da Justiça.** Coimbra: Amedina, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades Terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política.** Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SIMMEL, Georg. **El conflicto. Sociología del antagonism.** Tradução: Javier Eraso Ceballos. Madrid: Ediciones Sequitir, 2013.

SPENGLER, Fabiana Marion. **Da jurisdição à mediação: por uma outra cultura no tratamento de conflitos.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

_____. **Fundamentos políticos da mediação comunitária.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2012.

TARTUCE, Fernanda. **Mediação nos conflitos civis.** Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2008.

TOURAINÉ, Alain. **Um novo paradigma: para compreender o mundo de hoje.** 4.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

WERMUTH, Maiquel Ângelo Dezordi. **Por que a Guerra? De Einstein e Freud à atualidade.** Santa Cruz do Sul: Essere nel Mondo, 2015.