



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE DIREITO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO
DOUTORADO EM DIREITO

ANDRÉ FELIPE GOMMA DE AZEVEDO

PEDAGOGIA DE COMPETÊNCIAS COMO PARADIGMA
DO PROCESSO FORMATIVO EM NEGOCIAÇÃO: UMA
PROPOSTA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DA OFICINA
DE NEGOCIAÇÃO DA FACULDADE DE DIREITO DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

BRASÍLIA 2018

ANDRÉ FELIPE GOMMA DE AZEVEDO

PEDAGOGIA DE COMPETÊNCIAS COMO
PARADIGMA DO PROCESSO FORMATIVO EM
NEGOCIAÇÃO: Uma proposta a partir da experiência
da oficina de negociação da Faculdade de Direito da
Universidade de Brasília

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito, da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, na área de concentração Direito, Estado e Sociedade (Sistemas de Justiça, Direitos Humanos e Educação Jurídica), como requisito para obtenção do grau de Doutor em Direito.

Orientadora: Profa. Dra. Loussia Penha
Musse Felix

BRASÍLIA 2018

ANDRÉ FELIPE GOMMA DE AZEVEDO

PEDAGOGIA DE COMPETÊNCIAS COMO PARADIGMA DO
PROCESSO FORMATIVO EM NEGOCIAÇÃO: uma proposta a
partir da experiência da oficina de negociação da Faculdade de
Direito da Universidade de Brasília

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Direito, da Faculdade de Direito da Universidade de
Brasília, na área de concentração Direito, Estado e
Sociedade, como requisito para obtenção do grau de
Doutor em Direito. Orientadora: Profa. Dra. Loussia
Penha Musse Felix

_____ em 8 de março de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Loussia Penha Musse Felix – Orientadora
Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos
Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (FD/UnB)

Profa. Daniela Marques de Moraes
Doutora em Direito pela Universidade de Brasília
Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (FD/UnB)

Prof. Henrique Araújo Costa
Doutor em Direito pela Universidade de Brasília
Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (FD/UnB)

Prof. Antonio Adonias Aguiar Bastos
Doutor em Direito pela Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia (FD/UFBA)

Prof. José Garcez Ghirardi
Doutor em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade de São Paulo
Faculdade de Direito da Fundação Getúlio Vargas (SP)

Dedico este trabalho

À minha esposa Silvana, nas palavras de W.H. Auden: *my north, my south, my east, my west, my working week, my Sunday rest* – que me incentiva a cada desafio e apoia em meio a tormentas e calmarias;

Aos meus filhos Rachel, com sua alegria, Isaac com sua energia, Sara, com sua sagacidade, Ester, com sua doçura, e Danilo, com seu idealismo, que trazem tanta realização, senso de propósito e aprendizado nessa caminhada;

Aos meus pais, Antônio Carlos e Eleonora bem como aos meus avós Henrique e Carlota Gomma (in memoriam) que tanto sacrificaram para que eu pudesse ter as oportunidades acadêmicas dos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora professora Dra. Loussia Penha Musse Felix, pela forma suave e pragmática de transmitir seus ensinamentos e, principalmente, pelo apoio e visão em pedagogia de competências que mudou minha forma de lecionar meios consensuais de resolução de disputas e permitiu que a Oficina de Negociação desenvolvida no âmbito da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília tivesse premissas bem mais estáveis do que minhas outras atividades curriculares como mediação de família e introdução à resolução apropriada de disputas.

Aos professores Daniela Marques de Moraes e Henrique Araújo Costa, pela participação na banca de qualificação, pela parceria acadêmica e por suas contribuições relevantes para o encaminhamento da tese.

Aos professores José Garcez Ghirardi, Antonio Adonias Aguiar Bastos e Suzana Borges Viegas de Lima pela generosidade de terem aceito o convite para participarem da banca examinadora da presente tese.

Às/aos professoras e funcionárias/os do programa de pós-graduação em Direito da UnB (PPGD/UnB) pelo aprendizado e acompanhamento ao longo do processo de doutoramento, nas pessoas do Prof. Marcus Faro de Casto e da servidora Rosa Glória.

Aos professores da Universidade de Harvard que tão bem me acolheram como pesquisador visitante na Faculdade de Direito e na Faculdade de Administração Pública (Harvard Kennedy School), Profa. Rachel Viscomi, Profa. Kessely Hong, Prof. Robert Wilkinson, Prof. David Hoffman. Merece registro especial o agradecimento ao Prof. Robert Bordone pelo muito honroso convite que me foi feito de integrar, durante o período de 2016-2017, o grupo de professores de negociação da Universidade de Harvard e poder compartilhar em diversas ocasiões de debates acerca da pedagogia de negociação – ponto central da pesquisa da presente tese – bem como pela oportunidade de ter atuado como Editor Técnico e Editor de Submissões da Harvard Negotiation Law Review.

Aos estudantes dos cursos que lecionei como professor voluntário da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, nesses últimos 20 anos, de Oficina de Negociação, Mediação: Teoria e Prática e Mediação de Família na Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, bem como aos estudantes dos programas, nos

quais leciono, de Mestrado em Direito e Mestrado em Resolução de Disputas no Instituto Straus de Resolução de Disputas na Faculdade de Direito da Universidade de Pepperdine (EUA).

Aos pesquisadores do GT RAD que nos últimos 20 anos tem colaborado de forma tão intensa com uma das principais oportunidades de realização pessoal e profissional. Merece registro especial aos pesquisadores Bernardo Carrara, Priscila Arruda, Pedro Paulo Macedo, Luan Cordeiro, Isabela Lisboa e Beatriz Orsano pela colaboração como docentes em formação na oficina de negociação, objeto desta pesquisa.

E por fim, reitero meu agradecimento à minha esposa – pelo apoio e muitas horas de convívio a que foi privada bem como por ter cuidado tão bem da Rachel, com dois anos de idade e do Isaac com 5 anos. A presente tese não existiria sem seu afeto e apoio incondicional.

A verdadeira educação jurídica, aquela que formará juristas para as tarefas da vida social, deve ... coloca[r] o estudante não em face de um corpo de normas, de que se levanta a uma classificação sistemática, como outra história natural, mas em face de controvérsias, de conflitos de interesses em busca de solução. Só desse modo a educação jurídica poderá conceituar com clareza o seu fim, que é formar o raciocínio jurídico e guiar o seu emprego na solução de controvérsias.

San Tiago Dantas, 1955

Me conte e esquecerei,
Me ensine e poderei me recordar,
Envolva-me e aprenderei

Xun Kuang (荀况) Sec. III A.C.

To deal with a problem, we have to teach about it.

Howard Raiffa, 1957

GOMMA DE AZEVEDO, André Felipe. Educação por Competências como paradigma do processo formativo em negociação: uma proposta a partir da experiência da oficina de negociação da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília. 305p. 2018. Tese (Doutorado) – Faculdade de Direito, Programa de Pós-graduação em Direito, Universidade de Brasília (PPGD/UnB), Brasília-DF, 2018.

RESUMO

A pedagogia de competências proporciona uma promessa de transformação da educação jurídica no Brasil, almejando atingir positivamente o desempenho dos futuros profissionais no campo do Direito. O histórico de abordagens pedagógicas centradas em aulas expositivas, a desvinculação da vivência acadêmica em relação à multiplicidade das demandas do mundo do trabalho e quanto aos valores de cidadania em uma sociedade pluralista com acentuado grau de litigiosidade, impõe mudanças na educação jurídica. Como um dos exemplos contemporâneos que revelam a insuficiente capacidade dos espaços institucionais acadêmicos para uma educação significativa no Direito identificamos o campo da solução de conflitos por intermédio de processos consensuais de solução de disputas. Estes meios não-adversariais têm como origem epistemológica a negociação. Na medida em que ocorre o crescimento da demanda de meios consensuais no campo do Direito, a comunidade acadêmica não pode ficar alheia à crescente demanda por espaços de formação para profissionais capacitados a atuarem em negociação, cuja teoria permeia todos os processos não adversariais de resolução de disputas. Neste contexto, a presente tese explora, com base na pedagogia de competências, e por meio de pesquisa bibliográfica e empírica, a experiência da oficina de negociação oferecida no âmbito da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília desde 2015. A pesquisa empreendida examina a possibilidade e pertinência da utilização da pedagogia de competências na docência de negociação por intermédio de metodologias participativas (ou ativas) como uma das modalidades de transformação da educação jurídica brasileira contemporânea.

Palavras chave: Pedagogia de Competências. Negociação. Oficina de Negociação. Educação jurídica.

GOMMA DE AZEVEDO, André Felipe. Pedagogía de Competencias como paradigma del proceso formativo en negociación: una propuesta a partir de la experiencia del taller de negociación de la Facultad de Derecho da la Universidad de Brasilia. 305p. 2018. Tesis (Doctorado) – Facultad de Derecho, Pos-grado en Derecho, Universidad de Brasilia (PPGD/UnB), Brasilia-DF, 2018.

RÉSUMÉN

La pedagogía de competencias proporciona una promesa de transformación de la educación jurídica en Brasil, anhelando alcanzar positivamente el desempeño de los futuros profesionales en el campo del Derecho. El histórico de enfoques pedagógicos centrados en clases expositivas, la desvinculación de la vivencia académica en relación a la multiplicidad de las demandas del mundo del trabajo y en cuanto a los valores de ciudadanía en una sociedad pluralista con acentuado grado de litigiosidad, impone cambios en la educación jurídica. Como uno de los ejemplos contemporáneos que revelan la insuficiente capacidad de los espacios institucionales académicos para una educación significativa en el Derecho identificamos el campo de la solución consensuada de conflictos. Estos medios no adversarios tienen como origen epistemológico la negociación. En la medida en que ocurre el crecimiento de la demanda de medios consensuados en el campo del Derecho, la comunidad académica no puede quedar ajena a la creciente demanda por espacios de formación para profesionales capacitados para actuar en negociación, cuya teoría impregna todos los procesos no adversarios de resolución de conflictos disputas. En este contexto, la presente tesis explora, con base en la pedagogía de competencias, y por medio de investigación bibliográfica y empírica, la experiencia del taller de negociación ofrecida en el ámbito de la Facultad de Derecho de la Universidad de Brasilia desde 2015. La investigación emprendida examina la posibilidad y la pertinencia de la utilización de la pedagogía de competencias en la docencia de negociación por intermedio de metodologías participativas (o activas) como una de las modalidades de transformación de la educación jurídica brasileña contemporánea.

Palabras clave: Pedagogía de Competencias. Negociación. Taller de Negociación. Educación jurídica.

GOMMA DE AZEVEDO, André Felipe. Pedagogy of competencies as a paradigm for negotiation trainings: a proposal based on the experience of the negotiation workshop at the University of Brasilia School of Law. 305p. 2018. Thesis (Doctorate) – School of Law, Graduate Program on Law at the University of Brasilia, Brasília: DF, 2018.

ABSTRACT

Competence-Based Learning or the pedagogy of competencies provides a promise of transformation of legal education in Brazil, aiming to enhance the performance of future professionals in the field of Law and Dispute Resolution. The history of pedagogical approaches centered on expository classes, the dissociation of academic experience from the multiplicity of the demands of the work environment and the values of citizenship in a pluralistic society with a marked degree of litigiousness, imposes changes in legal education. As one of the contemporary examples that reveals the insufficient capacity of academia for meaningful legal education, we have identified the field of consensual conflict resolution. These non-adversarial processes all have epistemological roots in negotiation. As the growing demand for consensual means in the field of law occurs, the academic community cannot be oblivious to the growing demand for training for professionals with working knowledge in negotiation. Based on the pedagogy of competences, the present thesis explores, through bibliographical and empirical research, the experience of the negotiation workshop offered at the University of Brasilia School of Law since 2015. The research undertaken examines the possibility and relevance of the use of pedagogy of competences in the teaching of negotiation through participatory (or active) methodologies as one of the modalities of transformation of contemporary Brazilian legal education.

Key words: Pedagogy of Competences. Dispute resolution. Negotiation Negotiation Workshop. Legal education.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Lista de Competências Gerais (Projeto Tuning – América Latina – Fase I) | 66 |
| Quadro 2 - Lista de Competências Específicas de Direito (Projeto Tuning – Fase I) | 67 |
| Quadro 3 – Comparação de modelos de competências | 77 |
| Quadro 4 – Contínuo de educação baseada em competências | 85 |
| Quadro 5 - Parâmetros de remuneração para dinâmica Flood-Dresher | 97 |
| Quadro 6 – Diálogo entre participantes na dinâmica de Flood-Dresher | 100 |
| Quadro 9 – Descritores de competências de pensamento analítico | 158 |
| Quadro 10 – Descritores de competências de pensamento crítico | 160 |
| Quadro 11 – Descritores de competências de pensamento criativo | 161 |
| Quadro 12 – Descritores de competências de pensamento reflexivo | 162 |
| Quadro 13 – Descritores de competências cognitivas | 163 |
| Quadro 14 – Descritores de competências emocionais | 165 |
| Quadro 15 – Descritores de competências comunicacionais | 167 |
| Quadro 16 – Descritores de Competências perceptivas | 169 |
| Quadro 17 – Descritores de competências procedimentais | 170 |
| Quadro 18 – Rol de competências abordadas na Oficina de Negociação da Faculdade de Direito da Universidade de Harvard (NW-HLS) | 171 |

LISTA DE DIAGRAMAS

| | |
|--|-----|
| Diagrama 1 – Competências do meta-perfil (Direito) | 69 |
| Diagrama 2 – Círculo de valor de Patton | 132 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Faixa etária dos participantes da pesquisa | 194 |
| Figura 2 – Data de colação de grau dos participantes da pesquisa | 195 |
| Figura 3 – Tempo de conclusão da Oficina de Negociação..... | 195 |
| Figura 4 – Experiência prévia com negociação | 196 |
| Figura 5 – Respostas à aferição de adequação de desenvolvimento de competências gerais e especiais | 198 |
| Figura 6 - Respostas à aferição de adequação de desenvolvimento de microcompetencias em negociação | 199 |
| Figura 7 – Respostas à aferição de adequação pedagógica de instrumentos | 200 |
| Figura 8 – Aferição de percepção de aprendizagem | 201 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| 1. INTRODUÇÃO | 16 |
| 1.1. Introdução: Panorama | 16 |
| 1.2. Introdução: perspectivas metodológicas | 20 |
| 1.3. Introdução: Contexto histórico | 35 |
| 2. DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: MUDANÇAS NA TELEOLOGIA DA EDUCAÇÃO JURÍDICA | 42 |
| 2.1. Dos conceitos de competências. | 43 |
| 2.2. O Projeto Tuning e a configuração de novos modelos de formação. | 56 |
| 2.3. O meta-perfil da área de Direito | 63 |
| 2.4. Competências gerais e específicas no projeto Tuning - América Latina no âmbito do Direito | 65 |
| 3. PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: PREMISSAS, OBJETIVOS, CONTEÚDOS, AVALIAÇÃO FORMATIVA E ABORDAGENS. | 71 |
| 3.1. Premissas da pedagogia de competências. | 71 |
| 3.2. Elementos constitutivos do desenvolvimento da formação por competências. | 72 |
| 3.2.1. Abordagem funcional. | 74 |
| 3.2.2. Abordagem construtivista. | 74 |
| 3.3. Objetivos de formação da pedagogia de competências. | 77 |
| 3.4. Avaliação formativa da pedagogia de competências. | 85 |
| 4. TEORIA DA NEGOCIAÇÃO | 88 |
| 4.1. Novos paradigmas na busca da resolução eficiente de disputas | 88 |
| 4.2. Negociação: histórico. | 92 |
| 4.3. Negociação: conceito | 107 |
| 4.4. Reflexos da negociação no Direito | 109 |
| 4.5. Tipos de negociação. | 111 |
| 4.6. Negociação: Estrutura e Elementos | 117 |
| 4.6.1. Interesses | 119 |
| 4.6.2. Critérios de legitimidade | 121 |
| 4.6.3. Relacionamentos | 123 |
| 4.6.4. Alternativas. | 125 |
| 4.6.5. Opções. | 127 |
| 4.6.6 Compromisso | 128 |
| 4.6.7 Comunicações | 128 |
| 4.7. Críticas às abordagens integrativa e distributiva da negociação. | 133 |
| 5. MONISMO, PLURALISMO E TEORIA DA NEGOCIAÇÃO | 138 |
| 5.1. Histórico: do monismo ao pluralismo jurídico clássico e do "novo" pluralismo jurídico à pluralidade de pluralismos jurídicos. | 141 |
| 5.2. Relações entre ordens normativas: consensualismo, interações e novas possibilidades. | 145 |
| 5.3. Implicações pluralistas para a Justiça Consensual Brasileira. | 150 |
| 5.4. Implicações pluralistas para a Teoria da Negociação e sua docência. | 152 |
| 6. COMPETÊNCIAS E MICROCOMPETÊNCIAS PARA A OFICINA DE NEGOCIAÇÃO: NÍVEIS DE DOMÍNIO E DESCRITORES. | 154 |
| 6.1. Competências de pensamento analítico | 157 |
| 6.2. Competências de pensamento crítico. | 158 |

| | |
|--|------------|
| 6.3. Competências de pensamento criativo. | 160 |
| 6.4. Competências de pensamento reflexivo. | 161 |
| 6.5. Competências cognitivas. | 162 |
| 6.6. Competências emocionais. | 164 |
| 6.7. Competências comunicacionais. | 165 |
| 6.8. Competências perceptivas. | 167 |
| 6.9. Competências procedimentais. | 169 |
| 6.10. Um novo modelo, novas fragilidades | 170 |
| 7. DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NA OFICINA DE NEGOCIAÇÃO DA FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA | 172 |
| 7.1. Concepção da oficina de negociação | 174 |
| 7.2. Metodologia e requisitos para adequada participação; | 179 |
| 7.3. Eixos delimitadores de competências. | 181 |
| 7.3.1. Avaliações somativas. | 181 |
| 7.3.2. Avaliações formativas. | 183 |
| 7.3.3. Conteúdos participativos. | 185 |
| 7.3.4. Objetivos compartilhados. | 186 |
| 7.4. Instrumentos pedagógicos de sustentação da pedagogia de competências. | 189 |
| 7.5. Discursos dos discentes acerca da oficina de negociação e sua base na pedagogia de competências. | 191 |
| 8. CONCLUSÃO | 203 |
| 8.1. Das primeiras questões | 203 |
| 8.2. Propostas e recomendações | 204 |
| 9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 213 |
| ANEXOS | 242 |
| Exercício Le Marchand (algoritmos de resolução de disputas) | 243 |
| Exercício Maximize seu Ganho (teoria dos jogos) | 252 |
| Exercício Plebe Urbana (estrutura de sete elementos) | 255 |
| Pesquisa de campo com estudantes que cursaram a Oficina de Negociação | 266 |
| Formulário de aferição de satisfação com instrutores em formação | 282 |
| Conteúdo programático da Oficina de Negociação | 285 |

1. INTRODUÇÃO

1.1. Introdução: Panorama

Na última década, o exercício do direito (ou a prática de seus operadores ou artífices) tem progressivamente se direcionado a orientações mais consensuais de resolução de disputas¹. A utilização da negociação e de outros métodos desta dependentes, como a mediação e a conciliação², tem crescido com a tendência de partes negociarem diretamente (ou por meio de seus advogados – com ou sem o auxílio de facilitadores) a solução de seus conflitos. Por outro lado, se conhecimento de processos decorrentes da negociação como a mediação e a conciliação³ tem progressivamente crescido, o ensino de técnicas de negociação, ou mais amplamente a formação acadêmica, praticamente não tem sido debatido⁴.

Para compreender a importância desse tema em cursos de Direito, mostra-se necessário explorar espaços profissionais de atuação de artífices do

¹ Cf. PELUSO, Antônio César *et al.* **Conciliação e Mediação: Estruturação da Política Judiciária Nacional**, Rio de Janeiro: Ed. Forense, 2011.

² Os conceitos de conciliação e mediação são frequentemente caracterizados como distintos institutos, sendo aquela forma autocompositiva definida por alguns como "uma forma de intervenção mais passiva e menos estruturada do que a mediação" (YARN, Douglas E. **Dictionary of Conflict Resolution**, São Francisco, CA: Ed. Jossey-Bass, 1999, p. 102). Outros sustentam que "a conciliação é o componente psicológico da mediação na qual uma terceira parte busca criar uma atmosfera de confiança e cooperação que seja produtiva como negociação" (MOORE, Christopher. **O Processo de Mediação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1998, p. 177). O Código de Processo Civil de 2015 estabelece em seu artigo 165 que o conciliador "atuará preferencialmente nos casos em que não houver vínculo anterior entre as partes, poderá sugerir soluções para o litígio..." e o mediador "atuará preferencialmente nos casos em que houver vínculo anterior entre as partes [e] auxiliará aos interessados a compreender as questões e os interesses em conflito, de modo que eles possam, pelo restabelecimento da comunicação identificar, por si próprios, soluções consensuais que gerem benefícios mútuos". Especificamente sobre esse tema, apresentando a conclusão de que a conciliação e a mediação seriam espécies de um gênero comum, vide PIREZ, Amom Albernaz. *Mediação e Conciliação: breves reflexões para uma conceituação adequada* in: AZEVEDO, André Gomma de (Org.). **Estudos de Arbitragem, Mediação e Negociação**. Brasília: Brasília Jurídica, 2002. Também abordando tangencialmente o tema vide RISKIN, Leonard, *Understanding Mediators' Orientations, Strategies, and Techniques: A Grid for the Perplexed* in *Harvard Negotiation Law Review*, v. 1:7, Primavera de 1996. Na presente tese, os textos citados em idioma estrangeiro e que se encontram traduzidos para o português foram realizados por tradução livre.

³ Cf. COSTA, Alexandre A.. *Cartografia dos métodos de composição de conflitos*, in AZEVEDO, André Gomma (Org.), **Estudos em Arbitragem, Mediação e Negociação. Vol. 3**. Brasília: Ed. Grupos de Pesquisa, 2004 e RUEBEN, Richard C. *Harvard Conference goes back to basics: Teaching of Negotiation*, 6 No. 2 *Dispute Resolution Magazine*, 2000. Nesta tese utiliza-se o termo 'processos consensuais' para referir-se à conciliação, à mediação e a quaisquer outros procedimentos que adotem não judiciais de solução de conflitos.

⁴ Vale registrar que as propostas acerca de diretrizes curriculares para o Direito realizadas no Ministério da Educação chegam a sugerir a inclusão de técnicas de conciliação e mediação, todavia não se debate a possibilidade de se desenvolverem competências negociais. v. nota 10.

Direito neste início do século XXI. FLEISHER⁵ sugere que, ao se graduarem, os profissionais devem saber prevenir conflitos por meio da confecção de instrumentos contratuais que possuam soluções engenhosas para que não sejam necessários processos de resolução de conflitos onerosos. Outros autores⁶, sugerem que operadores do direito devem saber negociar e participar de processos consensuais para, desta forma, resolverem eficientemente conflitos.

De fato, a incorporação da negociação e processos consensuais em cursos de direito pressupõe um método ou uma abordagem pedagógica que não seja de exposições prolongadas de conceitos puramente teóricos seguindo retórica de aulas expositivas herdada do modelo de desenvolvimento educacional português denominado “Coimbrão⁷ ou Coimbra⁸”. Faz-se necessário conceber o que ensinar (em negociação), quando e com que aprofundamento transmitir este conteúdo⁹. Além desses componentes, mostra-se necessário compreender as competências por intermédio das quais será possível afirmar que, uma vez desenvolvidas (ou iniciado o desenvolvimento), o curso terá cumprido seu papel.

Isto porque com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito¹⁰ já se estabeleceu que a organização do Curso de Graduação em Direito se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, entre outros. Assim, a abordagem “Coimbrã” que consiste preponderantemente em uma capacitação baseada em tempo não se mostra

⁵ FLEISHER, Victor, *Deals: Bringing corporate transactions into the law school classroom*, Columbia Business Law Review, 475, 2002, p. 477.

⁶ WILLIAMS, Gerald R. *et al. Negotiation Skills Training in the Law School Curriculum*, 16 *Alternatives to High Cost of Litigation* n° 113, 1998; LANDE, John, *Teaching Students to Negotiate Like a Lawyer*, 39 *Washington University Journal of Law & Policy*, p. 109, 2012; e SCHNEIDER, Andrea K. *Building a Pedagogy of Problem-solving: Learning to choose among ADR processes*, *Harvard Negotiation Law Review*, n° 5, p. 113, 2000

⁷ CARVALHO, Laerte Ramos de. *A educação brasileira e sua periodização*, *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 2, 2001 *apud* BONTEMPI JR., Bruno, *A educação brasileira e sua periodização: vestígios de uma identidade disciplinar*, *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 5, 2003.

⁸ SAN TIAGO DANTAS, Francisco Clementino. *A Educação Jurídica e a crise brasileira*. **Cadernos FGV Direito Rio**, número 3, página 16, 2010.

⁹ GHIRARDI, José Garcez. *Apresentação*. **Cadernos DIREITO GV: avaliação e métodos de ensino em direito**, vol. 7, n. 5, p. 3-6, set. 2010.

¹⁰ Instituído pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação por intermédio da Resolução n° 9 de 29 de setembro de 2004.

uma escolha metodológica eficiente¹¹. Esta abordagem tem sido utilizada em muitas áreas do conhecimento como principal proposta pedagógica: por determinado período apresenta-se uma série de modelos teóricos a participantes ou aprendizes e aplicam-se periodicamente avaliações para assegurar que os participantes compreenderam os conceitos e princípios. Resultados dessas avaliações são frequentemente comparados para aferir-se adequada compreensão do modelo teórico proposto. Como será examinado a seguir, essas formações podem eventualmente servir para contextos referentes a conhecimentos de normas positivadas.

Como indicado em outra oportunidade¹², a abordagem baseada em tempo¹³ tem apresentado resultados insatisfatórios ou questionáveis para a formação de negociadores nos últimos anos e tem sido avaliada como ineficientes quando se parte do pressuposto de que a educação compreende também o desenvolvimento de habilidades para tarefas específicas e especializadas. A título de exemplo, a certificação de cirurgiões ocorre não apenas com conhecimento teórico, mas principalmente com o desenvolvimento de competências práticas na condução de procedimentos que necessariamente requerem conhecimento teórico, mas substancialmente requerem a aplicação daquele conhecimento no cotidiano. Claramente percebe-se que a mera participação de uma formação teórica não é suficiente para a capacitação de cirurgião, de igual forma o negociador requer um conhecimento teórico próprio e a aplicação daquele conhecimento teórico específico em casos concretos. Por esse motivo o sistema pedagógico baseado em tempo para a formação do negociador se mostra inadequado.

Nesse sentido, além dos componentes apresentados por GHIRARDI do “que, quando e com que aprofundamento ensinar¹⁴”, faz-se necessária uma

¹¹ Cf. GHIRARDI, José Garcez. *Introdução. O instante do encontro: questões fundamentais para o ensino jurídico*, São Paulo: Funda, 2010.

¹² FELIX, Loussia Musse *et al.* *Changing perspectives in Legal Education: competence-based learning and the possibilities to improve access to justice via mediation skills in Tuning Journal for Higher Education Vol. 2*, 2015.

¹³ O parâmetro de tempo como referência dos processos educacionais pode ser examinado por diversas manifestações. Uma das mais eloquentes é trazida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) que em seu art. 57 dispõe que “[n]as instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas”.

¹⁴ v. nota 9.

metodologia com enfoque em desenvolvimento de competências. Uma metodologia que pode ser adotada para esse fim é a do denominado Projeto Tuning¹⁵ que tem sido adotada na Europa e na América Latina e que chegou mais recentemente ao continente africano. O Projeto Tuning¹⁶ consiste em uma metodologia com procedimentos definidos, mas com uma perspectiva dinâmica que se adapta a diferentes contextos com o intuito de consolidar melhorias qualitativas na educação. A metodologia Tuning possui como uma de suas linhas de trabalho a identificação de relevantes competências gerais (traduzido também no próprio projeto Tuning como ‘competências genéricas’) bem como a elaboração de competências específicas para a área temática. Segundo o Projeto Tuning, competências são uma combinação de conhecimento, compreensão, habilidades e técnicas¹⁷. Como bem indicado na literatura¹⁸, em um plano individual, competências são efetivas na medida em que cada um estabelece a base e referência de superação própria. Segundo VILLA, “entende-se por competência o bom desempenho em contextos diversos e autênticos baseados na integração e ativação de conhecimentos, normas, técnicas, procedimentos, habilidades, destrezas, atitudes e valores¹⁹”.

Diante do contexto de pedagogia de competências e demandas relacionadas a uma prática voltada a desenvolver a teoria e prática da negociação considerando a realidade Brasileira, considerou-se oportuna a proposta de desenvolvimento de tese de doutoramento vinculando esses dois temas, em especial em razão dos antecedentes históricos na Faculdade de Direito da Universidade de Brasília. Observa-se no contexto da educação jurídica brasileira um movimento importante no sentido de explorar novas metodologias de ensino-aprendizagem – avaliação, sendo que alguns centros vêm se

¹⁵ Cf. TUNING EDUCATIONAL STRUCTURES. Disponível em: <<http://www.unideusto.org/tuning/>> acesso em 30 jul. 2015.

¹⁶ HAHN Karola *et al.*, *Tuning as Instrument of Systematic Higher Education Reform and Quality Enhancement: The African Experience* in *Tuning Journal for Higher Education* No. 1, Nov. 2013, p. 128.

¹⁷ Cf. Definições de competências para o Projeto Tuning de TUNING EDUCATIONAL STRUCTURES. Disponível em: <http://www.unideusto.org/tuningeu/competences.html>, acessado em 3 de abril de 2015.

¹⁸ VILLA, Aurelio *et al.* **Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genericas**, Bilbao: Ed. Mensajero. Universidade de Deusto, 2007, p. 23.

¹⁹ *Idem, ibidem.*

destacando neste contexto. Pode-se citar entre outros, além da FD-UnB²⁰, a Escola de Direito da Fundação Getúlio Vargas – SP. Seu Núcleo de Metodologia do Ensino do Direito vem alcançando proeminência. Desta forma, com a pesquisa e consequente tese de doutoramento, pretende-se contribuir para este movimento de inovação e mudanças metodologicamente relevantes no campo de conhecimento.

1.2. Introdução: perspectivas metodológicas

A presente tese originou-se da experiência na docência do ensino superior em Direito, especificamente no campo de meios consensuais de resolução de disputas, por quase 20 anos. A partir do ingresso no programa de pós-graduação junto à Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, em 2014, iniciou-se a concepção de uma oficina de negociação oferecida aos estudantes de graduação com o apoio fundamental de um grupo de pesquisa que atua nesta área. Assim, este trabalho também é fruto da experiência na coordenação pedagógica do Grupo de Pesquisa e Trabalho em Resolução Apropriada de Disputas na Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (GT RAD²¹), desde a sua criação em 1999. À época, a criação do GT RAD deu-se com o propósito preponderante de desenvolver produtos pedagógicos que

²⁰ A Faculdade de Direito da Universidade de Brasília tem envidados esforços pioneiros no cenário brasileiro com iniciativas voltadas à transformação qualitativa da educação jurídica. Como exemplo desses esforços, vale registrar a publicação “Encontros da UnB, Ensino Jurídico”. Nesta obra, fruto de seminário promovido pelo Decanato de Extensão da UnB, entre os anos de 1978-1979, encontram-se textos associados a uma visão clássica de formação jurídica brasileira, como a exposta por Alberto Venâncio Filho, e aquela trazida por um jovem José Eduardo Faria, que já antecipava eixos de sua reflexão sobre o campo para as próximas décadas (BRASIL. Universidade de Brasília. **Encontros da UnB-Ensino Jurídico**, Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1979).

²¹ Inicialmente o GT RAD denominava-se Grupo de Pesquisa e Trabalho em Arbitragem, Mediação e Negociação, tendo tido seu nome alterado em 2005 para Grupo de Pesquisa e Trabalho em Resolução Apropriada de Disputas para também abordar processos de resolução de disputas que fossem apenas aqueles de sua denominação original. Como indicado no Manual de Mediação Judicial, o “campo da chamada ‘Resolução Apropriada de Disputas’ (ou RADs) inclui uma série de métodos capazes de solucionar conflitos. Tais métodos oferecem, de acordo com suas respectivas peculiaridades, opções para se chegar a um consenso, a um entendimento provisório, à paz ou apenas a um acordo – dependendo do propósito para o qual o processo de resolução de disputas foi concebido ou ‘desenhado’. Originalmente, a sigla RADs representava a sigla para ‘Resolução Alternativa de Disputas’, servindo como denominação conjunta dos métodos alternativos ao julgamento pelo Judiciário. Atualmente, tem se adotado, com mais frequência, a expressão Resolução ‘Adequada’ (ou mesmo ‘Amigável’) de Disputas para denotar uma escolha consciente de um processo ou método de resolução de conflitos, entre vários possíveis, considerando o contexto fático da disputa”(v. nota 22, p. 19).

contribuam com o desenvolvimento da teoria e prática de meios consensuais de resolução de disputas. Um dos produtos pedagógicos de maior alcance do GT RAD consiste no Manual de Mediação Judicial²² que, em seu capítulo 5 trata especificamente de “Competências Autocompositivas”. Desta forma, o desenvolvimento de uma tese relacionada à pedagogia de competências e meios consensuais de resolução de disputa ou especificamente negociação encontra respaldo institucional neste engajamento de quase 20 anos de trabalho de pesquisa e docência em regime de voluntariado e nos quase 4 anos em que foi concebida e oferecida a oficina de negociação junto à FD/UnB.

Essa experiência educacional no âmbito da graduação em Direito deu-se, contudo, a partir de uma série extensa de grandes desafios, inquietações e perplexidades decorrentes da adaptação à realidade brasileira de duas práticas cursadas no programa de mestrado da Universidade de Columbia em Nova York: a Clínica de Mediação²³ e a Oficina de Negociação²⁴ e três práticas cursadas no período de sanduíche do presente doutoramento junto à Faculdade de Direito e à Faculdade de Administração Pública (Kennedy School) da Universidade de

²² GOMMA DE AZEVEDO, André (Org.). **Manual de Mediação Judicial**, Brasília: Ministério de Justiça, 1a Ed., 2001. Em razão das diversas alterações ao texto deste manual, na presente tese serão feitas referências à 6ª edição (BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. GOMMA DE AZEVEDO, André. **Manual de Mediação Judicial** 6ª Ed. Brasília: CNJ, 2016).

²³ “A Clínica de Mediação [da Faculdade de Direito da Universidade de Columbia] se propõe a oferecer aos estudantes a prática da mediação como parte de suas vidas profissionais. A clínica auxilia os estudantes a ver os benefícios e as limitações da mediação e outras técnicas de resolução de disputas para que possam orientar de forma responsável os clientes sobre suas escolhas para resolução de conflitos. A clínica auxilia estudantes a entenderem como sentimentos, valores de fundo e estilo pessoal afetam o desempenho em uma função profissional; e via fornecer assistência jurídica de qualidade a partes cujas disputas a clínica medeia... Em sala de aula, os estudantes recebem treinamento em habilidades de mediação e analisam as questões éticas, sistêmicas e jurisprudenciais envolvidas no movimento de consensualização de processos de resolução de disputas. As atividades para a aula incluem as mediações que os alunos observam ou conduzem, bem como leituras, vídeos e simulações que destacam questões importantes no desenvolvimento da prática de mediação. Além disso, os alunos observam mediadores no trabalho em uma variedade de configurações”. COLUMBIA LAW SCHOOL, disponível em:

<<http://www.law.columbia.edu/clinics/mediation-clinic>> Acesso em 4 dez. 2017.

²⁴ “O Workshop de Negociação [da Faculdade de Direito da Universidade de Columbia] proporciona aos estudantes uma introdução experiencial e baseada em simulação para a teoria e a prática de negociação. O curso considera temas como a natureza do conflito; negociação integrativa e distributiva; barreiras ao acordo e formas de superá-los; relações com os clientes; habilidades de negociação, como a escuta, a comunicação e a persuasão; poder de negociação; o papel da cultura, gênero e raça na negociação; e usando terceiros neutros... Espera-se que os estudantes participem de simulações, mantenham um diário no qual analisem suas experiências de negociação e escrevam um trabalho de pesquisa ou participem de um projeto final” (tradução livre) de COLUMBIA LAW SCHOOL, disponível em:

<<http://www.law.columbia.edu/courses/sections/19471>>. Acesso em 4 dez. 2017.

Harvard: a Oficina de Negociação²⁵, a Negociação Através de Diferenças²⁶ e a Introdução a Teoria e Prática da Negociação²⁷.

Em agosto de 2015, iniciou-se na Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, com apoio de seu Grupo de Pesquisa e Trabalho em Resolução Apropriada de Disputas, uma prática denominada Oficina de Negociação. Esta oficina tem o propósito de orientar alunos de graduação em Direito para que tenham formação interdisciplinar e humanista com conhecimentos relativos à teoria de negociação, teoria do conflito, comunicação conciliatória e habilidades

²⁵ A oficina de negociação da Faculdade de Direito da Universidade de Harvard parte da premissa de que a “maioria dos advogados, independentemente da sua especialidade, deve negociar. Os litigantes resolvem muito mais disputas através da negociação do que pelos julgamentos. Os advogados de negócios, seja montando uma empresa em fase de arranque, organizando financiamento de risco ou preparando uma oferta pública inicial, são chamados a negociar em nome de seus clientes. Advogados de interesse público, advogados internos, advogados do governo, advogados criminosos, advogados de responsabilidade civil e advogados comerciais compartilham a necessidade de serem negociadores efetivos. Este Workshop, ao combinar teoria e prática, visa melhorar o entendimento dos participantes quanto à negociação e sua eficácia como negociadores. Com base no trabalho de uma variedade de perspectivas de pesquisa, as leituras e palestras proporcionará aos estudantes uma estrutura para analisar negociações e ferramentas e conceitos úteis na negociação de forma mais eficaz... O Workshop é limitado a 144 estudantes que serão divididos em seis grupos de trabalho de 24 cada um. As sessões da classe completa serão dedicadas a demonstrações, problemas de discussão, palestras, vídeos e filmes. A maior parte do tempo dedicada a exercícios e simulações terá lugar nos grupos de trabalho menores, cada um dos quais será liderado por um instrutor experiente e um auxiliar de ensino. Além de participar das atividades diárias, espera-se que os alunos mantenham um diário e escrevam um breve artigo.” HARVARD NEGOCIATION AND MEDIATION CLINICAL PROGRAM, disponível em:

<<http://hnmcp.law.harvard.edu/negotiation-workshop/>>. Acesso em 4 dez. 2017.

²⁶ Este curso consiste em um módulo “avançado, projetado para suceder MLD-220M ou MLD-222M [introdução à negociação]. Exploram-se os desafios inerentes às negociações que envolvem múltiplos níveis: negociações internas (negociação dentro do próprio grupo) e negociações externas (negociação com outra parte). Através da discussão de estudos de caso, bem como da participação semanal em simulações de negociação, os estudantes serão desafiados a navegar as diferenças de expectativas, as atitudes em relação ao risco, a cultura, o poder, o status e as percepções partidárias. Trabalhar-se-á para compreender diferentes perspectivas, reavaliar e adaptar estratégias, incentivar outras partes a cooperar, negociar efetivamente como equipe, estabelecer processos de comunicação úteis e criar confiança através das fronteiras”. HARVARD KENNEDY SCHOOL, disponível em:

<<https://www.hks.harvard.edu/courses/negotiating-across-differences>>. Acesso em 4 dez. 2017.

²⁷ “Este curso proporciona aos estudantes os princípios fundamentais, a teoria e a prática do campo de negociação... pretende ser um equilíbrio de teoria e prática, e baseia-se na literatura de negociação clássica, bem como em trabalhos mais recentes. Utiliza-se o método de estudo de caso, simulações de negociação ativas, trabalhos grupais e palestras para levar o material conceitual à vida, bem como para desenvolver habilidades de negociação pessoal dos alunos. Também serão realizadas apresentações por alguns palestrantes convidados que visitarão a classe, todos os quais são líderes de pensamento de classe mundial e praticantes no mundo da negociação. Analisar-se-á alguns dos conceitos fundamentais na negociação, como a criação e a reivindicação de valor, o estabelecimento de critérios objetivos, o gerenciamento de questões de princípio-agente na negociação, lidar com táticas difíceis, gerenciar emoções, negociações multipartidárias e outros”. HARVARD KENNEDY SCHOOL, disponível em: <<https://sites.hks.harvard.edu/syllabus/MLD-225.pdf>>. Acesso em 4 dez. 2017.

interpessoais.

Na estruturação de uma Oficina de Negociação na Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, entre os diversos desafios, um deles consistiu em adaptar uma atividade curricular eminentemente pragmática de uma cultura jurídica substancialmente distinta da brasileira à realidade e costumes do nosso meio acadêmico. Diante desse e outros desafios, a construção de uma tese de doutoramento relacionada ao ensino jurídico vivencial mostrou-se uma proposta complexa na qual estavam envolvidos não apenas temas relacionados ao Direito como também aspectos culturais e pedagógicos que impulsionaram a construção deste trabalho com seu significado próprio e contexto de realização que refletem o verdadeiro desejo de que este esforço se torne ultrapassado em curto prazo. Isto porque a adoção de pedagogia de competências na estruturação de uma Oficina de Negociação envolveu o estabelecimento de uma série de premissas que precisarão ser vivenciadas ou experimentadas e, sobretudo, avaliadas por intermédio de indicadores estáveis. Espera-se que, em um futuro próximo, a adoção da pedagogia de competências já tenha evoluído e sido implantada de forma tão abrangente, que esta tese já esteja ultrapassada.

Por essa razão, mostra-se necessária a contextualização do conjunto de reflexões e práticas relacionadas à pedagogia de competências para então adentrar à discussão acerca da Oficina de Negociação. Não restam dúvidas acerca da abertura que esta abordagem proporciona para diversas (e legítimas) críticas. Inicialmente, caberia até mesmo a crítica relacionada às incertas definições ou conceituações relacionadas à própria pedagogia de competências.

O tema, na sua vertente pedagógica, adota esta abordagem de orientação epistemológica muito recente e pouco testada. Ademais, a pedagogia de competências tem relativamente baixa consistência teórica entre os diversos autores que tratam do tema. Diante disso, mostrou-se recomendável a adoção da estrutura e conceituação do Projeto Tuning, que se propõe, como será discorrido mais adiante, a consolidar algumas premissas pedagógicas relacionadas a competências. De igual forma, o Projeto Tuning atualmente concentra relativamente um grande número de professores que tratam do tema e claramente envidam esforços para proporcionar consistência à chamada pedagogia de competências.

A presente tese delimita-se, para tanto, na análise de apenas os seguintes

componentes estruturais da Oficina de Negociação: a) o lastro em competências; b) a necessária avaliação formativa para concretude do desenvolvimento das competências; c) delimitação das competências gerais e específicas para processos autocompositivos e, especificamente, para negociação (microcompetências) de um relato de métodos participativos de ensino jurídico que reflitam os itens acima.

Defende-se a tese de que o ensino de negociação, no âmbito de um curso de Direito, não pode ser realizado a partir de uma construção positivada, conteudista e lastreada na lei ou em uma perspectiva sobremaneira dogmática. Pelo contrário, a docência para estudantes (e artífices) do Direito da teoria e prática da negociação envolve um componente vivencial, de incorporação nas abordagens comunicacionais cotidianas dos participantes e com a premissa de que estes “aprenderão a aprender”²⁸ negociação a partir de suas vivências, suas experiências negociais cotidianas nas quais aplicarão a matriz teórica compartilhada em sala de aula (ou em razão do curso). O presente trabalho requer um recorte epistemológico aberto de conteúdo pluralista no qual a própria concepção de Direito seja trabalhada de forma menos fechada ou menos positivada – por este motivo, dedicou-se um capítulo exclusivo à perspectiva pluralista e sua aplicação à resolução de conflitos.

Por um lado, a leitura deste trabalho sob a perspectiva de uma teoria tridimensional do Direito²⁹, como apresentada por Miguel Reale, certamente produzirá frutos inconclusivos. Por outro lado, há a possibilidade de considerar-se a adoção de uma abordagem ou conceituação de Direito como a de Boaventura de Sousa Santos, para quem Direito se concebe como:

o conjunto de processos regularizados e de princípios normativos, considerados justificáveis num dado grupo, que contribuem para a identificação e prevenção de litígios e para a resolução destes através de um discurso argumentativo, de amplitude variável, apoiado ou não pela força organizada³⁰.

²⁸ Para fins desta pesquisa, a expressão “aprender a aprender” reporta-se, como sugere AZANHA à “orientação de esforços pedagógicos que, em consequência, não mais devem visar uma aprendizagem cumulativa de conhecimentos, mas sim a uma aprendizagem da capacidade de pensar, base presumida de todo aprendizado posterior” (AZANHA, José Mario Pires, *Aprender a Aprender* in AZANHA, José Mario Pires (Ed.), **A formação do Professor e outros escritos**. São Paulo: Ed. Senac, 2006)

²⁹ REALE, Miguel. **Lições preliminares de Direito**. 27.ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

³⁰ Para SANTOS, Boaventura de Sousa. **O discurso e o poder; ensaio sobre a sociologia da retórica jurídica**. Porto Alegre : Fabris, 1988, p. 72

Ao partir-se da premissa de que o Direito pode ser concebido como um conjunto de práticas, processos, princípios e normas de prevenção e resolução de disputas, permite-se alcançar a conclusão de que um curso de negociação pode desenvolver competências essenciais para os novos operadores do Direito.

Defende-se, nesse trabalho, a partir de premissas de que: i) a pedagogia de competências pode ser adotada como abordagem pedagógica fundamental para o ensino do Direito e de que ii) o estudo da negociação encontra-se inserido no estudo do Direito; que uma oficina de negociação sobre o formato de oficina permite o desenvolvimento de competências essenciais para o operador do Direito no século XXI. Para embasar esta tese e facilitar a sua compreensão, compartilham-se alguns métodos de ensino participativo que permitem a melhor compreensão desses objetivos e de como alcançá-los.

No desenvolvimento desta tese parte-se, de um lado, de uma premissa Freiriana no sentido de que “ensinar exige consciência do inacabamento. O inacabamento do ser humano ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento³¹.” Isto porque a construção de uma oficina de negociação deve ser tratada de forma polissêmica, pluralista, adogmática, não linear, não determinista, pragmática, de renovação contínua e com matizes culturais marcantes.

Esta tese justifica-se em razão de constituir o primeiro volume de relatos sobre a experiência de docência em negociação na educação jurídica; pelo debate acerca da adoção de metodologia participativa na docência; porque apresenta, segundo uma perspectiva que enfatiza além dos produtos pedagógicos direcionados a facilitar a aprendizagem de negociação, a lógica do processo a partir dos quais a experiência da Oficina de Negociação começa a apresentar resultados concretos; e alguns primeiros resultados acerca da percepção dos estudantes com relação à pedagogia de competências na aprendizagem de negociação.

A construção ou concepção de uma Oficina de Negociação baseada em pedagogia de competências promove, fazendo uso das palavras de José Garcez

³¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 50.

Ghirardi, um recorte específico de um objeto “sob o prisma do estabelecimento de uma pedagogia determinada³²” e inaugura um tipo de investigação que visa redimensionar o objeto que ocupa³³.

Assim, a abordagem apresentada nesta tese traz consigo a complexidade de reflexão de que se reveste à docência. Como sugerido por GHIRARDI:

A complexidade de reflexão de que se reveste à docência embora de natureza diversa, não é secundária àquela que tradicionalmente se atribui à pesquisa. Antes é de percepção da indeterminação intrínseca ao jurídico segundo um e outro olhar - o da docência e o da pesquisa - , bem como do processo de mútuo esclarecimento que ensinam, que emerge a consciência de que não é possível divorciar-se à reflexão pedagógica da investigação científica.

É o caráter fluído deste diálogo entre docência e pesquisa que justifica... relatos de experiências concretas e não ponderações teóricas sobre as vantagens de um ou outro modelo. A análise dos resultados específicos de vivências didáticas particulares permite, por um lado, examinar o impacto das diferentes perspectivas metodológicas sobre pressupostos conceituais de diferentes disciplinas. Ao mesmo tempo, essa opção sinaliza também para caráter necessariamente provisório, quer de escolhas pedagógicas, quer de formulações teóricas, tornando mais clara não apenas a relação profunda entre essas duas dinâmicas de questionamento, mas também os modos pelos quais permitem reconstruir formas de se perceber o Direito³⁴.

Justifica-se a relevância da pesquisa também em razão da ainda recente e pouco explorada experiência pedagógica com o tema e, por conseguinte, quase inexistência de textos no âmbito da educação jurídica relacionados à pedagogia de competências ou à docência de negociação – dois temas de grande importância na construção de projetos pedagógicos nos cursos jurídicos no Brasil.

Uma oficina voltada à negociação no âmbito da graduação em Direito, relaciona-se intrinsecamente com o compromisso maior do Direito com a cidadania, a justiça social, resolutividade e a pacificação social. Cabe destacar que o exame de componentes de uma oficina em negociação sob a perspectiva de pedagogia de competências se relaciona não apenas com o estudo do Direito, mas também com aspectos da Filosofia do Direito, da Educação, da Filosofia da

³² GHIRARDI, José Garcez (Org.). **Métodos de Ensino em Direito: Conceitos para um debate** – São Paulo: Saraiva, 2009, p. 5.

³³ *Idem.* p. 5.

³⁴ GHIRARDI, José Garcez (Org.). *Ob. Cit.*, 2009. p. 5.

Educação, da História da Educação e, sobretudo, da educação jurídica. Desta forma, justifica-se uma matriz epistemológica multidisciplinar. De fato, outra alternativa não se sustentaria na medida em que a própria pedagogia de competências possui nexos intrínsecos com contextos sociais e culturais e requer um olhar do Direito a partir de diversos fins e propósitos a que se destina o trabalho do seu artífice ou operador.

No presente trabalho defende-se que a pedagogia de competências constitui elemento essencial para controle da efetividade da Oficina de Negociação. Para tanto, parte-se de premissas que possuem, como será discutido mais adiante, forte lastro cultural, das quais são os indicadores de negociações eficientes ou produtivas. Desta maneira, os componentes interdisciplinar e transdisciplinar permeiam não apenas a Oficina de Negociação, mas a abordagem pedagógica utilizada para aferir sua efetividade.

O corte epistemológico adotado, parte da premissa Freiriana de modelo inacabado na medida em que se torna irrealizável a proposta de um conjunto de competências em razão dos quais haveria uniformidade entre docentes no tema de negociação. Isto é, das pesquisas de campo realizadas nas diversas oficinas de negociação³⁵ da Universidade de Harvard durante o período como pesquisador visitante, constata-se que, mesmo entre professores de uma mesma universidade que compartilham perspectivas teóricas, há a indicação de competências diversas a serem desenvolvidas nesses cursos. De fato, provavelmente não seria desejável buscar uma uniformidade de competências ou, menos ainda, microcompetências. Por outro lado, ao adotar-se o rol de competências genéricas e competências específicas proposto pelo Projeto Tuning torna-se mais realizável a compreensão recíproca entre docentes.

Uma inovação que merece olhares críticos presente nesta tese consiste na análise de competências a partir de uma premissa de desenvolvimento inicial, intermediário e avançado de forma a configurar expectativas para o aluno de sua formação em curto, médio e longo prazo. Todavia, não se correlaciona desenvolvimento básico com aprendizagem de curto prazo, desenvolvimento

³⁵ Vale registrar, a título de ilustração que na Universidade de Harvard, no ano letivo de 2016-2017 havia dois cursos distintos em negociação da faculdade de pedagogia, dois na faculdade de medicina, seis na faculdade de administração (Harvard Business School), seis na faculdade de administração pública (Harvard Kennedy School), quatro na faculdade de direito e um na faculdade de teologia.

intermediário com aprendizagem de médio prazo e desenvolvimento avançado com aprendizagem de longo prazo. Isto porque, busca-se fomentar que cada estudante desenvolva determinadas competências no prazo que se compatibilize com sua realidade como sujeito social inserido em contextos historicamente determinados e que porta uma trajetória de aprendizagem autônoma em diferentes níveis.

Considerando que o objetivo da presente investigação apresenta aspectos pedagógicos teóricos e práticos, a exposição sobre as diretrizes e sobre competências pedagógicas adota a abordagem dedutiva dialética. Analisa-se, para tanto, uma série de características que envolvem diversos aspectos acerca do significado da pedagogia de competências, as suas premissas, objetivos, conteúdos, avaliação formativa e algumas abordagens. Todavia, não se procederá a uma análise da conceituação das competências gerais. De igual forma não se procede com competências específicas. Isto porque, este já seria um objeto de tese própria – e em nada inovadora na medida em que há diversas obras a esse respeito³⁶.

Como resultado desta análise apresenta-se o desenho da Oficina de Negociação lastreando-se este em alguns dos componentes essenciais da Pedagogia de Competências, que serão discutidos adiante. A compreensão da pedagogia de competências com intuito da sua delimitação de forma a proporcionar sentido ou propósito para o estudo do Direito, necessariamente implicará na análise da pedagogia em questão adotando-se a investigação como método científico de abordagem sistemática que possibilite dessa forma resultados úteis e passíveis de debates produtivos. Para tanto, a presente pesquisa parte de algumas premissas que merecem ser explicitadas:

- a) que a pedagogia de competências pode ser aplicada ao Direito de forma a proporcionar maior estabilidade e melhores resultados ao seu estudo;
- b) que a metodologia Tuning adotada neste trabalho constitui aquela com maior consistência entre as abordagens de pedagogia de

³⁶ Entre outros, cf.: VILLA, Aurelio *et al.* *Ob. Cit.*, 2007; PERRENOUD, Philippe. *Construire des compétences des l'école*, 3a Ed., Paris: Editions Sociales Francaises, 1997; POBLETE, Manuel.. *El aprendizaje basado en competencias: claves docentes*. IV Congreso internacional: *La renovación de metodologías docentes centradas en el nuevo proceso de aprendizaje del alumno*. Valladolid: Universidad Europea Miguel de Cervantes, 2008.

competências;

c) que o conteúdo epistemológico de uma oficina que transmita conhecimentos teóricos e vivenciais em negociação seja passível de uma análise sistemática e dialética não conteudista.

Diante do corte epistemológico apresentado na presente tese, vale ressaltar que esta se lastreia nos seguintes referenciais teóricos:

a) Moderna teoria do conflito como preconizada pelo professor Morton Deutsch³⁷;

b) perspectivas integrativas da Teoria de Negociação como originalmente idealizado por Howard Raiffa³⁸, Roger Fischer, William Ury e Bruce Patton³⁹;

c) a abordagem pedagógica Freiriana⁴⁰;

d) o referencial de Aurélio Villa e Manuel Pobleto de pedagogia de competências⁴¹; e

e) a estratificação de competências nos moldes apresentados por Richard Bodine e Donna Crawford⁴².

Independentemente da orientação adotada, seja a do projeto Tuning ou de outros vieses de orientação menos uniformizadora, a temática da competência é atual e passível de ser examinada por diversas perspectivas distintas. A uma, poderia ser examinada sobre o aspecto político⁴³, como

³⁷ DEUTSCH, Morton. **The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes**. New Haven: Yale University Press, 1973. Cabe destacar que três capítulos desse trabalho foram traduzidos e podem ser encontrados na obra GOMMA DE AZEVEDO, André (Org.). **Estudos em arbitragem, mediação e negociação Vol. 3**. Brasília: Ed. Grupos de Pesquisa, 2004.

³⁸ RAIFFA, Howard, **The Art & Science of Negotiation**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. 1982.

³⁹ FISHER, Roger e URY, William, **Getting to YES**. Nova Iorque: Penguin Books. 1981. A partir da segunda edição houve participação do Prof. Bruce Patton: FISHER, Roger; URY, William; PATTON, Bruce. **Getting to Yes: Negotiating an Agreement Without Giving in**, Nova Iorque: Random House, 1999.

⁴⁰ E.g. FREIRE, Paulo. *Ob. Cit.*, 1996.

⁴¹ VILLA, Aurelio *et al.* *Ob. Cit.*, 2007.

⁴² BODINE, Richard J. e CRAWFORD, Donna K., **The Handbook of Conflict Resolution Education: A Guide to Building Quality Programs in School**, São Francisco: Ed. Jossey-Bass, 1997.

⁴³ LIMA ARAÚJO, Ronaldo M. **Desenvolvimento de competências profissionais: as incoerências de um discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG. (Tese, Doutorado em Educação). 2001.

realizado por LIMA ARAÚJO:

onde se trata de um importante componente de correlação entre as relações de capital e trabalho no qual há tensionamento entre o controle do processo de trabalho, as definições de carreiras e as expectativas quanto a condutas dos empregados. No aspecto econômico poderia ser examinado sobre o viés de políticas de produtividade e competitividade, empregabilidade ou mesmo como recentemente tem sido discutido, trabalhabilidade como fator de promoção ou elevação de produtividade. Quanto à perspectiva social traz um importante prisma de identidade de profissionais... dos profissionais com implicações sobre o próprio papel do trabalhador na sociedade⁴⁴.

Esta tese, todavia, opta por não abordar quaisquer desses enfoques apresentados uma vez que privilegia a dimensão pedagógica presente na proposta de desenvolvimento de competências. Portanto, o desenvolvimento da pedagogia de competências aplicada à Oficina de Negociação constitui o objeto da presente tese que abordará, inclusive, a sequência de procedimentos e o processo de identificação das competências, bem como a explicitação dos indicadores e mecanismos de aferição.

A pedagogia de competências tem sido apresentada como uma alternativa, no âmbito do Direito, às aulas expositivas de orientação dogmática, capaz de proporcionar abordagens formativas comprometidas com o direcionamento da formação dos estudantes para objetivos mais amplos do que o conhecimento de normas positivadas e ao mesmo tempo de forma proporcionar o desenvolvimento de potenciais de cunho humanístico que permitem harmonizar a dualidade entre a expectativa de conhecimento teórico e prático necessária para o trabalho e a educação oferecida. Desta forma constrói-se uma ponte entre os interesses dos estudantes, as possibilidades de inserção profissional e os interesses da sociedade na construção de uma abordagem pedagógica mais explícita e transparente quanto aos seus valores e aqueles que se pretende compartilhar perante a sociedade por intermédio de novos artifícios do direito.

A presente tese ao analisar características de competências específicas à negociação tematiza a pedagogia de competências vinculando-a à uma educação orientada para uma mais efetiva inserção no campo das profissões

⁴⁴ *Idem*, p. 14.

jurídicas, o que poderia ser interessante objeto de uma tese específica apenas para apontar aspectos relevantes desta profissionalização. Todavia, isto já tendo sido feito em outra oportunidade⁴⁵ a temática de definição ou explanação do conjunto de práticas e competências que são necessárias para assegurar a formação de um artífice do Direito no âmbito da negociação, bem como conteúdos e métodos que devem ser articulados para tal fim acabaram sendo optados para produzir resultados mais diretamente relacionados com a experiência do Grupo de Pesquisa e Trabalho em Resolução Apropriada de Disputas e especificamente o esforço de trazer a Oficina de Negociação para outras universidades⁴⁶. Desta forma, mostram-se interessantes para o resultado final deste trabalho as diversas competências específicas e microcompetências, enquanto capacidades humanas amplas necessárias à negociação enquanto comunicação voltada à persuasão⁴⁷, compreendendo que a pedagogia de competências é pautada em uma série de orientações de práticas direcionadas ao desenvolvimento de condutas humanas dirigidas ao exercício profissional.

A partir da literatura relacionada à pedagogia, negociação, teoria de conflito e educação jurídica, a presente tese pretende examinar os objetivos e intenções subjacentes à pedagogia de competências bem como problematizar as condições de realização das expectativas que esta abordagem produz quando se direciona a uma área tão específica e ao mesmo tempo inovadora no curso de Direito como a educação e formação de novos negociadores. Nesse contexto problematizar-se-á a pedagogia de competências ao se questionar se

⁴⁵ LIMA ARAÚJO, Ronaldo M. *Ob. Cit.*, 2001.

⁴⁶ Em 2001 foi iniciada a elaboração de um Manual de Mediação pelo Grupo de Pesquisa e Trabalho em Resolução Apropriada de Disputas (então denominado Grupo de Pesquisa e Trabalho em Arbitragem, Mediação e Negociação) da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (FD/UnB). Este trabalho contou com a colaboração de magistrados, procuradores estaduais, procuradores federais e advogados ligados, direta ou indiretamente, àquele grupo de pesquisa. A proposta de elaborar um manual que reunisse, de forma condensada e simplificada, a teoria autocompositiva relativa à mediação para uso por mediadores judicial rendeu frutos, Manual de Mediação Judicial foi disponibilizado, sem qualquer ônus para a Administração Pública, sob forma de autorização de uso gratuito, ao Ministério da Justiça e ao Conselho Nacional de Justiça e até a presente data foram distribuídos mais de 30.000 exemplares das sete edições impressas e outro número inquantificável de exemplares foram distribuídos por meio digital. Atualmente qualquer instituição pública pode, mediante mera solicitação, reproduzir sem qualquer ônus - podendo, no caso das seccionais da OAB, inclusive colocar a venda exemplares da obra desde que o produto desta venda seja destinado ao custeio da publicação ou ao fomento do programa de mediação da respectiva seccional.

⁴⁷ GOLDBERG, Stephen *et. al.*, **Dispute Resolution: Negotiation, Mediation and Other Processes**, Ed. Aspen Law & Business, 6a. Edição, 1992, p. 17.

esta se mostra segura ou apta a assegurar práticas que promovam o desenvolvimento de condutas humanas de cunho relacional, de controle emocional.

Esta formulação pedagógica encontra-se correlacionada com a análise da matéria – negociação – a ser ensinada, com a definição do objetivo da oficina e com os chamados processos cognitivos dos estudantes. Restam, desta forma, algumas questões a serem respondidas no decorrer desta tese, quais sejam: 1) Há referenciais teóricos para as formulações da pedagogia de competências suficientes a fundamentar suas recomendações e ponderações? 2) Quais seriam os elementos pedagógicos essenciais da pedagogia de competências aplicada à Oficina de Negociação? 3) Quais métodos de aferição de conhecimento permitiriam corroborar a crença ou a hipótese de que a pedagogia de competências se aplica adequadamente à Oficina de Negociação, e 4) o processo de aprendizado encerra-se ao final da pedagogia da Oficina de Negociação e, caso negativo, como aferir a continuidade desse aprendizado?

Por intermédio de pesquisa bibliográfica e dados coletados na pesquisa de campo buscou-se identificar e analisar os referenciais teóricos adotados na perspectiva do desenvolvimento de competências, seus objetivos, as metodologias traçadas, os instrumentos pedagógicos concebidos, o papel que é atribuído aos estudantes nas suas formações, bem como aos docentes no acompanhamento da formação de novos negociadores.

Ao longo da preparação da presente tese verificou-se com raríssimas exceções o alinhamento com o referencial pragmático adotado pela pedagogia de competências. Em boa parte, este pragmatismo, como referencial, mostra-se necessário na medida que a própria pedagogia de competências foi erguida com o intuito de cumprir promessas de formar profissionais direcionados a valores reais ou concretos de trabalho e desenvolver condutas, comportamentos, atitudes e práticas que alcancem níveis de qualificação profissional.

Trabalhou-se, nesta oportunidade, com a necessidade de referenciais pedagógicos históricos e críticos comprometidos especificamente com a formação de negociadores a partir de suas escolhas profissionais de tornarem-se efetivos artífices do Direito. Por essa razão, a presente tese tem como objetivo geral identificar os objetivos que a pedagogia de competências voltada à Oficina de Negociação deve-se impor com o intuito de construir as condições

necessárias para efetivamente assegurar o desenvolvimento de funções educativas de longa duração que levem ao aprofundamento de competências negociais e demais competências relacionadas à prática de comunicação voltada à persuasão. Para esse propósito específico foram definidos os conteúdos de cada capítulo da seguinte forma.

No primeiro capítulo tratou-se de introduzir o tema com um panorama acerca da pedagogia de competências e da importância da negociação no estudo do Direito. De igual forma, são discutidas nesse capítulo as perspectivas metodológicas com a definição do problema de pesquisa, objetivos e justificativa para o estudo, bem como hipóteses de expectativas do estudo. Além disso, no primeiro capítulo são apresentados alguns registros históricos relevantes ao estudo e compreensão do tema.

No segundo capítulo buscou-se fazer referência à pedagogia de competências evidenciando as mudanças na teleologia da educação jurídica demonstrando a delimitação de uma série de valores traduzidos nesta proposta. Procurou-se traçar um registro histórico da configuração e conceituação de competências ao mesmo tempo em que foram discutidos aspectos ou elementos formais e materiais que caracterizam a essência epistemológica da pedagogia de competências. Buscou-se esclarecer ainda neste momento as críticas recorrentes à pedagogia de competências até mesmo para novamente fazendo referência à visão de Paulo Freire, trazer a certeza de que este trabalho finalizará incompleto ou inacabado⁴⁸ - diante da constante transformação da educação jurídica e especificamente da pedagogia de competências.

No terceiro capítulo a atenção é voltada para as premissas objetivas, os conteúdos, avaliação formativa e abordagens referentes à pedagogia de competências. Procurou-se de igual forma explicitar algumas abordagens distintas do desenvolvimento desta pedagogia de competências bem como discutir elementos constitutivos do desenvolvimento da formação por competências e avaliação formativa. Ainda neste capítulo, são apresentados alguns métodos de ensino participativo em razão da concretude que estes

⁴⁸ Para FREIRE, “O homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que ambos *inacabados* se encontram numa relação permanente, na qual o homem transformando o mundo sofre os efeitos de sua própria transformação” (FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. p. 74)(Grifos nossos).

trazem à pedagogia de competências. Naturalmente, não são apenas por estes métodos de ensino participativo que a pedagogia de competências pode ser aplicada. Por outro lado, estes métodos são eficazes exemplos de como realizar essa nova abordagem pedagógica.

No quarto capítulo, buscou-se delimitar alguns conceitos da teoria de negociação essenciais à compreensão da problemática discutida nos últimos capítulos desta tese. Abordaram-se aspectos relacionados aos novos paradigmas na solução de conflitos, histórico da teoria de negociação iniciando com abordagens puramente competitivas e apresentando os fatores de criação de ganhos mútuos que definem a negociação integrativa. Dessa forma, apresentou-se nesse capítulo uma série de conceitos acerca da negociação bem como classificações. Em razão da discussão de pedagogia de competências inserida nos capítulos seguintes, mostrou-se necessário discutir estrutura e elementos da negociação como uma matriz teórica – não a única – suficiente para promover o debate da aplicação de um modelo de pedagogia de competências à teoria de negociação.

No quinto capítulo, em razão do novo paradigma que a teoria da negociação apresenta ao Direito, buscou-se trazer à tona o debate acerca da interconexão entre a teoria da negociação e uma necessária visão de pluralismo jurídico característico ao campo da autocomposição. Desta forma, realizou-se um apanhado histórico do humanismo ao pluralismo jurídico clássico e do novo pluralismo jurídico a interpretações mais elásticas deste conceito. Ainda no quinto capítulo se discutem as importantes implicações do pluralismo jurídico para a teoria de negociação em razão da relevância destas na docência e na estruturação da Oficina de Negociação – objeto parcial da presente tese.

No sexto capítulo apresentaram-se propostas de quais seriam as competências gerais, específicas e microcompetências aplicáveis à oficina de negociação. Para tanto, apresentam-se alguns níveis de domínio, indicadores e descritores de um rol de competências meramente exemplificativo construído em razão da oficina de negociação. Merece registro que esta constitui uma das principais inovações presentes nesta tese: a criação de um rol de competências, como indicadores e descritores - um rol que permita o direcionamento da oficina para o desenvolvimento destas competências pelos estudantes de forma a permitir uma avaliação crítica do conjunto pedagógico constitutivo da Oficina de

Negociação.

No sétimo e último capítulo analisaram-se as formulações concretas da Oficina de Negociação com as suas concepções curriculares, eixos delineadores de competência buscando relatar os pontos de convergência do material pedagógico utilizado com a abordagem da pedagogia de competências apresentada no capítulo anterior. Neste capítulo são apresentados os dados da pesquisa quantitativa aplicada aos estudantes dos quatro semestres distintos em que foi oferecida a Oficina de Negociação.

Na conclusão da tese procurou-se apontar a necessidade de expansão dos conceitos pedagógicos anteriormente discutidos, de forma a reduzir algumas incertezas características da pedagogia de competências em estágio inicial de desenvolvimento. Registrou-se, nesta oportunidade a fundamental característica do delineamento de indicadores que permitam ser traduzidos em avaliações formativas estabilizadoras da pedagogia de competências. Como não poderia deixar de ser, na conclusão realiza-se também uma provocação e um convite para que algumas conclusões sejam mais tratadas como início de um novo diálogo acadêmico do que um final de um trabalho.

1.3. Introdução: Contexto histórico

Registra a literatura⁴⁹ que o ensino (inclusive o jurídico) iniciou-se com práticas pedagógicas consistentes na manuscrição de textos e posterior leitura destes pelos próprios autores, pelos estudantes em ambientes escolares. Com a criação da tipografia, a manuscrição tornou-se desnecessária e, conseqüentemente, livros tornaram-se progressivamente mais acessíveis. Por sua vez professores, mais do que reprodutores dos manuscritos, passaram a comentar os textos⁵⁰. Surge assim a primeira reforma pedagógica de ensino jurídico.

Naturalmente os comentários dos professores possuíam força diretiva tão marcante quanto (ou até maior) que o próprio livro sendo comentado. A aula

⁴⁹ FINCATO, Denise Pires, *Contributo ao Ensino Jurídico (ou a utopia possível)* in MOLINARO, Carlos Alberto; *et.al.* (Org.). **Metodologia do ensino jurídico: revisão crítica v. 1**, 1ª ed. Porto alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 73-102.

⁵⁰ SEVERO, Rocha Leonel, **Epistemologia Jurídica e Democracia São Leopoldo**, Unisinos, 1988, página 147 apud MOLINARO, Carlos Alberto; *et.al.* (Org.). *Ob. Cit.* 2013.

expositiva pouco mudou desde então. Vale registrar a célebre aula inaugural de SAN TIAGO DANTAS, de 1955 quando, pela primeira vez na história do Direito e da educação jurídica no Brasil abordou-se “como” deve ser lecionado o Direito. Nesta oportunidade SAN TIAGO DANTAS indica ser importante também como ensinar o Direito e não apenas o que ensinar em Direito⁵¹. Nas palavras do próprio autor na sua conferência magna:

Quem percorre os programas de ensino das nossas escolas, e sobretudo quem ouve as aulas que nelas se proferem, sob a forma elegante e indiferente da velha aula-douta coimbrã, vê que o objetivo atual da educação jurídica é proporcionar aos estudantes o conhecimento descritivo e sistemático das instituições e normas jurídicas. Poderíamos dizer que o curso jurídico é, sem exagero, um curso dos institutos jurídicos, apresentados sob a forma expositiva de tratado teórico-prático⁵².

SAN TIAGO DANTAS apresenta críticas à aula magistral, por ele denominada de Coimbrã, puramente expositiva e a mais clássica forma de docência na educação jurídica. A grande dificuldade consiste em encontrar uma alternativa eficiente à formação expositiva que tem como pressuposto a noção de que a exposição por determinado tempo a certo tema do Direito necessariamente produzirá resultados de aprendizado na medida em que o docente for persuasivo ou efetivo.

Merece destaque a sugestão de SAN TIAGO DANTAS na mesma aula magistral de 1955 no sentido de adotar-se um sistema pedagógico baseado em estudos de caso. Nesse sentido:

Os grandes mestres de ontem de hoje, que deram e dão glória às cátedras desta Escola, liberalizando aos seus alunos o fruto valioso de sua cultura em preleções, obedecem à linha da mais ilustre tradição acadêmica. Mas muitos deles, senão todos ou quase todos, já vêm sentindo a necessidade de abandonar a didática tradicional, baseada na meditação em voz alta e na eloquência, para abrir espaço a outro método de ensino, mais apto a cingir o verdadeiro objetivo do ensino que ministramos.

Esse verdadeiro objetivo não é o estudo sistemático dos institutos e normas, é o preparo, o desenvolvimento, o treinamento e, afinal, o cabal desenvolvimento do raciocínio jurídico.

⁵¹ BASTOS, Aurélio Wander. *O ensino jurídico no Brasil e as suas personalidades históricas in O poder das metáforas homenagem aos 35 anos de docência de Luiz Aberto Warat*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1999.

⁵² SAN TIAGO DANTAS, Francisco Clementino de. *A Educação Jurídica e a crise brasileira in Cadernos FGV Direito Rio*, número 3, 2010. p.16

A didática tradicional parte do pressuposto que, se o estudante conhecer as normas e instituições, conseguirá, com seus próprios meios, com a lógica natural do seu espírito, raciocinar em face de controvérsias, que lhe sejam amanhã submetidas. O resultado dessa falsa suposição é o vácuo que a educação jurídica de hoje deixa no espírito do estudante já graduado, entre os estudos sistemáticos realizados na escola e a solução ou a apresentação de controvérsias, que se lhe exige na vida prática⁵³.

Nota-se no discurso de SAN TIAGO DANTAS uma perspectiva progressista da formação jurídica como conjunto de habilidades e atitudes – ou mesmo competências – para a produção de resultados mais congruentes da educação jurídica face a sua visão de direito. De igual forma, sua sugestão da busca de soluções aos conflitos de interesse como objetivo fundamental para o ensino jurídico.

Nesse sentido:

A verdade é que a educação jurídica não pode afastar-se, nos seus processos, da natureza e da função do próprio Direito. A norma jurídica nada mais é que um comando social, com características determinadas, mediante o qual se procura solucionar e compor um conflito de interesses. O conflito de interesses, a controvérsia entre dois indivíduos, ou entre um indivíduo e o grupo social a que ele pertence, é o fato social gerador do Direito, o fato para que surge, como resposta, a norma jurídica.

A verdadeira educação jurídica, aquela que formará juristas para as tarefas da vida social, deve repetir esse esquema fundamental, colocando o estudante não em face de um corpo de normas, de que se levanta a uma classificação sistemática, como outra história natural, mas em face de controvérsias, de conflitos de interesses em busca de solução. Só desse modo a educação jurídica poderá conceituar com clareza o seu fim, que é formar o raciocínio jurídico e guiar o seu emprego na solução de controvérsias.

Pode parecer que o estudo de controvérsias já esteja, na verdade, incorporado à didática atual do Direito, pois raro é o professor que não faça, mediante o exame de julgados e de casos hipotéticos, uma ilustração das normas e de sua aplicação. Esse emprego acessório e ilustrativo dos casos, para concretizar o ensino ministrado sob forma sistemática, representa a primeira manifestação de necessidade de uma nova didática, mas ainda não é a verdadeira inversão de método que reclamamos⁵⁴.

Em seguida, SAN TIAGO DANTAS apresenta a sua proposta de aplicação, ao modelo brasileiro de ensino jurídico, do estudo de caso:

⁵³ *Idem* p. 16-17.

⁵⁴ *Idem* p. 19

O ensino é hoje quase 100% sistemático e expositivo, sobre a forma que os ingleses denominam Case System. Os casos são ilustrações esporádicas, apresentações sintéticas de decisões, cuja gestação lógica no espírito do juiz, o mestre mal tem oportunidade de analisar.

A nova didática, pelo contrário, inverteria as proporções. O estudo assumiria a forma predominante do Case System, que não é como muitos pensam, estritamente dependentes das praxis anglo-americana dos precedentes dos judiciais. O objetivo primordial do professor, a que ele passa a dedicar o melhor do seu esforço, não é a conferência elegante de cinquenta minutos sobre um tópico do programa, mas a análise de uma controvérsia selecionada, para evidenciação das questões nela contidas e sua boa ordenação para o encontro de uma solução satisfatória; o estudo do raciocínio em cada uma e suas peripécias; o preparo da solução, com a consulta não só das fontes positivas, como das fontes literárias e repertórios de julgados; e, afinal, a crítica da solução dada, com o cotejo das alternativas.

O estudo das normas e instituições viria em segundo plano, reclamado pela elaboração dos casos, e suprido em grande parte pela leitura de livros, que dispensam a concorrência das preleções do professor⁵⁵.

Merece registro que o método de casos proposto por SAN TIAGO DANTAS em 1955 fora inicialmente utilizado por professores da Faculdade de Direito de Harvard em 1870 e tornou-se posteriormente o padrão em faculdades de Administração em razão da iniciativa da Faculdade de Administração em Harvard em 1920 quando o seu diretor, um egresso da Faculdade de Direito de Harvard propôs o seu uso⁵⁶.

Vale destacar que a origem do estudo de casos compartilha com a pedagogia de competências a mesma preocupação no preparo dos estudantes para a práxis. Como narrado por GARVIN o tempo na sala de aula deve de alguma forma traduzir diretamente em atividades do mundo real ou do mundo prático:

como diagnosticar, como decidir, como reagir... a Faculdade de Direito de Harvard protagonizou o método de casos. Um diretor [Christopher Langdell] que recentemente havia assumido tal função iniciou a docência com casos em 1870 revertendo uma longa tradição de palestras e perguntas. Ele percebia Direito como uma ciência e decisões de tribunais como espécimes das quais princípios gerais devem ser induzidos e assim organizou um conjunto de decisões judiciais para criar o primeiro Livro de Casos (Legal Casebook) para assegurar que o tempo de sala de aula era usado de forma produtiva, ele introduziu um formato de perguntas e respostas agora denominado de método socrático⁵⁷.

⁵⁵ *Idem* p. 19

⁵⁶ GARVIN, David A. *Making The Case in Harvard Magazine*, set. /out. 2003.

⁵⁷ *Idem*

Como registrado acima, a Faculdade de Administração de Harvard adotou a metodologia 50 anos depois de inicialmente proposta na Faculdade de Direito da mesma universidade. O discurso de SAN TIAGO DANTAS ocorreu 75 anos após a proposta original. Vale o registro de que a Faculdade de Medicina de Harvard passou a adotar a análise de casos como orientação pedagógica em 1985⁵⁸.

Pela abordagem do seu criador, Christopher Columbus LANGDELL, na primeira disciplina lecionada, Direito dos Contratos, insistia-se que os estudantes lessem apenas fontes originais ou primárias (as decisões judiciais), e construíssem ou formassem suas próprias conclusões. A abordagem de LANGDELL era fortemente influenciada pelo chamado empirismo indutivo no qual acreditava-se que advogados, como cientistas deveriam trabalhar com o profundo conhecimento acerca de algumas poucas teorias ou princípios essenciais. Por sua vez essa compreensão seria desenvolvida da melhor forma por meio indutivo decorrente da análise jurisprudencial e dos princípios que primeiramente estariam sendo aplicados nestas decisões⁵⁹.

Por outro lado, se o estudo de casos encontra nos Estados Unidos ampla adoção em praticamente todos os cursos de Direito atualmente o mercado tem indicado uma substancial necessidade em outras competências tais como habilidades de negociação, entrevista e orientação jurídica⁶⁰. Isto porque o foco do estudo de casos consiste na preparação de alunos para o litígio⁶¹ e cada vez mais o papel profissional do artífice do Direito tem mudado. De igual forma tem sido sinalizada a necessidade de desenvolvimento de habilidades para desenvolvimento de opções e estratégias.

A despeito do persuasivo discurso de SAN TIAGO DANTAS, o estudo de casos não chegou a ser amplamente utilizado na educação jurídica no Brasil,

⁵⁸ *Idem*

⁵⁹ Para o registro de que houve resistências a esta abordagem pedagógica, vale registrar que nos primeiros três anos de implantação dessa operação pedagógica houve um decréscimo de mais de 30% no número de alunos que se matricularam na universidade (GARVIN, David. *Ob. Cit.* 2003)

⁶⁰ STUCKEY, Roy *et al.* **Best Practices for Legal Education: A Vision and a Road Map**. New York: Clinical Legal Education Association, 2007, p. 207-209.

⁶¹ *v.* PATTERSON, Edwin W. *The Case Method in American Legal Education: its Origins and Objectives*. Journal of Legal Education, v. 4, 1951.

existindo apenas alguns registros pontuais⁶² já no século XXI.

Ademais, um aspecto comum une o estudo de casos com as aulas expositivas Coimbrãs: ambos os formatos são modelos de formação baseados em tempo. Este modelo tem sido utilizado em diversas áreas do conhecimento, como indicado em outra oportunidade⁶³ com uma proposta pedagógica na qual se apresenta uma série de referenciais teóricos, por um tempo pré-determinado, a participantes ou estudantes e periodicamente aplica-se avaliações para assegurar que estes compreenderam os conceitos e princípios⁶⁴. Os resultados dessas avaliações geralmente são comparados para verificar se houve adequada compreensão da teoria que se pretende transmitir. Vale registrar que em algumas hipóteses este modelo pode se mostrar suficiente, por exemplo, nas análises de conhecimento de normas positivadas para averiguar a adequação do condutor em relação às normas de trânsito.

Por outro lado, as abordagens baseadas em tempo têm produzido resultados insatisfatórios para muitos outros segmentos da educação jurídica e especialmente na formação de negociadores ou mediadores tem-se como metodologia ineficiente. Isto porque, quando a proposta consiste em capacitar indivíduos para desenvolverem habilidades e conseguirem realizar tarefas específicas, a formação baseada em tempo proporciona grande insegurança para artífices do Direito. Valem os registros de alguns exemplos específicos: inicialmente, fora da área do Direito, como indicado em outra oportunidade⁶⁵ - a certificação de pilotos aeronáuticos não poderia ocorrer apenas com conhecimento teórico decorrente de aulas expositivas, mas decorre principalmente no desenvolvimento de competências práticas na condução das aeronaves que necessariamente requerem conhecimento teórico aliado ao desempenho daquele conhecimento teórico no cotidiano. De igual sorte, mostra-

⁶² v. e.g. GHIRARDI, José Garcez (Org.) *Ob. Cit.*, 2009; GHIRARDI, J.G. *et al.* (Org.). **Ensino Jurídico Participativo: Construção de Programas, Experiências Didáticas**. São Paulo: Saraiva, 2009.

⁶³ GOMMA DE AZEVEDO, André, *Políticas públicas para formação de mediadores judiciais: uma análise do modelo baseado em competências in Meritum*. v. 7 – n. 2 Belo Horizonte. p. 103-140. jul./dez. 2012 e BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. *Ob. Cit.*, 2016, GOMMA DE AZEVEDO, André. *O Estágio Supervisionado e seus Instrumentos de Formação de Mediadores Judiciais: uma análise de um componente fundamental das políticas públicas in* SILVEIRA Joao Jose Custodio da, *et. al.* (Ed.). **A Nova Ordem das Soluções Alternativas de Conflitos e o Conselho Nacional de Justiça** Brasília: Gazeta Jurídica, 2013.

⁶⁴ GOMMA DE AZEVEDO, André, *Ob. Cit.* 2013. p. 123.

⁶⁵ *Idem* p. 117.

se inconcebível aulas puramente teóricas durante muito do aprendizado em uma faculdade de medicina. Na medicina, a prática cirúrgica não poderia decorrer puramente de aulas expositivas.

De forma semelhante, no Direito mostrar-se-ia inconcebível uma formação baseada em tempo para a capacitação de negociadores, mediadores ou mesmo prática jurídica litigiosa. Cabe destacar, a título de curiosidade, que alguns dos primeiros cursos de mediação oferecidos no Brasil continham 360 horas teóricas para formação de especialistas sem quaisquer exercícios simulados ou indicações de competências que estavam sendo formadas⁶⁶. Atualmente estes centros oferecem cursos de formação de mediadores com, no mínimo, 40 horas de duração e prática supervisionada de 100 horas⁶⁷.

Outro aspecto histórico que merece registro, consiste na obra do professor Roberto Armando Ramos de AGUIAR, em especial sua obra *Habilidades: Ensino jurídico e contemporaneidade*⁶⁸, que registra, com pioneirismo a sugestão de se direcionar o ensino jurídico ao desenvolvimento de habilidades. O professor da Universidade de Brasília que integrou a Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil em 1991 voltada a realizar um mapeamento ou realizar a análise da educação jurídica e mercado profissional de advogados manifestou sua preocupação com o que chamou de crise da advocacia no Brasil.

Com a sensibilidade que marcou a sua obra AGUIAR sugere que diante das mudanças do mercado passa a se exigir de instituições de ensino jurídico “habilidades específicas técnicas – saber fazer, ou pessoais – saber ser⁶⁹” - em razão dos casos, funções ou atividades que os artífices do direito irão ocupar ou irão exercer. Como será examinado mais adiante, o histórico de pedagogia de competências inicia com as primeiras discussões desde a década de 80.

⁶⁶ Cf. ESCOLA PAULISTA DA MAGISTRATURA. Disponível em: <<http://www.epm.tjsp.jus.br/Noticias/noticia/11438>> acesso 18 jan. 2018.

⁶⁷ V. Res. CNJ 125/10, Anexo III.

⁶⁸ AGUIAR, Roberto A. R., **Habilidades: Ensino jurídico e contemporaneidade**, São Paulo: Ed. DP&A, 2004.

⁶⁹ *Idem* p. 52.

2. DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: MUDANÇAS NA TELEOLOGIA DA EDUCAÇÃO JURÍDICA

Dois termos que ganham destaque em formações baseadas em competências são: 1) habilidades como uma parte das competências (mas não restritas a estas), um grupo de tarefas desenvolvido em um número específico de proficiência quando requerido⁷⁰ e 2) competência, uma habilidade desenvolvida com efetivo desempenho em padrões específicos com decorrência de conhecimento técnico e postura ou propósito adequado⁷¹. De fato, esses dois termos serão trabalhados na presente tese como distintos, todavia sem a pretensão de discussões exaustivas da sua distinção ou com a intenção de encontrar-se uma conceituação irretocável.

De fato, os significados quanto à competência são diversos: organismos internacionais como o Banco Mundial⁷² e a ONU⁷³, bem como órgãos domésticos como o Ministério da Educação⁷⁴ e Cultura possuem orientações para práticas educativas referenciados em competências. De igual forma, diversos educadores apresentam discursos nesta linha e com cada vez maior frequência com estas muitas abordagens e significados distintos surge possivelmente o maior desafio à pedagogia de competências, a delicada vinculação entre os componentes teóricos e práticos que refletem o hiato entre o mundo do trabalho e o sistema educacional, enfim, a definição do que efetivamente seria uma aprendizagem significativa.

Diante da ausência de uniformidade acerca da conceituação de competência – como se depreenderá da pesquisa bibliográfica a seguir - merece o registro de que a presente tese não visa discutir ou exaurir especificamente a conceituação de competência, mas se aprofundar acerca de um conjunto de ideias e práticas que vêm sendo referidas como pedagogia de competências e o

⁷⁰ GOMMA DE AZEVEDO, André, *Ob. Cit.* 2012.

⁷¹ FOYSTER, John. **Getting to grips with competency-based training and assessment.** Leabrook, Austrália: TAFE National Centre for Research and Development, 1990.

⁷² WORLD BANK. **World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise.** Washington, DC: World Bank. 2018. Disponível em: <<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/28340/9781464810961.pdf>> acesso em 5 dez. 2017.

⁷³ ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Disponível em: <<https://hr.un.org/page/prepare-competency-based-interview>> acesso em 5 dez. 2017.

⁷⁴ E.g. Resolução CNE/CEB Nº 04/99 (Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico).

questionamento com relação à possibilidade desta abordagem ser utilizada com o propósito de formar entre artífices do Direito, negociadores.

Por outro lado, mostra-se necessário ainda que de forma superficial, o compartilhamento das indicações constantes na literatura acerca do que tem sido denominado de competência.

2.1. Dos conceitos de competências.

A palavra competência tem sua raiz etimológica na expressão do latim 'competentia' que no original significa simetria ou proporção⁷⁵, e, a partir de 1790, "suficiência para lidar com o que está a mão."⁷⁶ Segundo DIAS⁷⁷, este termo surgiu pela primeira vez na língua francesa, no século XV, designando a legitimidade e a autoridade das instituições para tratar de determinados problemas. No século XVIII tem seu significado ampliado para o nível individual, designando a capacidade devida ao saber e à experiência⁷⁸.

Há quem indique que a formação baseada em competências ou educação baseada em competências (CBE) desenvolveu-se inicialmente nos Estados Unidos a partir da chamada gramática generativa de Noam CHOMSKY que declarou em 1965 "a fundamental diferença entre a competência ou o conhecimento da linguagem e a aplicação ou atual uso da linguagem"⁷⁹.

Segundo PERRENOUD⁸⁰, Chomsky contrapõe competência a desempenho⁸¹, sugerindo que o primeiro termo se reporta àquilo que o sujeito pode realizar idealmente devido ao seu potencial biológico. Por sua vez, o

⁷⁵ SKEAT, Walter. **An etymological dictionary of the English language**. Oxford, GB: Clarendon Press, 1882.

⁷⁶ Dicionário Etimológico On-line, verbete 'Competence'. Disponível em <<https://www.etymonline.com/word/competence>> acesso em 6 dez. 2017.

⁷⁷ DIAS, Isabel S. *Psicologia Escolar e Educacional vol.1 no.1 Campinas Jan./Jun. 2010.*

⁷⁸ *Ibidem.*

⁷⁹ CHOMSKY, Noam. **Language and Mind**, Cambridge: Cambridge University Press, 1968, p. 172 *apud* BUTOVA, Yelena. *The History of Development of Competency-Based Education*, European Scientific Journal jun. 2015.

⁸⁰ PERRENOUD, Philippe. **Escola e cidadania. O papel da escola na formação para a democracia**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.

⁸¹ Segundo PERRENOUD, "para CHOMSKY (1977), a competência lingüística é "uma capacidade de produção infinita", isto é, pronunciar um número infinito de frases diferentes. Se generalizarmos, pode-se dizer que uma competência permite produzir um número infinito de ações não-programadas" (PERRENOUD, Philippe. *Ob. Cit.*, 2005. p. 19).

desempenho indicaria um comportamento constatável.

Para MERTENS, as origens da educação e da formação baseada em competências nos Estados Unidos:

ocorrem na década de 1920, embora o movimento moderno da competição tenha começado no final da década de 1960 e início da década de 1970. Ao mesmo tempo, um dos pioneiros era o professor de psicologia da Universidade de Harvard, David McClelland, que argumentava que os exames acadêmicos tradicionais não garantiam nem o desempenho no trabalho, nem o sucesso na vida, e muitas vezes eles eram discriminatórios contra minorias étnicas, mulheres e outros grupos vulneráveis no mercado de trabalho. Ele postulou que era necessário procurar outras variáveis -competências- que poderiam prever um certo grau de sucesso, ou pelo menos ser menos desviantes⁸²

De igual forma, PERKIN⁸³ sustenta que a pedagogia de competências pode ser traçada remotamente à Lei Morrill Land de 1862. Esta lei apoiava orientações educacionais voltadas aos fazendeiros que não poderiam frequentar as universidades nos Estados Unidos com programas baseados menos num procedimento de aprendizado da época e mais em formação voltada à prática de situações laborais⁸⁴.

Para DIAS⁸⁵, a partir dos anos 1970, o termo competência passa a ser associado à qualificação profissional, vinculando-se ao desempenho laboral e vinculando-se ao coletivo. Nesta perspectiva empresarial, a competência é interpretada como uma forma de flexibilização laboral e de diminuição da precariedade do emprego⁸⁶.

Para CEITIL⁸⁷, por sua vez, o termo competência oscila na sua conceituação entre atribuição, qualificação, traço, característica pessoal, comportamento, ação e é frequentemente direcionado a desenvolvimentos

⁸² MERTENS, Leonard. **Competencia Laboral: sistemas, surgimiento y modelos**. Montevideo, CINTERFOR - Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre la Formación Profesional, 1996. p. 69.

⁸³ PERKIN, Harold. *History of universities in* WECHSLER, Harold S. *et al.* (Ed.), **The history of Higher Education**. Boston, MA: Pearson, 2007 *apud* GERVAIS, Jennifer. *The operational definition of competency-based education*. The Journal of Competency-Based Education, 1(2), 2016. p. 98.

⁸⁴ WECHSLER Harold S. *et al.* (Ed.), **The history of higher education** (pp. 6–35). Boston, MA: Pearson (2007) *apud* GERVAIS, Jennifer. *OB. Cit.* 2016. p. 98.

⁸⁵ DIAS, Isabel S. *Ob. Cit.* 2010.

⁸⁶ *Ibidem*.

⁸⁷ CEITIL, Mario. (Org.). **Gestão e desenvolvimento de competências**. Lisboa: Edições Sílabo 2006 *apud* DIAS, Isabel S. *Ob. Cit.* 2010, p. 17.

“extra-pessoais (perspectiva das atribuições e das qualificações)”, “intrapessoais (perspectiva dos traços/características pessoais)” e comportamentais⁸⁸.

Segundo MILIONI, uma competência consiste “no conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que quando integrado e utilizados estrategicamente permite agir com sucesso o que dela são esperados na condução do processo⁸⁹”.

Para FOYSTER, um amplo significado de competência pode ser alcançado se todas as diferentes abordagens forem costuradas e analisadas uniformemente. Para este autor⁹⁰, este conceito se desdobra em três elementos: i) detalhe das habilidades desempenhadas dentro da competência, ii) padrões para a referida performance e iii) as condições sobre as quais a performance é requerida. Vale destacar que essa visão de Foyster é registrada mais pela sua natureza histórica por tratar-se de obra de 1990.

No campo da Educação, o conceito em questão vincula-se frequentemente a aptidão, capacidade, habilidade, potencialidade, conhecimento ou desempenho. Por esta perspectiva, a competência permite ou possibilita o enfrentamento e desenvolvimento de um conjunto de tarefas e de situações educativas⁹¹.

Alguns autores Portugueses sugerem que a competência decorre da capacidade de mobilização adequada de distintos conhecimentos prévios selecionando-os e integrando-os de forma particular ao contexto. Assim, a competência recorre, desta forma, a “noções, conhecimentos, informações, procedimentos, métodos e técnicas⁹²”.

CRUZ aduz a competência como um conceito que acolhe saberes, atitudes e valores, como um conjunto de saberes, de saberes-fazer e de atitudes que podem ser mobilizadas e traduzidas em desempenhos. Para esse autor, a competência consiste “em agir com eficiência, utilizando propriedade,

⁸⁸ *Ibidem*.

⁸⁹ MILIONI, Benedito. **Dicionário de termos de recursos humanos**, São Paulo: Central de Negócios, 2003.

⁹⁰ FOYSTER, John. **Getting to grips with competency-based training and assessment**. Leabrook, Austrália: TAFE National Centre for Research and Development, 1990

⁹¹ REY, Bernard, *et al.* **As competências na escola. Aprendizagem e avaliação**. Vila Nova de Gaia, Portugal: Gailivro. 2005 *apud* DIAS, *Ob. Cit.* 2010. p. 74

⁹² ROLDÃO, M. Rosa. **Gestão do currículo e avaliação de competências – as questões dos professores**. Lisboa: Editorial Presença, 2003 *apud* DIAS, Isabel S. *Ob. Cit.* 2010. p. 18.

conhecimentos e valores na ação que desenvolve e agindo com a mesma propriedade em situações diversas⁹³”.

ESTELLA sustenta que a competência consiste em “uma combinação de conhecimentos, capacidades e atitudes adequadas ao contexto⁹⁴” e PERRENOUD, sugere que “uma competência se traduz na capacidade de agir eficazmente perante um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles⁹⁵”.

PERRENOUD, em conjunto com outros autores define

competência como a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio⁹⁶.

Vale registrar que no Brasil, diversos autores desde o início da década de 90 definiram o termo competência a partir da premissa de “qualificação social⁹⁷”. Progressivamente, o conceito de competência passa a ganhar força no debate sobre sistemas de ensino e formação profissional tornando-se termo de referência e escopo em reformas de políticas educacionais e o redimensionamento da formação de recursos humanos.

Do rol exemplificativo acima apresentado, constata-se a baixa uniformidade de autores acerca da definição de competências. De igual forma os chamados componentes de competências também não guardam grande uniformidade na literatura especializada, a despeito de alguns doutrinadores ponderarem de outra forma, como sugere LIMA ARAUJO:

Parece haver um relativo consenso na literatura em torno da articulação de três dimensões para que se configure a competência envolvendo saberes (de diversas ordens como saber-fazer, saber técnico, saber-de-perícia etc.), experiência (envolvendo habilidades e

⁹³ CRUZ, Carlos. **Competências e habilidades: da proposta à prática**. São Paulo: Edições Loyola, 2001. p. 31.

⁹⁴ ESTELLA, Antonio M., et al. *La enseñanza en competencias en el marco de la educación a lo largo de la vida y la sociedad del conocimiento*. Revista Iberoamericana de Educación, n. 47. 2008, p. 159-183

⁹⁵ PERRENOUD, Philippe. *Ob. Cit.*, 1999, p.7.

⁹⁶ PERRENOUD, Philippe et al. *As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora. 2002. p. 19.

⁹⁷ OFFE, Claus. *Sistema Educacional, Sistema Ocupacional e Política de Educação - Contribuição à Determinação das Funções Sociais ao Sistema Educacional*. In: Revista Educação e Sociedade. CEDES, n.35, 1990, p. 9-59.

saber-tácito) e saber-ser (envolvendo qualidades pessoais, sócio-comunicativas etc.)... As competências são assim definidas a partir do trio “saberes”, “saber-fazer”, “saber-ser”. “Saberes”, entendidos como os conhecimentos profissionais de base explicitamente transmissíveis. A rubrica “savoir-faire” designa, antes, as noções adquiridas na prática (...) Quanto ao “saber-ser”, ele engloba uma série de qualidades pessoais⁹⁸.

As competências são assim definidas a partir do trio: saber, saber fazer e saber ser. Saberes, entendidos como os conhecimentos profissionais de base explicitamente transmissíveis. A rubrica “Savoir-Faire” designa antes, as noções adquiridas na prática quanto ao saber ser, ele engloba uma série de qualidades pessoais⁹⁹. Em outras obras¹⁰⁰ estabelece-se que a competência consiste na reunião do conhecimento da técnica – isto é, do saber – com habilidade – isto é, o saber fazer – e a atitude – ou seja, o querer fazer. Desta forma, divergindo-se da posição anterior sugere-se que a competência constitui na soma de três elementos, o saber, o saber fazer e o querer fazer, ou seja, a soma do conhecimento com a habilidade com a atitude.

Da literatura acima indicada, notam-se diferentes componentes das competências: saber-saber, saber-fazer, saber-ser. Contudo, como sugerido por DIAS:

definir competência através de cada uma destas componentes pode ser, no entanto, uma tentação perigosa, uma vez que (1) os saberes fazem parte da competência, mas não se podem confundir com ela; (2) as competências são descritas como ações, mas não é o facto de descrever as ações que explica ou que possibilita a ação ou o êxito; (3) as competências estão diretamente relacionadas com o contexto e o saber ser não tem implícito esse contexto.

Comparar competência a recursos, a uma adição de saberes, saberes-fazer e saberes-ser, apreendendo-a como um estado, é negligenciar a perspectiva de construção pessoal subjacente a este constructo - um indivíduo sábio não é necessariamente competente, nem a competência é um somatório, mas uma combinatória de elementos em que cada um se modifica em função das características daqueles aos quais se junta. Juntar estas três componentes, numa adição de partes, levanta, desta forma, problemas conceptuais¹⁰¹.

⁹⁸ LIMA ARAÚJO, Ronaldo M. *Ob. Cit.* 2001. p. 11-12.

⁹⁹ STROOBANTS, Marcelle. *A Visibilidade das competências. in* ROPÉ, Françoise *et al.* (Org.). **Saberes e Competência: o uso de tais noções na escola e na empresa.** Campinas, SP, Papirus, 1997 *apud* LIMA ARAÚJO, Ronaldo M. *Ob. Cit.* 2001. p. 12.

¹⁰⁰ ROPÉ, Françoise *et al.* *Introdução in* **Saberes e Competência: o uso de tais noções na escola e na empresa.** Campinas, SP, Papirus, 1997.

¹⁰¹ DIAS, Isabel S. *Ob. Cit.* 2010. p. 75

Nota-se, destarte, forte vinculação da competência com um conjunto de ações e mobilização de recursos. Há quem sustente que:

[s]e não há recursos a mobilizar não há competência, e se há recursos mas não é possível mobilizá-los a tempo, é como se não existissem ... Para que exista essa mobilização é necessário que o sujeito transfira conhecimentos, portanto, a mobilização inclui a transferência e acontece em situações complexas onde o sujeito pode estabelecer o problema antes de o resolver, determinar quais os conhecimentos essenciais a recorrer, como reorganizar os dados em função da situação¹⁰².

Para DIAS, o conceito de competência provoca a tomada de decisões e resolução de questões, associando-se à análise contextual “uma mobilização de saberes, de modo a agir/reagir adequadamente¹⁰³”. Segue a autora:

Desta forma, a tomada de decisão (expressar conflitos, oposições), a mobilização de recursos (afetivos e cognitivos) e o saber agir (saber dizer, saber fazer, saber explicar, saber compreender) são as características principais da competência. Estas características permitem entender este conceito como uma forma de controlar (simbolicamente) as situações da vida... Em síntese, a competência é uma combinação de conhecimentos, motivações, valores e ética, atitudes, emoções, bem como outras componentes de carácter social e comportamental que, em conjunto, podem ser mobilizadas para gerar uma ação eficaz num determinado contexto particular. Permite gerir situações complexas e instáveis que exigem recorrer ao distanciamento, à metacognição, à tomada de decisão, à resolução de problemas. Podemos, pois, afirmar que a competência se caracteriza por ser complexa, projetada no futuro (numa aposta nos poderes do tornar-se). Exerce-se em situação, é completa, consciente e transferível para outros contextos... No âmbito educativo, solicita-se aos diferentes intervenientes (docentes e discentes) que mobilizem as suas aquisições (pessoais, sociais, académicas, ...) perante situações diversas, complexas e imprevisíveis. Solicita-se competência para fazer face aos desafios atuais (e futuros), numa alusão a uma conexão que combina recursos e ações do sujeito e traduz uma contribuição pessoal para um determinado desfecho. Solicita-se conhecimento em ação (Boterf, 2003). Defende-se que o sujeito é produtor e portador de competências, detentor de um conjunto de valores (como a colaboração, o empenho ou a mobilidade) que deverão ser tidos em conta na abordagem às competências (Boterf, 2003; Costa, 2004)¹⁰⁴.

Das abordagens acima indicadas, nota-se que há relevantes divergências

¹⁰² PEREIRA, Maria. *O currículo por competências: a construção de um instrumento de verificação do desenvolvimento das aprendizagens, mediador da cooperação entre professores e psicólogos da educação*. Revista do Movimento da Escola Moderna, 23, 5-43 (2005) apud DIAS, Isabel S. *Ob. Cit.* 2010. p. 75.

¹⁰³ DIAS, Isabel S. *Ob. Cit.* 2010. p. 75.

¹⁰⁴ *Ibidem*.

acerca da conceituação e elementos formativos de competências. Por outro lado, há consenso quanto a diversas vantagens e ao marcante número de inovações produtivas decorrentes deste modelo pedagógico¹⁰⁵.

Vale destacar que doutrinadores diversos¹⁰⁶ sustentam haver uma série de vantagens na escolha do ensino baseado na pedagogia de competências, dentre as quais:

1) Estabelece-se uma série de tipos de conhecimento que podem ser mais apropriados e atuais para objetivos específicos. O direcionamento para que estudantes desenvolvam competências pode proporcionar maior clareza para a delimitação do que se está sendo aprendido e, por conseguinte, elevação da qualidade do ensino;

2) Maior preparo dos estudantes para o mercado de trabalho¹⁰⁷ uma vez que – como será debatido a seguir – estes estão sendo preparados segundo competências definidas a partir da demanda do meio profissional de cada área temática;

3) Mostra-se possível o desenvolvimento de um novo paradigma de educação centrado no estudante. Não são novas as iniciativas que, no âmbito pedagógico, sugerem o direcionamento da educação no estudante¹⁰⁸. Por outro lado, a pedagogia de competências proporciona ao próprio estudante a possibilidade de este verificar efetivamente como está se desenvolvendo dentro das competências esperadas para determinado curso ou determinada prática e, ao mesmo tempo, permitir-se discutir com o docente estratégias para o desenvolvimento daquelas competências nas quais considere que precisa de

¹⁰⁵ E.g. PERRENOUD, Philippe. *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: Edições Asa. 2001; PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora. 1999. BOTERF, Guy. **Desenvolvendo as competências profissionais**. Porto Alegre: Artmed. 2003; LIMA ARAÚJO, Ronaldo M. *Ob. Cit.* 2001.

¹⁰⁶ *Idem*.

¹⁰⁷ Um aspecto marcante na educação jurídica brasileira na atualidade consiste na frequência com que estudantes precisam frequentar cursos diversos para serem aprovados em provas genéricas seja a de ingresso na Ordem dos Advogados do Brasil ou em carreiras como Magistratura, Ministério Público, Defensoria Pública entre muitos outros, seja para o exercício de advocacia. Não é incomum estudante saírem da graduação e se especializarem em temas que pertencem ao currículo básico da faculdade de Direito, como, por exemplo, Direito Processual ou o Direito Público

¹⁰⁸ E.g. FREIRE, Paulo. *Ob. Cit.*, 1996.

maior atenção¹⁰⁹;

4) Cria-se um modelo de gestão de conhecimento voltado ao desenvolvimento do estudante. Desta forma, o docente e o discente podem acompanhar o desenvolvimento de competências comparando-a, avaliando-a e utilizando outras modalidades para sua mensuração;

5) Permite-se responder a demandas da sociedade em relação ao que é lecionado na universidade. Como sugere o Projeto Tuning:

a sociedade de conhecimento é também a sociedade do aprendizado. Nesse sentido, mostra-se uma demanda atual da sociedade permitir-se que se proceda a gestão de conhecimento por cada estudante de acordo com o que considera apropriado para suas necessidades profissionais e cotidianas e, contextualizar o que foi aprendido de forma a permitir-se a adaptação desse conhecimento às demandas de sua vida pessoal e profissional¹¹⁰.

6) Permite-se elevar o grau de inserção profissional e cidadania dos estudantes. Na medida em que a pedagogia de competências estabelece um corte epistemológico em relação ao que se espera em termos de domínio prático-cognitivo, pode-se presumir que o mercado responderá de maneira direta a programas baseados em pedagogia de competências. Isso porque este aprendizado direciona-se à resolução de problemas usuais e cotidianos que em programas baseados em tempo, não teriam maior atenção;

7) Facilita o intercâmbio e diálogo entre diferentes instituições de ensino. A variedade de contextos educacionais em países diversos torna o reconhecimento de formações de um país para o outro um dos desafios que proporcionou ou instigou a criação do Projeto Tuning na Europa – como já debatido anteriormente. Dessa forma, a adoção de uma metodologia de competências permite identificação com maior clareza de quais são os direcionamentos de cada programa facilitando a compreensão recíproca das

¹⁰⁹ No capítulo 6 será apresentado o modelo de competências esperadas em uma das oficinas de negociação da Faculdade de Direito de Harvard, configurando as expectativas do estudante para o estágio em que deve estar ao final do treinamento.

¹¹⁰ BENEITONE, Pablo *et al.* (Org.), *Reflexões e perspectivas do Ensino Superior na América Latina: Relatório Final – Projeto Tuning – América Latina 2004-2007*. Bilbao: Universidade de Deusto, 2007. p. 38

linhas pedagógicas.

Inicialmente, como inovação associada à pedagogia de competências vale registrar a proposta de desenvolvimento de uma capacidade efetiva em contraposição a conceitos abstratos ou capacidade potencial. A análise da formação a partir de uma preocupação com a capacidade efetiva proporciona zelo com o resultado esperado na medida em que afasta a visão de utilidade do ensino a partir de elementos meramente constitutivos. Afastam-se também pressuposições abstracionistas segundo as quais o estudante que consegue desenvolver um raciocínio abstrato conseguirá também resolver problemas cotidianos no seu desenvolvimento profissional.

Outra característica inovadora desta abordagem pedagógica consiste no enfoque individual no estudante e no seu desenvolvimento particular. Em diversos aspectos diferentes, a formação baseada em tempo pressupõe que a exposição de determinado grupo de pessoas à determinada matéria por certo prazo gerará, de forma razoavelmente homogênea, o aprendizado daquelas pessoas ou daquele grupo também de forma razoavelmente homogênea. Por outro lado, dependendo da abordagem adotada na pedagogia de competências, é possível o estabelecimento de uma matriz que contextualiza o aprendizado em níveis distintos (principiante, intermediário e avançado) em relação a diversas competências, o que permite presumir que alguns indivíduos poderão se desenvolver de forma mais precoce ao mesmo tempo, em que em outras competências, de forma não tão célere quanto os seus pares. Dessa forma, parte-se de uma premissa de que cada indivíduo desenvolverá competências de uma forma particular dependendo de muitos fatores distintos dentre os quais sua formação, histórico familiar, aptidões naturais, entre outros.

Outro aspecto inovador da abordagem pedagógica ora em discussão, consiste na noção de competência como um conjunto de capacidades profissionais em constante evolução e não mais fixas ou imutáveis. Na educação jurídica, a formação baseada em tempo envolvia a caracterização perante o estudante de um conjunto de estruturas normativas ou contextuais que ao término do contato de tempo planejado para educação do estudante, não pressupunha continuidade do aprendizado. Por outro lado, na pedagogia de competências pressupõe-se que a vivência pedagógica consiste em uma

experiência de vida que almeja produzir resultados evolutivos pelo resto da vida do estudante. Como exemplo, considere-se o tema desta tese: a oficina de negociação na qual imagina-se que um jovem de 20 ou 22 anos de idade terá contato com uma teoria de resolução de conflitos e incorporará naquele momento, de forma básica ou inicial, parte da teoria e conseguirá aplicá-la à sua vida. Mas, se houver uma adesão do estudante aos modelos teóricos apresentados a ponto de se querer continuamente desenvolver esta teoria na sua prática cotidiana, o estudante irá continuamente progredir mesmo após encerrada a oficina no âmbito da sua graduação em Direito.

Outra novidade que se depura da pedagogia de competências consiste na orientação para “capacidades humanas amplas¹¹¹” nas quais são estimulados e valorizados aspectos que proporcionem a criação de ambientes produtivos como pensamento abstrato, atitudes críticas, lealdade, eticidade, entre outras características que permitirão aos artífices do Direito alcançar maior flexibilidade nas demandas das suas vidas profissionais. Como corolário desta formação de capacidades humanas amplas, a formação passa a se distanciar do conceito de qualificação que se mostra incompatível com a realidade da indeterminação do emprego. LIMA ARAÚJO sugere que:

a qualificação pressupõe capacidades esperadas e não colocadas em prática, codificadas de modo duradouro, que se apoia principalmente na formação inicial, que constitui a base de uma escala de salários e que pressupõe possibilidades de crescimento e nunca de retrocesso. Tal categorização da qualificação implica em caráter coletivo da classificação, conferindo força e direitos a um determinado grupo. Já a competência não se vincula à formação inicial e é tratada como atributo individual, não abrindo nenhuma solidariedade a um coletivo... Se a noção de qualificação está associada à valorização de um saber acadêmico correspondente ao título, a competência se associa às qualidades não diretamente ligadas aos saberes profissionais (Demailly, 1987), mas vinculadas à subjetividade dos trabalhadores, baseando-se em habilidades que envolvem todas as dimensões do indivíduo¹¹².

Para o propósito desta pesquisa, adota-se o conceito de competências fortemente inspirado no Projeto Tuning segundo o qual são:

[o] conjunto de conhecimentos, habilidades e destrezas, tanto

¹¹¹ LIMA ARAÚJO, Ronaldo M. *Ob. Cit.* 2001. p. 13

¹¹² LIMA ARAÚJO, Ronaldo M. *Ob. Cit.* 2001. p. 14

específicas como transversais, que um titulado deve reunir para satisfazer plenamente as exigências dos contextos sociais. Fomentar as competências é o objetivo dos programas educacionais. As competências são capacidades que a pessoa desenvolve, gradualmente, ao longo de todo o processo educacional e são avaliadas em diferentes etapas. Podem estar divididas em competências relacionadas com a formação profissional em geral (competências gerais) e com uma determinada área de conhecimento (específicas de um campo de estudo)¹¹³.

Trata-se assim, pela metodologia Tuning, de uma combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes - específicas e transversais - que um portador de diploma deve ter para plenamente satisfazer as demandas de contextos sócio-profissionais. O próprio Projeto Tuning estabelece a definição do termo competência como um exercício complexo na medida em que envolve noções relacionadas ao modo de produção e transmissão do conhecimento a relação entre educação e sociedade, os próprios valores do sistema educacional como a sua missão, as práticas de ensino e avaliação de discentes bem como o contexto histórico-cultural do ensino superior como bem indica o relatório final de 2007:

um enunciado amplo do conceito de competência pode defini-la como as capacidades que todo ser humano necessita para resolver, de maneira eficaz e autônoma, as situações da vida. Se fundamentam em um saber profundo, não só saber o que e saber como, mas saber ser uma pessoa em um mundo complexo, mutável e competitivo¹¹⁴.

Outra definição vinculada à metodologia Tuning aponta que as competências são complexas capacidades integradas em diferentes níveis que a educação deve formar os indivíduos para que possam desempenhar com responsabilidade em diferentes situações e contextos da vida social e pessoal, sabendo ver, fazer, atuar e desfrutar convenientemente, avaliando alternativas, escolhendo as estratégias adequadas e assumindo as decisões tomadas.¹¹⁵ Diante disso, constata-se que a diretriz pedagógica da formação por competências volta-se a aproximar a vida cotidiana do estudante, seja na sua

¹¹³ BENEITONE, Pablo *et al.* (Orgs.), *Ob. Cit.*, 2007. p. 320

¹¹⁴ BENEITONE, Pablo *et al.* (Org.), *Ob. Cit.*, 2007. p. 35.

¹¹⁵ CULLEN, Carlos, *El debate epistemológico de fin de siglo y su incidencia en la determinación de las competencias científico tecnológicas en los diferentes niveles de la educación formal. Parte II in* *Novedades Educativas* N° 62, Buenos Aires *apud* BENEITONE, Pablo *et al.* (Org.), *Ob. Cit.*, 2007. p. 35.

família, na comunidade ou no trabalho, à universidade. Desta forma, estabelece-se

um fio condutor entre o conhecimento cotidiano, o acadêmico e o científico assim, ao juntá-los, resulta a formação integral que englobam conhecimentos (capacidade cognitiva), habilidades (capacidade sensorial motriz), destrezas, atitudes e valores¹¹⁶.

Assim, a pedagogia de competências propõe uma expansão do ensino de uma atuação puramente voltada ao saber para uma dimensão que relaciona saber com saber fazer, saber ser, saber querer (atitudes) – tanto na vida como para a vida. De igual forma, constata-se uma preocupação entre saber o que é correto, do ponto de vista de contribuição para com a sociedade com saber executar este “correto”, corretamente¹¹⁷.

Das referências citadas nas diversas obras que compõem o Projeto Tuning, nota-se marcante influência da obra do professor Howard Gardner. Para GARDNER¹¹⁸ seres humanos processam informação de forma distinta e essas formas são, até certo grau, independentes uma da outra. Para o autor, cabe a crítica à teoria de inteligência que fortemente enfatizava uma correlação entre habilidades e competências. Da mesma forma, ele critica os testes de Q.I. que segundo este professor da Faculdade de Pedagogia de Harvard, reportam-se exclusivamente a aptidões linguísticas, lógicas e espaciais. Para Gardner existem tipos diferentes de inteligência tais como a inteligência linguística, a lógico-matemática, a espacial, a musical, a corporal e sinestésica, a intrapessoal, a interpessoal, a naturalista, a existencial e a pedagógica¹¹⁹.

Vale registrar que a crítica à análise de inteligência, tanto na psicologia como na pedagogia, relaciona-se intimamente com a pedagogia de competências, como pode se constatar da abordagem de McCLELLAND:

¹¹⁶ BENEITONE, Pablo *et al.* (Org.), *Ob. Cit.*, 2007. p. 36:

¹¹⁷ FORSHA, Harry I., **The Pursuit of Quality Through Personal Change**, Nova Iorque: Asq Pr, 1992.

¹¹⁸ GARDNER, Howard. **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences**. New York, NY: BasicBooks, 1993.

¹¹⁹ Cf. GARDNER, Howard, *The Theory of Multiple Intelligences: As Psychology, As Education, As Social Science* Howard Gardner. Disponível em <http://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/473-madrid-oct-22-2011.pdf> acesso em: 10 maio 2017.

pesquisadores (ver HOYT, 1965) tanto na Grã-Bretanha (HUDSON, 1960) quanto nos Estados Unidos. BERG (1970) ... resumiram estudos que mostram que nem a quantidade de educação nem as notas na escola estão relacionadas ao sucesso profissional como operário de fábrica, caixa de banco ou controlador de tráfego aéreo. Mesmo para empregos altamente intelectuais, como pesquisador científico, TAYLOR, SMITH e GHISELIN (1963) mostraram que o desempenho profissional [on-the-job] superior não está relacionado de forma alguma a melhores notas na faculdade. ... o movimento de teste está em grave perigo de perpetuar uma meritocracia mitológica em que nenhuma das medidas de mérito tem validade demonstrável significativa em relação a qualquer medida fora do círculo encantado. Os psicólogos costumavam dizer como uma espécie de piada interna que a inteligência é o que os testes de inteligência medem¹²⁰.

Criticas à análise de inteligência à parte, da teoria de inteligência múltiplas de GARDNER, deve-se tomar emprestada a noção de que, da mesma forma que as inteligências não se influenciam diretamente – isto é, uma pessoa com elevada aptidão ou inteligência lógico-matemática não necessariamente tem inteligência verbal linguística também bem desenvolvida – as competências também não são inatas e também se desenvolvem independentemente umas das outras.

Desta forma, o conceito de competência deve ser compreendido como uma rede conceitual ampla¹²¹ que busca a formação completa do estudante, com marcante enfoque em cidadania, por intermédio de abordagens que traduzem maior significado para a sociedade como um todo. Por esse motivo, não cabe a redução da competência à uma aptidão a bons desempenhos profissionais. De igual forma, mostra-se incabível a aplicação à pedagogia de competências do modelo bancário criticado por Paulo Freire, para quem “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção¹²².”

A pedagogia de competências parte da premissa de que é possível o desenvolvimento de um conjunto de capacidades, aptidões e atitudes realizadas por meio de uma diversidade de ações sociais, cognitivas, profissionais, produtivas, emocionais, comunicacionais entre outras, pelas quais um profissional passa a resolver problemas dentro de um determinado cenário no

¹²⁰ McCLELLAND, David. *Testing for Competence rather than for Intelligence*, Revista American Psychologist, Jan. 1973.

¹²¹ BENEITONE, Pablo *et al.* (Org.), *Ob. Cit.*, 2007. p. 36.

¹²² FREIRE, Paulo. *Ob. Cit.*, 1996. p. 43.

qual atua.

Em retrospecto histórico, cabe registrar que um grupo significativo de docentes das mais diversas áreas passou a se organizar para trazer maior uniformidade à pedagogia de competências com uma série de vantagens, que serão examinadas mais adiante, dentre as quais a delimitação com maior clareza de quais seriam competências genéricas, e quais seriam competências específicas, além de a estruturação de indicadores que permitissem a quantificação do desenvolvimento individualizado de cada participante. Surge dessa forma, em 2001, na Europa, em decorrência da agremiação de 175 universidades que se engajaram na criação no campo europeu do ensino superior como um desafio apresentado na chamada Declaração de Bolonha. Esse projeto foi denominado Tuning.

2.2. O Projeto Tuning e a configuração de novos modelos de formação.

A declaração conjunta dos Ministérios de Educação de países europeus firmada em Bolonha em 19 de junho de 1999, ou “Declaração de Bolonha”, consiste em um guia voltado a estabelecer padrões de qualidade na qualificação do ensino superior¹²³. Esta Declaração propôs a adoção de um sistema que traria equiparação de processos formativos e graus de forma a permitir que países da União Europeia passassem a adotar terminologia e parâmetros semelhantes no ensino superior.

O Projeto Tuning na Europa apresentou um grande desafio para instituições do ensino superior na medida em que trouxe uma meta de convergência em que instituições europeias deveriam tratar quanto aos mais diversos pontos do meio acadêmico, que, naturalmente contém uma série de características culturais individuais de cada país.

Dadas essas divergências ou assincronias, o Projeto Tuning tira a sua definição a partir do significado de tune – sincronizar o rádio em uma determinada frequência ou afinar instrumentos musicais para que possam ser tocados sem dissonâncias indesejáveis.¹²⁴ Do Glossário do projeto Tuning

¹²³ DECLARAÇÃO CONJUNTA DOS MINISTÉRIOS DE EDUCAÇÃO DOS PAÍSES EUROPEUS. Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=LEGISSUM:c11088> acesso em: 10 nov. 2017.

¹²⁴ BENEITONE, Pablo *et al.* (Org.), *Ob. Cit.*, 2007. p. 11.

constata-se que

no caso do Projeto Tuning, significa consensuar pontos de referência para organizar as estruturas da educação superior na Europa, sem deixar de reconhecer que a diversidade das tradições é um fator positivo na criação de uma área de ensino superior comum e dinâmica¹²⁵.

Desta forma, foi criado um ambiente para que os diversos programas educacionais oferecidos no âmbito do ensino superior, seja na graduação ou pós-graduação, pudessem ser consensuados ou “afinados” para que houvesse compreensão recíproca entre os países, comparação e, sobretudo, reconhecimento na Europa. Mais do que tornar os programas mutualmente compatíveis, o projeto almeja não se tornar uma receita ou padrão de pedagogia de educação superior, mas uma abordagem com o intuito de incorporar aspectos distintos, de raiz cultural, dos diversos países engajados.

Com isso, Tuning se tornou mais do que um projeto. Esta abordagem passou a ser internacionalmente conhecida como uma metodologia construída em universidades para universidades¹²⁶, como um instrumento para fomentar o ensino superior na Europa e encurtar a distância entre os desafios profissionais de diversos ramos distintos com os programas de ensino superior que almejavam capacitar estudantes com esse propósito.

Com o desdobramento dessa iniciativa europeia, em 2004, foi criado o Projeto Tuning para a América Latina, que decorreu não de uma demanda característica da União Europeia, mas dos primeiros resultados de um esforço de harmonização, planejamento e internacionalização acerca de pedagogia em ensino superior e principalmente os primeiros resultados nas discussões e estudos acerca da pedagogia de competências. Ademais, a ideia de compatibilização de universidades latino-americanas e em maior projeção na cena internacional da educação superior no continente, não era uma aspiração exclusivamente europeia.

¹²⁵ *Idem* p. 323.

¹²⁶ Sendo um projeto financiado basicamente pela Comissão Europeia, o Projeto Tuning foi acolhido em editais ALFA (modalidade destinada a países da América Latina) chegou a Ásia, Oriente Médio e alcançou universidades no continente africano. Documentação sobre estas diferentes fases pode ser encontradas em TUNING EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE disponível em <<http://www.unideusto.org/tuningeu/tuning-academy.html>> acesso em 24 fev. 2018.

Vale destacar que o Projeto Tuning da América Latina baseou seus esforços de colaboração também com uma preocupação de facilitar o reconhecimento recíproco de muitos programas, agregar novas estruturas e conhecimentos em razão do intercâmbio entre os 19 países da América Latina envolvidos no projeto¹²⁷; a abertura de um debate visando enriquecer o ensino superior por intermédio de aprendizado, de trocas de experiências, entre outros. Por esse motivo, o Projeto Tuning América Latina foi concebido como

um espaço de reflexão para agentes comprometidos com o ensino superior que, por intermédio de uma busca de consenso, contribuirá no avanço do desenvolvimento articulado de qualificações compreensíveis e facilmente comparáveis na América Latina¹²⁸.

O Projeto Tuning na América Latina buscou promover o debate e intercâmbio com o objetivo de identificar pontos passíveis da troca de informações e aperfeiçoamento de colaboração entre instituições de ensino superior, visando o desenvolvimento e aperfeiçoamento da qualidade, efetividade e transparência do ensino superior. Dentre os principais objetivos desse projeto, destaca-se a construção de consenso em âmbito regional quanto à forma e à compreensão da qualificação. Desta forma, o projeto iniciou-se tendo a busca de consenso preliminar em torno das competências como um de seus marcos iniciais.

Vale destacar que houve uma clara posição no Projeto Tuning América Latina de utilizar pontos de congruência quanto aos referenciais de competências ao invés de definições de temas como conteúdo programático e matérias. Partiu-se desse pressuposto considerando que, se o objetivo era proporcionar mobilidade acadêmica e profissional entre os países, o ensino superior em cada um destes deve conter um determinado padrão mínimo de pontos de referência em cada área específica. Considerando a importância de respeitar a diversidade, autonomia e culturas locais, seguiu-se uma metodologia própria criada pelos próprios docentes engajados no projeto seguindo quatro linhas predominantes de trabalho¹²⁹: 1) competências (gerais e

¹²⁷ Vale destacar que uma das principais lideranças no Projeto Tuning é da América Latina: o professor argentino Pablo Beneitone.

¹²⁸ BENEITONE, Pablo *et al.* (Org.), *Ob. Cit.*, 2007. p. 13.

¹²⁹ *Idem.* p. 15

específicas/temáticas); 2) abordagens de docência, aprendizado e aferição destas competências; 3) créditos acadêmicos e 4) qualidade de programas.

Em um primeiro plano estabeleceu-se a identidade de competências básicas que deveriam constar de praticamente qualquer programa e que seriam consideradas importantes para a sociedade como um todo. Assim, competências como a capacidade de aprendizado e atualização constante ou ainda capacidade de abstração, análise e síntese são comuns a praticamente todos os programas. Desta forma, essas chamadas competências gerais tornam-se essenciais na formação do estudante de ensino superior e, por esse motivo, são abordados como competências transversais a todo ensino superior. Naturalmente, além dessas competências gerais aquelas específicas a determinados temas ou assuntos que, quando vinculados a determinadas praticas, trazem a programas identidade e consistência¹³⁰.

As competências específicas variam de acordo com o tema. Pela metodologia Tuning faz-se necessário o desenvolvimento de programas transparentes (e, ao mesmo tempo, comparáveis) como forma de assegurar resultados de aprendizado equivalentes e competências para cada programa. A definição dessas competências e dos resultados esperados do aprendizado são desenvolvidos por docentes como uma forma de assegurar qualidade e contribuir com a aferição nacional e internacional.

Em um segundo momento, o Projeto Tuning preocupou-se em preparar um conjunto de materiais visando o compartilhamento dos métodos de docência, aprendizado e aferição mais eficientes para alcançarem-se os resultados de aprendizado e competências identificadas. Em muitos aspectos, isso significou desenvolver uma nova combinação de abordagens em docência e aprendizado de forma a estimular as competências pretendidas naquele perfil. Como exemplo referido nesta tese, vale registrar que a concepção de uma oficina de negociação requer o desenvolvimento de abordagens pedagógicas específicas à negociação, bem como a identificação de competências próprias. Com o compartilhamento de “produtos pedagógicos” (e.g. exercícios simulados e casos) direcionados especificamente para a formação de novos negociadores, em teoria, o curso passa a ter mais consistência no âmbito de debates acerca

¹³⁰ BENEITONE, Pablo *et al.* (Org.), *Ob. Cit.*, 2007. p. 33

de sua abordagem pedagógica. Isto posto, vale o registro de que não se pretende que a Oficina de Negociação em construção seja realizada da mesma forma em outros países ou mesmo no Brasil, não apenas as realidades culturais em muitos são distintas regionalmente no Brasil (quanto mais em plano internacional), mas a própria orientação do docente faz com que seja recomendável mudanças nas abordagens e objetivos da docência o que por sua vez implicará em mudanças no método e critérios de aferição de acordo com valores que se pretendem transmitir¹³¹.

O terceiro plano traz uma reflexão do impacto e o relacionamento desse sistema de competências com a carga de estudos do aluno. De igual forma, a sua conexão com o tempo resultante que é medido em créditos acadêmicos. O objetivo, dentro do Projeto Tuning América Latina consiste em se estabelecer um relacionamento de abordagens com docência, aprendizado e aferição.

Finalmente, a quarta linha do Projeto Tuning ressalta a qualidade da concepção do currículo baseado em competências. Para, tanto faz-se necessário a criação de um conjunto de indicadores que poderá permitir a mensuração da qualidade. O capítulo 5 desta tese, traz alguns exemplos de indicadores que poderão servir para tal propósito.

Diante do exposto, vale destacar que o Projeto Tuning se desenvolve como uma rede de comunidades de aprendizado. Isto porque formou-se uma interlocução entre docentes e, em alguns casos, discentes, que refletem, discutem, propõem instrumentos e debatem resultados. Nota-se, portanto, a proposta do Projeto Tuning em contar com a colaboração de membros da comunidade acadêmica para proporcionar desenvolvimento estável de componentes pedagógicos para o ensino como um todo, e também para o ensino jurídico. A partir desta proposta, esta comunidade passa a construir uma metodologia com fases claramente delimitadas e enfoque dinâmico voltado à adaptação, às realidades de cada área do conhecimento respeitando-se os aspectos culturais pertinentes a cada país. Esta metodologia passa a ser estabelecida como propósito de

¹³¹ Como indicado na introdução desta tese, em uma mesma universidade, como o caso citado de Harvard, oficinas de negociação eram, e até a presente data são, lecionadas de forma bastante distintas por instrutores diversos. Assim, destaca-se a importância de não se buscar uma abordagem pedagógica dogmática a sugerir que determinado conteúdo estaria correto em detrimento de outros.

criar cursos e diplomas compatíveis, comparáveis, relevantes para a sociedade, com níveis de qualidade e excelência, preservando a valiosa diversidade das tradições de cada um dos países¹³².

Como indicado em relatórios, obras técnicas e propostas¹³³ a metodologia adotada pelo Tuning foi desenvolvida tendo como base os seguintes componentes: 1) o perfil do curso ou do diploma; 2) o programa de ensino; e 3) a trajetória de quem aprende.

No que concerne ao perfil da qualificação ou do título, a metodologia ora em exame trata o perfil do curso como uma “combinação de forças¹³⁴” baseadas nos seguintes eixos: 1) as necessidades da região; 2) o meta-perfil da área; 3) a consideração das tendências futuras da profissão e da sociedade; e 4) a missão específica da universidade. Naturalmente, na estruturação da pedagogia de competências, destaca-se o viés pragmático em razão do qual a relevância social do desenho de perfis mostra-se fundamental. Em razão da necessidade de se estabelecerem quais são as competências a serem desenvolvidas, passa-se a analisar a relação entre o ensino e a sociedade ou ainda, entre a própria universidade e o mercado de trabalho tendo este enfoque pragmático como um tema central de pertinência do ensino superior. Assim, o Projeto Tuning passa a buscar identificar as necessidades do mercado de trabalho, da economia, dos setores produtivos e da sociedade como um todo aliando-se às necessidades de cada estudante nas suas áreas específicas de estudo.

Em razão da rede formada por docentes, mostrou-se possível, na metodologia Tuning, a consulta com lideranças do campo de atuação profissional, pensadores e especialistas tanto no meio acadêmico como na própria sociedade civil com o intuito de definirem-se as competências gerais e específicas para cada área temática.

A definição de competências gerais e específicas foram construídas sobre um formato de paradigma consensual. Ao mesmo tempo em que muitos debates

¹³² *Idem* p. 10

¹³³ E.g. GONZÁLEZ, Julia *et al.* *Tuning Educational Structures in Europe: Informe final fase 1*. Bilbao, Es. Universidade de Deusto. 2004; GONZÁLEZ, Julia *et al.* *Estructura Educativa Tuning II en Europa: La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Bilbao, Espanha. Universidade de Deusto. 2006.

¹³⁴ FELIX, Loussia P. M. (Org.) **Ensino Superior na América Latina: reflexões e perspectivas sobre Direito**. Bilbao: Universidade de Deusto, 2014. p. 10.

foram travados acerca dessas definições, houve aceitação de quais seriam as competências (estabelecidas preliminarmente), uma vez que consensuou-se a proposta de ter um padrão, ainda que provisório. A partir deste padrão de competências gerais e específicas passou-se a uma nova fase relacionada ao desenvolvimento de metaperfis para cada área temática. Segundo a metodologia Tuning os metaperfis são

as representações das estruturas das áreas e as combinações de competências (gerais e específicas) que dão identidade à área disciplinar. Os metaperfis são construções mentais que categorizam as competências em componentes reconhecíveis e que ilustram suas interconexões¹³⁵.

A partir do direcionamento da pedagogia de competências para a atuação da vida privada e profissional dos estudantes, a definição de perfis profissionais passa a ganhar grande relevância no âmbito da educação ou do ensino superior. Sem a discussão acerca desses perfis, a pedagogia de competências perderia a sua essência. Naturalmente, no estabelecimento desse componente da pedagogia de competências algumas perguntas mostram-se fundamentais para a delimitação de perfis, tais como: 1) se seria possível a própria consolidação de um perfil capaz de instar mudanças pessoais de modo a transformar a sociedade; 2) se existe consenso suficiente ou mínimo a ponto de delinear quais mudanças seriam necessárias para promover essas mudanças societárias sugeridas e 3) se sociedades distintas demandariam tipos de perfis diferenciados.

Vale destacar que o meta-perfil, como conceito, foi criado visando promover a consolidação de resultados de competências gerais e específicas com o intuito de delimitar o que se espera de determinado profissional. Desta forma, o meta-perfil:

se apresenta como uma nova forma de organizar a reflexão sobre os pontos em comum dos cursos universitários, indo além das listas de competências relacionadas com uma estrutura que as ordena, dá forma e sentido. Revela o perfil e permite identificar se o necessário e o constitutivo de uma área temática está presente no perfil do curso universitário. O meta-perfil tem a vantagem de utilizar a mesma linguagem que o perfil, mas com um alcance maior em relação ao acordo, porém menor em relação aos requerimentos, permitindo uma

¹³⁵ FELIX, Loussia P. M. (Org.) *Ob. Cit.*, 2014. p. 11

comparação mais clara e ajustada para valorizar a possibilidade de reconhecimento de um curso universitário em universidades diferentes¹³⁶

2.3. O meta-perfil da área de Direito

Segundo a metodologia Tuning, o profissional do Direito deve ser comprometido com a defesa e a promoção de interesses de pessoas em um contexto multicultural, local e global. Acrescendo-se a esta abordagem, sustenta-se que no plano cognitivo, este profissional deve deter conhecimentos fundamentais de resolução de disputas ao mesmo tempo em que deve possuir saberes provenientes de outras áreas, o que lhe permite atuar no sistema jurídico de forma pertinente, crítica e criativa sobretudo como solucionador. Como indicado em outra oportunidade:

Nota-se uma mudança substancial [na atuação do artífice do Direito] em termos de estrutura, espécies, enfoque e qualidade de serviços sendo prestados. Progressivamente tem sido possível o distanciamento da uma relação de co-dependência do Poder Judiciário quanto à norma processual para aproximar-se de uma perspectiva de que cabe ao sistema de justiça apresentar soluções para as disputas da sociedade de forma satisfatória, na opinião do próprio jurisdicionado. Substituindo-se desta forma uma cultura de sentença por uma cultura de soluções... É preciso aproveitar o novo Código de Processo Civil como uma oportunidade de cobrir com um manto de novo as relações entre todos os envolvidos no sistema de justiça (mediadores, partes, advogados, defensores públicos, magistrados e promotores). Se o mercado de trabalho privado valoriza posturas como determinação, otimismo, ponderação, equilíbrio, pró-atividade e liderança como características de bons profissionais, mostra-se necessário consolidar a cultura de soluções e tornar o processo civil mais resolutivo com essas atitudes¹³⁷.

Desta forma, no plano procedimental o profissional do Direito deve saber sobretudo solucionar conflitos de maneira eficiente,

estabelecendo conexões entre o que se encontra ordenado pelo sistema jurídico e o caso concreto... Está capacitado para dialogar, negociar e trabalhar em equipe, com o objetivo de encontrar as melhores soluções nos temas em que intervém, assim como para se adaptar a mudanças culturais, sociais e tecnológicas.¹³⁸

¹³⁶ BENEITONE, Pablo, et al., *Meta-perfis e perfis: Uma nova aproximação para os diplomas na América Latina*. Bilbao: Universidade de Deusto, 2014, p. 29.

¹³⁷ BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. *Ob. Cit.* 2016 P. 50.

¹³⁸ BENEITONE, Pablo, *Ob. Cit.*, 2014, p. 71.

Na metodologia Tuning, o meta-perfil buscou estabelecer um equilíbrio entre a natureza dos serviços profissionais que demandados por parte da cidadania e uma série de variáveis, das quais depende a satisfação do usuário com os serviços prestados por advogados, juízes, membros do Ministério Público e tantos outros profissionais do Direito. Como sugere McFARLANE¹³⁹:

nesta primeira década do milênio, o papel dos advogados continua a mudar dramaticamente devido à proliferação da disputa de busca de processos consensuais de solução de resolução e as pressões crescentes para usar essas alternativas. Para muitos advogados, o direcionamento para acordos é baseado em cálculos pragmáticos: os clientes estão exigindo isso, os formuladores de políticas estão obrigando-o, e os juízes são indutores ou exigem a utilização de meios consensuais antes de instruírem feitos. Para outros, o movimento em direção à resolução de problemas baseia-se em filosofia recurso: resolução consensual de conflitos, como paz e harmonia, é visto por si mesmo virtuoso¹⁴⁰.

Acrescendo-se à proposta da metodologia Tuning¹⁴¹, situa-se o profissional do Direito em um contexto de defesa e realização de interesses de pessoas – sejam estes juridicamente tutelados ou não. Como indicado em outra oportunidade:

atualmente, a administração da justiça volta-se a melhor resolver disputas afastando-se muitas vezes de fórmulas exclusivamente positivadas e incorporando métodos interdisciplinares a fim de atender não apenas aqueles interesses juridicamente tutelados, mas também outros que possam auxiliar na sua função de pacificação social¹⁴².

A tarefa de definir o meta-perfil para o profissional do Direito merece tese própria e já foi objeto de diversas obras distintas, inclusive no campo da autocomposição¹⁴³. Para FELIX:

A adequada compreensão do meta-perfil requer um exercício de projeção sobre o papel atual e futuro que se deve esperar dos profissionais do Direito... Considerando-se a proliferação de formas de regulação especializadas em distintas esferas da vida social e a

¹³⁹ McFARLANE, Julie, **The New Lawyer: How Settlement Is Transforming the Practice of Law**. Vancouver, BC: UBC Press. 2008.

¹⁴⁰ PEARLSTEIN, Arthur, *Meet The New Lawyer*, 2 Cardozo Journal of Conflict Resolution Vol. 10, 2008, p. 2.

¹⁴¹ BENEITONE, Pablo, *et al. Ob. Cit.*, 2014, p. 71.

¹⁴² BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. *Ob. Cit.*, 2016 p 46.

¹⁴³ *E.g.* McFARLANE, Julie, **The New Lawyer: How Settlement Is Transforming The Practice Of Law**. Vancouver, Bc, Ubc Press 2008.

velocidade das mudanças normativas, as exigências dos saberes necessários ao profissional do Direito não devem exceder aquilo que constitui os aspectos básicos ou fundamentais. Com base nisto, esses profissionais serão capazes de atualizar permanentemente, seus saberes e, inclusive, dialogar com outras áreas, visando enriquecer sua perspectiva e estabelecer adequadas conexões com temas que deve conhecer... Assim se reconhece a capacidade de administrar conflitos, de negociar e de atribuir significado a textos normativos, como uma competência determinante para a realização satisfatória das tarefas profissionais. O que afinal determina integração com a comunidade profissional e por sua vez confere o reconhecimento dos pares relaciona-se com a capacidade de estabelecer conexões entre situações distintas da vida e o que está estipulado nos textos normativos... Pode-se dizer que, em termos gerais, o meta-perfil contempla um bom equilíbrio entre diferentes modalidades de competências. Não há, como seria de se esperar, tratando-se de uma área vinculada às Ciências Sociais Aplicadas, uma prevalência apenas de competências vinculadas ao domínio cognitivo. Há um destaque dos elementos procedimentais das competências, enfatizando a necessidade detectada por tantos críticos do sistema de formação jurídica na América Latina de que o bacharel seja preparado para um exercício adequado de suas funções. Um ponto de destaque neste âmbito é o reconhecimento de competências interpessoais, rompendo-se um paradigma muito arraigado de que o trabalho do jurista é uma atividade solitária, isolada e que é desempenhada em contextos que privilegiam a atuação individual... O meta-perfil do profissional em Direito na América Latina é, portanto, um horizonte legítimo para as aspirações de todos aqueles que buscam uma educação jurídica socialmente relevante. Que também possa propiciar o desenvolvimento integral de uma personalidade ética e capaz de responder com pertinência aos desafios que se colocam para um campo que adentra cada vez mais pelas fronteiras da interdisciplinaridade, enquanto busca seu objetivo principal, que é a realização da Justiça¹⁴⁴.

Vale destacar, ainda segundo FELIX que:

O meta-perfil apresenta uma dimensão historicamente contextualizada. O grupo de professores propôs este modelo a partir das suas experiências profissionais, de seus valores acadêmicos, de suas convicções éticas e de suas vivências e crenças políticas, já que todo processo de educação também é inerentemente uma proposta de transformação social, sem ter a pretensão de ditar ou impor um único modelo ou paradigma de implementação da educação jurídica no continente... O meta-perfil proposto pelo grupo de onze professores, todos latino-americanos, revela uma crença profunda no que constitui as linhas principais do Projeto ALFA Tuning - América Latina. Revela, também, a convicção de que um futuro melhor é possível, com base em processos integrados de construção das competências em nível social, histórico, político e culturalmente construídas¹⁴⁵.

2.4. Competências gerais e específicas no projeto Tuning - América Latina

¹⁴⁴ FELIX, Loussia P. Musse *et al* in BENEITONE, Pablo *et al.*, *Ob. Cit.*, 2014, p. 71.

¹⁴⁵ *Idem.* p. 72

no âmbito do Direito

Para a elaboração do meta-perfil da área do Direito no projeto Tuning, os onze professores buscaram trazer concretude ao que era, até então um conceito vago. A equipe de trabalho buscou definir também a sua finalidade e seus elementos. Quanto à agenda relativa ao meta-perfil, esse projeto direcionou esforços para delimitar das competências específicas da área de Direito e sintetizar as competências gerais estabelecidas para a América Latina.

Do relatório inicial do projeto Tuning – América Latina, quanto a competências gerais¹⁴⁶, fixaram-se preliminarmente as seguintes:

| Competência | Descritores |
|-------------|---|
| V01 | Capacidade de abstração, análise e síntese. |
| V02 | Capacidade de aplicar os conhecimentos na prática. |
| V03 | Capacidade para organizar e planejar o tempo. |
| V04 | Conhecimentos sobre a área de estudo e a profissão. |
| V05 | Responsabilidade social e compromisso cidadão. |
| V06 | Capacidade de comunicação oral e escrita. |
| V07 | Capacidade de comunicação em um segundo idioma. |
| V08 | Habilidades no uso das tecnologias da informação e da comunicação. |
| V09 | Capacidade de pesquisa. |
| V10 | Capacidade de aprender e atualizar se permanentemente. |
| V11 | Habilidades para buscar, processar e analisar informação com fontes diversas. |
| V12 | Capacidade crítica e autocrítica. |
| V13 | Capacidade para atuar em novas situações. |
| V14 | Capacidade criativa. |
| V15 | Capacidade para identificar, apresentar e resolver problemas. |
| V16 | Capacidade para tomar decisões. |
| V17 | Capacidade de trabalho em equipe. |
| V18 | Habilidades interpessoais |
| V19 | Capacidade de motivar e liderar metas comuns. |
| V20 | Compromisso com a preservação do meio ambiente. |
| V21 | Compromisso com seu meio sócio-cultural. |
| V22 | Valorizar e respeitar a diversidade e multiculturalidade. |
| V23 | Habilidade para trabalhar em contextos internacionais. |
| V24 | Habilidade para trabalhar de forma autônoma. |
| V25 | Capacidade para formular e gerenciar projetos. |
| V26 | Compromisso ético |
| V27 | Compromisso com a qualidade |

Quadro 1 - Lista de Competências Gerais (Projeto Tuning – América Latina – Fase I)

Da mesma forma, quanto às competências específicas para a área do Direito, registravam-se¹⁴⁷, na primeira fase do projeto Tuning – América Latina,

¹⁴⁶ BENEITONE, Pablo *et al.* (Org.), *Ob. Cit.*, 2007. p. 44

¹⁴⁷ BENEITONE, Pablo *et al.* (Org.), *Ob. Cit.*, 2007. p. 113.

as seguintes 24:

| Competência | Descritores |
|-------------|---|
| V01 | Conhecer, interpretar e aplicar os princípios gerais do Direito e do ordenamento jurídico. |
| V02 | Conhecer, interpretar e aplicar as normas e princípios do sistema jurídico nacional e internacional em casos concretos. |
| V03 | Buscar a justiça e equidade em todas as situações nas quais intervêm. |
| V04 | Estar comprometido com os Direitos Humanos e com o Estado social e democrático de Direito. |
| V05 | Capacidade de exercer sua profissão trabalhando em equipe com colegas. |
| V06 | Capacidade de trabalhar em equipes interdisciplinares como especialista em Direito contribuindo de maneira efetiva para suas tarefas. |
| V07 | Compreender adequadamente os fenômenos políticos, sociais, econômicos, pessoais e psicológicos -entre outros- considerando os na interpretação e aplicação do Direito. |
| V08 | Ser consciente da dimensão ética das profissões jurídicas e da responsabilidade social do graduado em Direito e atuar de acordo. |
| V09 | Capacidade de raciocinar e argumentar juridicamente. |
| V10 | Capacidade de dialogar e debater a partir de uma perspectiva jurídica, compreendendo os diferentes pontos de vista e articulando os a fim de propor uma solução razoável. |
| V11 | Considerar a pertinência do uso de meios alternativos na solução de conflitos. |
| V12 | Conhecer uma língua estrangeira que permita o desempenho eficiente no âmbito jurídico (inglês, português e espanhol). |
| V13 | Capacidade para usar a tecnologia necessária na busca de informação relevante para o desempenho e atualização profissional. |
| V14 | Capacidade para aplicar critérios de pesquisa científica em sua atividade profissional. |
| V15 | Capacidade para aplicar seus conhecimentos de maneira especialmente eficaz em uma área determinada de sua profissão. |
| V16 | Capacidade de enfrentar novas situações e contribuir para a criação de instituições e soluções jurídicas em casos gerais e particulares. |
| V17 | Capacidade para redigir textos e expressar-se oralmente em uma linguagem fluida e técnica, usando termos jurídicos precisos e claros. |
| V18 | Capacidade para analisar uma ampla diversidade de trabalhos complexos com relação com o Direito e sintetizar seus argumentos de forma precisa. |
| V19 | Capacidade para tomar decisões jurídicas pensadas. |
| V20 | Compreender e relacionar os fundamentos filosóficos e teóricos do Direito com sua aplicação prática. |
| V21 | Demonstrar consciência crítica na análise do ordenamento jurídico. |
| V22 | Capacidade de atuar jurídica e tecnicamente em diferentes instâncias administrativas ou judiciais com a devida utilização de processos, atos e procedimentos. |
| V23 | Capacidade para decidir se as circunstâncias de fato estão suficientemente claras para poder adotar uma decisão fundada no Direito. |
| V24 | Atuar de maneira leal, diligente e transparente na defesa de interesses das pessoas às quais representa. |

Quadro 2 - Lista de Competências Específicas de Direito (Projeto Tuning – Fase I)

O grupo de trabalho acima indicado, durante a segunda fase do projeto Tuning América Latina (2011-2013), reduziu o rol de competências gerais e de

igual forma, procedeu com as competências específicas ao Direito¹⁴⁸. As primeiras, constantes na coluna da esquerda da tabela abaixo, são aquelas competências que deveriam ser desenvolvidas por todos os estudantes de educação superior, de qualquer área do conhecimento. As últimas (específicas) – indicadas na coluna da direita na tabela abaixo – apresentam vinculação direta com profissionais da área do Direito e com as competências genéricas.

¹⁴⁸ Em razão das premissas inclusivas do Projeto Tuning, acredita-se que o rol de competências gerais e específicas deve progressivamente ser alterado na medida em que nova participação docente e discente contribuir com o amadurecimento dos debates acerca das competências gerais e específicas bem como acerca do metaperfil.

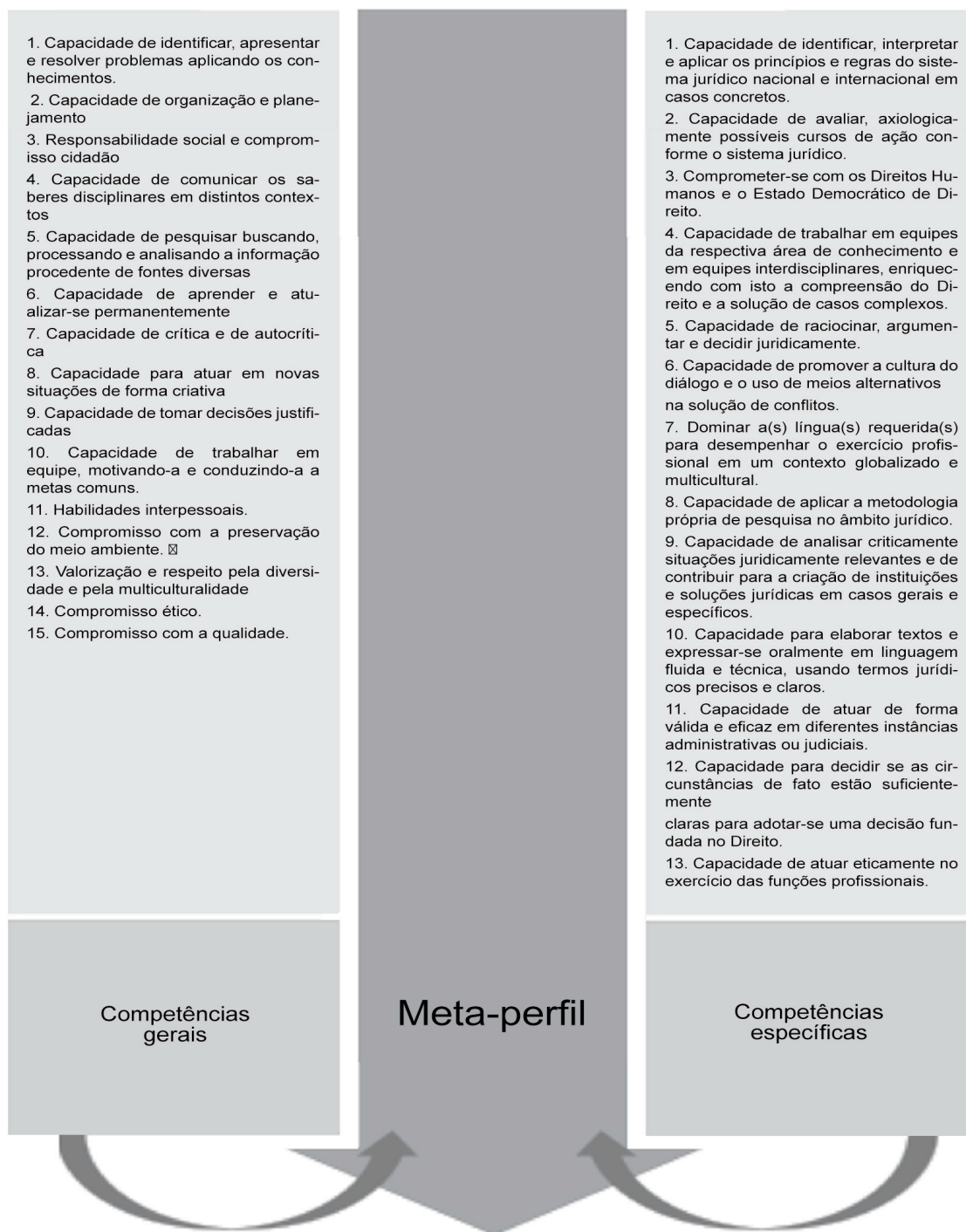


Diagrama 1 – Competências do meta-perfil (Direito)

Segundo o projeto Tuning, as competências identificadas ampliam as perspectivas de formação do bacharel na medida em que promovem maior maleabilidade do profissional frente a diferentes abordagens teóricas, políticas e mesmo ideológicas às quais estão submetidos os estudantes de Direito. De igual

forma, estas competências favorecem a inserção dos profissionais em distintos contextos culturais e jurídicos.

3. PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: PREMISSAS, OBJETIVOS, CONTEÚDOS, AVALIAÇÃO FORMATIVA E ABORDAGENS.

Se a pedagogia de competências proporciona uma série de vantagens tais como a construção de um paradigma pedagógico centrado no estudante e na necessidade de planejamento das demandas pedagógicas para a formação de um cidadão, a efetiva realização desta abordagem pedagógica requer não apenas a superação de alguns obstáculos que serão examinados a seguir como também a aceitação de algumas premissas relacionadas à esta abordagem pedagógica.

3.1. Premissas da pedagogia de competências.

Possivelmente um dos maiores desafios de cunho histórico-econômico da docência em ensino jurídico no Brasil refere-se à remuneração de professores. Seja em instituições privadas, nas quais docentes recebem por hora lecionada – como no Paraguai se cunhou a figura de professores-taxistas¹⁴⁹ - seja em instituições públicas, nas quais professores com elevadíssima qualificação são frequentemente aprovados em concursos públicos marcadamente disputados, e, ao mesmo tempo, com remuneração baixa comparada com a sua qualificação técnica, o docente da educação jurídica brasileiro, como regra, tem uma remuneração reduzida. Na iniciativa privada, é muito comum que os docentes na área do Direito tenham outros empregos.

A concepção de um curso de Direito focado na pedagogia de competências envolve, naturalmente, o engajamento de grande parte dos docentes da instituição no planejamento de conteúdos de forma a direcioná-los à construção e de conhecimento e formação do estudante para aqueles fins. A aula Coimbra, adotando-se a expressão de San Tiago Dantas, certamente mostra-se incompatível com a pedagogia de competências. Ao menos esta é a primeira premissa: mesmo diante de severas limitações orçamentárias, mostra-se possível a implantação de um programa de cursos estruturados na pedagogia de competências.

Ademais, faz-se necessária a construção de uma série de instrumentos pedagógicos voltados a uma formação vivencial, na qual o estudante poderá se

¹⁴⁹ BENEITONE, Pablo *et al.* (Org.), *Ob. Cit.*, 2007. p 146

envolver na sua formação. A segunda premissa consiste na possibilidade de serem organizadas formações vivenciais que permitam o desenvolvimento de competências gerais, específicas e microcompetências – aquelas, como será explorado em capítulo próprio, direcionadas a determinado conteúdo.

Ainda no que concerne às microcompetências, como será examinado a seguir, uma oficina como negociação demanda planeamento de aula que envolve elaboração de vídeos, construção de casos para exame, elaboração de exercícios simulados, entre tantas outras abordagens pedagógicas que demandam um investimento de tempo que poucos docentes teriam em um país de economia instável. A terceira premissa, a que certamente mais gerou incômodo na elaboração desta tese, presume que docentes e/ou discentes se engajarão na alteração do modelo pedagógico para melhor atender aos resultados almejados na pedagogia de competências.

Por outro lado, como consta no último capítulo desta tese, foi possível o desenvolvimento de uma série de instrumentos pedagógicos de sustentação da pedagogia de competências no âmbito da Oficina de Negociação na Faculdade de Direito (Fd/UnB) a partir do envolvimento voluntário dos alunos. Deste exemplo permite-se, com maior alento, a aceitação da premissa de que é possível contar com desenvolvimento pedagógico específico da pedagogia de competências em um país que investe pouco em educação como o Brasil. Isto, em especial, ao se considerar a riqueza dos objetivos da pedagogia de competências.

3.2. Elementos constitutivos do desenvolvimento da formação por competências.

A pedagogia de competências tem sido objeto de estudo por diversos autores de campos distintos seja da Administração, seja do Direito, seja da Sociologia do trabalho ou ainda da Pedagogia. Divulgadores desses modelos¹⁵⁰

¹⁵⁰ Além do Projeto Tuning, merece registro o CINTERFOR - Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre la Formación Profesional Disponível em : <<http://www.oitcinterfor.org/>> acesso em: 11 nov. 2017; o Iberfop – Programa de Cooperación Iberoamericana para el Diseño de la Formación Profesional Disponível em <<http://www.oei.es/historico/iberfop.htm>> acesso em 11 nov. 2017; e Institute for Competency-Based Education disponível em <<http://www.tamuc.edu/aboutUs/IER/icbe/default.aspx>> acesso em: 11 nov. 2017.

que divergem em relação a elementos constitutivos do desenvolvimento da formação por competências. MERTENS¹⁵¹ apresenta um referencial que é citado por diversos doutrinadores que divide o desenvolvimento desse modelo pedagógico em três linhas: funcionalistas, construtivistas e diretivos¹⁵²

No que se refere à análise diretiva como base de competências, MERTENS cita ADAMS que sugere¹⁵³ origens remotas para pedagogia de competências nos Estados Unidos nos anos 20 do século passado, concedendo que o movimento moderno se iniciou no final dos anos 60 e início dos anos 70. No registro histórico apresentado por ADAMS, uma das causas do desenvolvimento da formação da pedagogia de competências deu-se à uma abordagem em projetos realizados nos Estados Unidos nos quais buscou-se identificar alguns atributos de profissionais (no caso diplomatas) exitosos com base nesses critérios de efetividade constatados por intermédio de entrevistas sobre comportamentos de determinados diplomatas em contextos específicos. Passou-se a identificar citações importantes de trabalho e como aqueles profissionais se destacaram e desenvolveram suas funções.

No momento seguinte, nos anos 70 e início dos anos 80, a mesma prática passou a ser feita com gestores como BOYATZIS¹⁵⁴. Dessa forma, passa-se a compreender o desempenho eficiente como um elemento central de uma competência, e esta por sua vez é definida pela aptidão de se alcançarem resultados específicos. Por esta abordagem, existe uma diretividade de comportamento que estabelece quais seriam as características da pessoa que causa as ações de desempenho desejado.

ADAMS¹⁵⁵ também cita as desvantagens deste referencial diretivo como

¹⁵¹ MERTENS, Leonard. *Ob. Cit.* 1996. P 74

¹⁵² Vale ressaltar que essa última categoria foi traduzida nesta oportunidade por Behaviorista, por alguns autores nacionais como Ronaldo Marcos de LIMA ARAÚJO, todavia a expressão em espanhol “conductista” reporta-se a função de dirigir. Por esse motivo, nessa tese a chamada análise “análisis conductista” do texto de MERTENS está sendo traduzida como análise diretiva. Merece registro que há diversos outros autores como GUERRERO (GUERRERO, Dante *et al. Professional competences: a classification of international models*, *Procedia – Journal of Social and Behavioral Sciences* 46. 2012) que adotam a mesma forma de tradução de LIMA ARAÚJO.

¹⁵³ ADAMS, Katherine. *Competency's American origins and the conflicting approaches in use today*. in *Competence*. Londres, Eclipse Group, v. 3, n. 2, 1996 apud MERTENS, Leonard. *Ob. Cit.* 1996. p. 75.

¹⁵⁴ BOYATZIS, Richard E. **The Competent Manager**, Ed. John Wiley & Sons, New York. 1982 apud MERTENS, Leonard. *Ob. Cit.* 1996. p. 69.

¹⁵⁵ ADAMS, Katherine. *Ob. Cit.*, 1996 apud MERTENS, Leonard. *Ob. Cit.* 1996. p. 75

a incapacidade deste modelo de distinguir as competências gerais e específicas bem como estar excessivamente lastreado em um modelo histórico. Isto é, relacionada com o sucesso no passado e não necessariamente direcionada à formação ou desenvolvimento de futuros profissionais. De igual sorte, esse sucesso passado por ter uma causa não percebida pelo analista.

3.2.1. Abordagem funcional.

Para MERTENS, a teoria da análise funcional tem lastro na chamada “escola de pensamento funcionalista¹⁵⁶” da sociologia como aplicada no modelo de sistema de competência laboral na Inglaterra. Sua origem decorre das várias tentativas de adequar e revisar o sistema de formação e capacitação na Inglaterra no início da década de 80. Segundo Mertens “a análise funcional não se refere ao sistema em si, no sentido de uma massa ou de um estado que deve ser preservado ou de um efeito que deve ser produzido, mas na análise e compreensão da relação entre sistema e entorno, isto é, a diferença entre ambos¹⁵⁷”. Assim, a partir da perspectiva dos objetivos e funções da empresa, passa-se a formular a organização como um sistema aberto inter-relacionado com o que está a sua volta. Desta forma, a análise funcional parte de probabilidades relacionando-as com perspectivas acerca das questões e problemas que são resultantes do que se espera da empresa. A relação entre um problema ou resultado desejado e a solução não se compreende por si mesma, serve de guia para indagar acerca de outras oportunidades de equivalências funcionais. MERTENS também sugere que esse método inicia-se por definir as principais funções ou objetivos e em seguida essas funções são colocadas para exame¹⁵⁸.

3.2.2. Abordagem construtivista.

O conceito construtivista reporta-se a esclarecer correlações existentes entre grupos e seu ambiente como também situações de trabalho e

¹⁵⁶ MERTENS, Leonard. *Ob. Cit.* 1996. p. 74

¹⁵⁷ LUHMANN, Niklas. *Sistemas sociales*. México, Alianza, 1991 *apud* MERTENS, Leonard. *Ob. Cit.* 1996. p. 75

¹⁵⁸ ADAMS, Katherine. *Ob. Cit.*, 1996 *apud* MERTENS, Leonard. *Ob. Cit.* 1996. p. 75.

capacitação¹⁵⁹ apresenta uma interessante distinção entre o enfoque ou o modelo diretivo e o modelo construtivista na medida em que sugere que o primeiro faz uma análise a partir de grandes desempenhos, enquanto o modelo construtivista parte da premissa que mesmo pessoas de baixo desempenho podem ter uma análise de aptidões a ponto de permitir-se as suas melhorias. Para LIMA ARAÚJO:

o referencial construtivista expressaria a orientação Piagetiana que explica a construção do conhecimento pelo sujeito como processo ativo a partir das informações que provem do meio. A identificação de competências nesse caso procura tomar como ponto de partida as carências de capacidades necessárias para realização de tarefas de trabalho apresentadas pelos trabalhadores. O suprimento dessas carências determinaria o desenvolvimento das competências¹⁶⁰

No que concerne ao modelo funcional, de acordo com esta abordagem a definição adequada de “trabalho, envolve competências para eficientemente desenvolver tarefas previamente estabelecidas¹⁶¹”. Desta forma, este modelo é um mecanismo para criar uma mensuração tangível do relacionamento entre variáveis quantificáveis. O modelo diretivo passa a definir competência como um aspecto subjacente de uma psicologia ampla¹⁶² que inclui motivação, habilidades aptidões, autoimagem e conhecimento¹⁶³. Esta teoria baseia-se na percepção de que avaliação de competências deve mensurar algo que se desenvolve a partir da prática diária e aprendizado. Por esta abordagem, as características das competências são definidas por serem mensuráveis e generalizáveis da performance de um determinado trabalho.

Para melhor compreensão dos modelos de competências, suas distintas raízes, características e abordagens, vale examinar a tabela apresentada por GUERRERO¹⁶⁴:

¹⁵⁹ SCHWARTZ, Bertrand. **L’insertion sociale et professionnelle des jeunes: Rapport au Premier Ministre**. Paris: La Documentation Française, 1981 *apud* MERTENS, Leonard. *Ob. Cit.* 1996.p. 81.

¹⁶⁰ LIMA ARAÚJO, Ronaldo *Ob. Cit.* p. 22.

¹⁶¹ GUERRERO, Dante *et al.* *Professional competences: a classification of international models*, *Rev. Procedia Social and Behavioral Sciences* 46. 2012. p. 1291.

¹⁶² No original de GUERRERO “overall psychology” (GUERRERO, Dante *et al.*, *Ob. Cit.* 2012. p. 1292).

¹⁶³ GUERRERO, Dante *et al.*, *Ob. Cit.* 2012. p. 1292.

¹⁶⁴ GUERRERO, Dante *et al.*, *Ob. Cit.* 2012. p. 1294.

Modelo de Competência Baseado em:

| I | Ambiente de trabalho | Teoria comportamental | Estratégia de negócio | Abordagem cognitiva | Abordagem holística |
|---------------------------|---|--|---|---|---|
| Características | <p>Estabelecido com base nas funções essenciais do indivíduo, o que contribui significativamente para os resultados desejados. A função do trabalhador deve ser entendido em relação às suas tarefas e suas outras funções. Para estabelecer competências, as diversas relações na organização e os resultados dos trabalhadores e suas habilidades, conhecimentos e atitudes devem ser comparados. Os padrões de desempenho são desenvolvidos e definidos pela indústria. Os padrões são baseados nos resultados. É concebido que as habilidades refletem a capacidade do indivíduo. Os setores concordam com marcas estabelecidas para desempenho competente.</p> | <p>As competências são concebidas como habilidades que refletem a capacidade do indivíduo e descrevem o que é necessário para ele fazer ou não necessariamente fazer. Esta abordagem principalmente é definida pela conduta do indivíduo em seu desempenho no trabalho e observa resultados específicos de um contexto pré-determinado. Os grupos de competências são desenvolvidos através de pesquisa baseada em excelentes artistas. Os padrões são orientados para os resultados. As especificações para um desempenho superior são definidas pela pesquisa educacional.</p> | <p>A competência é uma realidade que permite que a direção dos esforços na empresa seja um caminho definido e, portanto, exige certas habilidades de seus participantes. Introduce o conceito de competência central.</p> | <p>As competências são atribuídas à atividade cognitiva, que é definida como prontidão para a ação. Por outro lado, identifica as competências e seus indicadores com base na taxonomia de N. Bloom (usado pela Bloom para categorizar o conhecimento).</p> | <p>A competência é definida como resultado de uma mistura de atributos pessoais subjacentes, como comunicação, autodesenvolvimento, criatividade, análise de conflitos e resolução. Os aspectos formam as competências de objetivo superior, que permitem a existência de competências cognitivas, funcionais, comportamentais e éticas, que em conjunto determinam a competência profissional. Este é um reflexo do próprio local de trabalho e a execução da tarefa é o catalisador do processo de geração de competências. A formação de um aprendizado reflexivo e crítico, significativo e inovador através da colaboração, a co-liderança da aprendizagem e do ensino e o desenvolvimento de competências fundamentais que são transferíveis e transversais são fundamentais para essa abordagem.</p> |
| Campo | Trabalho | Trabalho/Educacional | Trabalho | Educacional | Trabalho/Educacional |
| Abordagem | Empírica | Comportamental | Comportamental | Construtivista, Racionalista, Empírica | Gestalt, Sistemática, Existencialista |
| Organizações relacionadas | QCAD, Ofqual | NCEE-NCCA-ICE | | | |
| Sistemas de certificação | NVQ-GCSE | SCANS-PMI | | | IPMA |
| Limitações | <p>Analisa as funções do negócio e não as competências dos indivíduos. Os objetivos e funções do negócio são formulados em termos</p> | <p>Predominantemente é baseado na observação da conduta do indivíduo quando confrontado com uma tarefa baseada no que a descrição do trabalho requer, em vez do que ele realmente faz,</p> | | <p>Avalia as competências apenas com base no conhecimento e desempenho, com contabilização dos outros recursos</p> | |

| | | | | | |
|--------|---|--|-----------------------|--|--|
| | relacionados ao trabalho: mercado, tecnologia, instituições sociais e relações. | sem ter em conta as qualidades pessoais. | | pessoais e configuração em que o trabalho executa. Esta é a principal limitação nesta abordagem. | |
| Origem | Reino Unido | Estados Unidos | Japão, Estados Unidos | Europa | Estados Unidos, Espanha, Porto Rico, Reino Unido |

Quadro 3 – Comparação de modelos de competências

3.3. Objetivos de formação da pedagogia de competências.

Como indicado no capítulo anterior, a pedagogia de competências busca, entre outros propósitos, aproximar o estudante e sua formação com o mundo do trabalho e as demandas de atuações profissionais. Nesse contexto, esta abordagem pedagógica objetiva aproximar futuros trabalhadores por intermédio de análise das competências necessárias a um bom desenvolvimento profissional.

Na pedagogia de competências o processo formativo passa a ser definido em razão de um conjunto de expectativas relacionadas ao estudante no decorrer de sua formação. Apesar deste ser apenas um dos diversos temas explicitamente desenvolvidos na literatura específica – em especial no projeto Tuning – acredita-se que este modelo deve apresentar um roteiro de aprendizado para o estudante não apenas durante a sua formação ou seu processo de educação formal, mas ao longo do período em que o estudante internalizar que continua aprendendo.

Ao mesmo tempo, ao menos durante a formação, faz-se necessária a delimitação de competências e formas de verificação dos seus resultados, com indicação específica do que esperar durante o período de formação inicial ou treinamento. A título de exemplo, em um curso de negociação, denominado Oficina de Negociação, espera-se do estudante uma visão de competências comunicacionais em que este não se engaje em discussões quando o ponto discutido mostra-se plenamente compatível tendo apenas os interlocutores perspectivas distintas¹⁶⁵.

¹⁶⁵ Vale registrar que mais expectativas quanto ao desenvolvimento de competências relacionadas à negociação serão trabalhadas em no capítulo 6, a seguir.

Cabe destacar que a aferição dos resultados ou objetivos na pedagogia de competências mostra-se constatável por intermédio de uma aproximação com rol de performances esperadas para aquelas competências. Neste ponto, como será debatido em capítulo próprio, diverge-se de parte da literatura segundo a qual

a avaliação da consecução dos objetivos da pedagogia se dá através da verificação de produtos finais, ou seja, na verificação de performances que resultem em produtos ou serviços... só tem valor quando produz resultados práticos¹⁶⁶.

Isto porque, tanto no ensino superior como na formação profissionalizante, o desenvolvimento de competências deve considerar um rol extenso de aptidões que possam ser constatáveis, mas não necessariamente equiparar a formação, a produtificação ou realização de determinados objetos. Acredita-se ser possível alcançarem-se determinados resultados de formas distintas daquela originalmente planejada como também se mostra muito importante considerar um amplo conjunto de condutas que correlacione com o desenvolvimento da competência.

Por outro lado, se a definição de objetivos com equiparação de formação e produtos do trabalho já orientou a pedagogia de competências na concepção dos procedimentos sequenciais de aprendizagem, em especial nos textos iniciais da década de 80 e 90 sobre pedagogia de competências¹⁶⁷ a pura vinculação da formação com as demandas do mercado de trabalho empobreceriam significativamente o papel da universidade na medida em que ele tira deste espaço o potencial formativo da sociedade. Nota-se, no referencial de cidadania do Projeto Tuning¹⁶⁸ orientação muito clara nesse sentido de não permitir que a pedagogia de competências tenha um objetivo fixado à formação de trabalhadores para a indústria de uma forma instrumental e Tayloriana.

Constata-se assim que os objetivos relacionados à pedagogia de competências direcionam-se à ambiciosa meta de promover a efetiva modificação da sociedade como um todo por intermédio do delineamento e

¹⁶⁶ LIMA ARAÚJO, Ronaldo M. *Ob. Cit.* 2001. p. 58

¹⁶⁷ BRUBACHER, John. S. *John Dewey in*: CHÂTEAU, Jean. **Os grandes Pedagogistas**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1978 *apud* LIMA ARAÚJO, Ronaldo M. *Ob. Cit.* 2001. p. 59.

¹⁶⁸ BENEITONE, Pablo *et al.* (Org.), *Ob. Cit.*, 2007. p. 34

esclarecimento dos valores, atitudes, condutas, ações e habilidades que proporcionariam ou que proporcionarão tal evolução.

A pedagogia de competências, também referida por alguns como educação baseada em competências, tem sido definida por diversas formas e de igual forma com objetivos distintos em razão de diferentes conceituações. GERVAIS sugere que a pedagogia de competências “consiste em um campo sem definição universal compartilhada acerca do que seria um modelo baseado em competências¹⁶⁹”. BOOK sugere que sem definição comum universalmente aceita, a pedagogia de competências perde conformidade em torno de padrões e torna difícil definir com clareza o que vem a ser essa abordagem e quais seus objetivos¹⁷⁰.

SPADY define educação baseada em competências ou pedagogia de competências como um conjunto de processos baseados em dados

orientados à performance direcionados a facilitar, mensurar, registrar e certificar dentro de determinado contexto flexível de tempo um conjunto de resultados de aprendizado explicitamente postos que refletem funções bem-sucedidas de papéis profissionais ou pessoais¹⁷¹.

RIESMAN por sua vez define pedagogia de competências como:

uma forma de educação que retira o currículo de uma análise de futuros ou concretos papéis na sociedade moderna e busca certificar o progresso dos estudantes com base na performance demonstrada em algum ou todos os aspectos daqueles papéis¹⁷².

Teoricamente, a demonstração de competências é independente do tempo direcionado à educação formal. Diante da diversidade de conceituações e objetivos acima indicados com relação à pedagogia de competências, não se mostra surpreendente grande distinção na literatura acerca dos componentes

¹⁶⁹ GERVAIS, Jennifer. *The Operational Definition of Competency-based Education*. Journal of Competency-Based Education, 1(2), 2016. p. 98.

¹⁷⁰ BOOK, Patricia A. *All hands on deck: Ten lessons from early adopters of competency-based education*. Boulder, CO: Cooperative for Educational Technologies (WCET), 2014 apud Gervais, Jennifer. *Ob. Cit.* 2016. p. 98.

¹⁷¹ SPADY, William G. *Competency based education: A bandwagon in search of a definition*. Educational Researcher, 6(1), 9–14 1977 apud Gervais, Jennifer. *Ob. Cit.* 2016. p. 98.

¹⁷² RIESMAN, David. *Society's demands for competence in* GRANT, Gerald. *et al.* (Ed.), **On competence: A critical analysis of competence-based reforms in higher education**. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc. 1979, p. 18–65 apud GERVAIS, Jennifer. *Ob. Cit.* 2016. p. 98.

que englobam o modelo de pedagogia por competências. Por um lado, a literatura converge no sentido de que o modelo de pedagogia enfatiza resultados, abordagem pedagógica referenciada, o uso de recursos interdisciplinares e a avaliação de estudantes com base em competências. De igual forma, a convergência da literatura quanto à aptidão do estudante de graduar-se quando este consegue demonstrar o conhecimento, as habilidades, aptidões, valores, atitudes e comportamento adquiridos em razão da formação de determinada competência¹⁷³.

O'CONNELL sustenta que competências são distintas de metas e objetivos pedagógicos. Competências são escritas no presente e baseadas no que o estudante pode realizar. Por outro lado, metas são escritas para o futuro e baseadas no que uma pessoa deveria ser capaz de realizar. Desta forma, as competências enfatizam resultados ou uma habilidade. Metas, por outro lado, enfatizam habilidades ou expectativas que são baseadas em tempo. Objetivos comportamentais se diferem de competências na medida que se tornam reducionistas e vinculados diretamente ao resultado, como sugerindo que alguém “sabe a melhor experiência de aprendizado para cada objetivo comportamental”¹⁷⁴.

CLARK sugere, quanto aos objetivos de competências que estes sejam desenvolvidos em razão de feedback e mapeamento ou contribuição de todos os interessados¹⁷⁵ (e.g. estudantes, professores, parceiros da comunidade entre outros¹⁷⁶). Nesse sentido, segundo a abordagem de CLARK faz-se mister a criação de um conselho consultivo para os programas que possam envolver todos os interessados e que proporcionem informação, feedback, expectativas e diretrizes para a construção do programa e níveis de performance das competências. Como será examinado posteriormente acerca da Oficina de Negociação, a forma com que instrutores estruturam o aprendizado consiste em

¹⁷³ GRANT, Gerald. *Ob. Cit.* 1979. *apud* GERVAIS, Jennifer. *Ob. Cit.* 2016. p. 100.

¹⁷⁴ O'CONNELL, William. R. *et al.* *A CBC Primer. Report of a Conference: Competency-Based Curricula in General Undergraduate Programs.* Disponível em: <<http://eric.ed.gov/?id=ED104297>> acesso em: 10 nov. 2017.

¹⁷⁵ CLARK, Frank. W. *Characteristics of the competency-based curriculum.* in ARKAVA, Morton. L. *et al.* (Ed.), **Competency-based education for social work: Evaluation and curriculum issues.** New York, NY: Council on Social Work Education. 1976. p. 22–46.

¹⁷⁶ Vale registrar que nos capítulos 6 e 7, será apresentado um roteiro do processo pelo qual microcompetências de negociação são mensuradas ao especificamente indicar níveis de performance que um estudante desenvolve em cada uma das microcompetências.

um componente central do modelo da pedagogia de competências. Naturalmente, a proposta de um professor entrar em sala e discorrer livremente sobre o seu conhecimento acerca de determinado assunto, mostra-se muito aquém do esperado como experiência de aprendizado para o estudante. A pedagogia de competências requer uma grande preparação não apenas da aula, mas também dos instrumentos pedagógicos que serão utilizados no decorrer do desenvolvimento das competências. Por sua vez, o planejamento envolve considerar o propósito da aula e do curso, em especial considerando as competências a serem desenvolvidas e como um exercício de criatividade desenvolver atividades que vão proporcionar esse desenvolvimento. Outro componente da pedagogia de competências consiste na avaliação de aprendizado do aluno. Essa aferição proporciona tanto ao docente como ao discente a habilidade de mensurar a sua compreensão teórica e incorporação no seu cotidiano de competências. O docente com isso passa a conseguir determinar as necessidades de aprendizado dos estudantes e se a aferição de competências está adequadamente mensurando de forma a proporcionar efetivo desenvolvimento¹⁷⁷. Neste modelo, a aferição baseia-se no desempenho do indivíduo e não comparativamente aos demais estudantes. Como regra, seguindo-se os parâmetros indicados acima, recomendar-se-ia que não se avaliasse o estudante em uma curva de Gauss em relação aos demais participantes, mas em uma planilha com diversos propósitos e múltiplas competências. A partir desta abordagem, espera-se que o docente consiga identificar as necessidades do estudante e apoiá-lo no seu desenvolvimento como, por exemplo, onde focar seus estudos e como investir seu tempo para o desenvolvimento de determinada competência.

No que concerne a aferição da aprendizagem, de acordo com GRANT, a pedagogia de competências pode adotar duas formas de aferição da aprendizagem do estudante: formativa e somativa¹⁷⁸. A aferição formativa consiste em uma avaliação visando auxiliar o estudante a mensurar sua

¹⁷⁷ ALBANESE, Mark. A., *et al.* *Building a competency-based curriculum: The agony and the ecstasy*. *Advances in Health Sciences Education*, n. 15, 2008. p. 439–454. apud GERVAIS, Jennifer. *Ob. Cit.* 2016. p. 100.

¹⁷⁸ GRANT, Gerald. *et al.* *On competence: A critical analysis of competency-based reforms in higher education*. San Francisco, CA: Josey-Bass Publishing 1979 apud GERVAIS, Jennifer. *Ob. Cit.* 2016. p. 101.

aprendizagem e identificar conceitos essenciais que ainda precisam ser aprimorados. A aferição formativa pode envolver autoavaliação como também avaliação por docentes que informam e orientam os estudantes como um feedback voltado a mudanças ou aperfeiçoamentos no curso sendo ministrado. Aferições somativas, também referidas como avaliações, são aferições finais que ocorrem ao final de determinado ciclo de estudos direcionando-se à mensuração da habilidade do estudante, face à competência ou às competências almejadas em determinada formação. Em razão dessa aferição somativa pode-se recomendar que o estudante prossiga com o currículo ou retorne à uma fase formativa¹⁷⁹. Um exemplo brasileiro nesse sentido consiste na abordagem de pedagogia de competências adotadas pelo Conselho Nacional de Justiça no seu curso de formação de instrutores em técnicas de mediação. O curso consiste em 40 horas de formação acerca de aspectos pedagógicos do curso de mediação de conflitos e no quinto dia, os integrantes da formação (instrutores em formação) devem lecionar aulas a estudantes de graduação. Esses estudantes, por sua vez, avaliam os novos instrutores em relação a uma série de competências. Havendo indicações de não identificação de determinadas competências nos instrutores em formação, a abordagem utilizada consiste em sugerir que o novo instrutor não seguisse com a segunda fase da capacitação que consistia em cinco cursos em seus estados de origem. Nas hipóteses de não identificação das competências, recomendava-se ao novo instrutor que continuasse desenvolvendo-se como mediador e, posteriormente, cursar-se novamente a formação de instrutores oferecida pelo Conselho Nacional de Justiça¹⁸⁰.

Cabe registrar, no que concerne a um componente essencial da pedagogia de competências, a cultura institucional, sugere-se um afastamento da visão tradicional na qual a aprendizagem ocorre predominantemente dentro de salas de aula com vivência expositiva e pouca ou nenhuma acomodação aos interesses dos estudantes e do estilo de aprendizado destes. Na pedagogia de competências espera-se que o estudante possa escolher de um espectro de experiências de aprendizado tanto em sala como fora dela. De igual forma,

¹⁷⁹ GRANT, Gerald. *et al. Ob. Cit.* 1979 *apud* GERVAIS, Jennifer. *Ob. Cit.* 2016. p. 101..

¹⁸⁰ GOMMA DE AZEVEDO, André, *Ob. Cit.* 2012. p. 103.

educadores se engajam com diversos parceiros e com os estudantes para construir o aprendizado de forma comum com atenção individualizada aos estudantes para acomodar seus interesses e estilos de aprendizado.

No que tange ao progresso de aprendizagem, outro componente central na pedagogia de competências, cabe registrar que na orientação tradicional espera-se que os estudantes demonstrem maestria e padrões profissionais espontaneamente ao final de formações teóricas. Por outro lado, na pedagogia de competências espera-se dos estudantes que demonstrem maestria em alinhamento com a instituição de forma a identificar cada competência e seus objetivos ou descritores.

O ritmo da aprendizagem na pedagogia expositiva Coimbrã, sugere que os estudantes sigam o ritmo de aprendizagem do professor ou instrutor independentemente de terem demonstrado maestria aos objetivos de aprendizagem anteriores ou se precisam de tempo adicional de engajamento em determinado tópico. Na pedagogia de competências os estudantes recebem apoio e oportunidade tanto no ambiente educacional como fora, de forma a assegurar o seu ritmo próprio de aprendizagem. Para maior elucidação desses componentes, com a comparação entre o modelo pedagógico tradicional e a pedagogia de competências vale examinar o quadro adaptado a partir do trabalho de PACE¹⁸¹:

Contínuo de educação baseada em competências

| | Tradicional | Emergente | Baseado em Competências |
|-----------------|---|---|--|
| Cultura escolar | O aprendizado acontece dentro de uma sala de aula tradicional com pouca ou nenhuma acomodação de interesses e estilos de aprendizagem dos estudantes. | Os educadores fazem acomodações limitadas para os interesses dos alunos e os estilos de aprendizagem, incorporando experiências e parceiros do mundo real na sala de aula | Os estudantes escolhem entre uma ampla gama de experiências de aprendizagem na escola, on-line e em sua comunidade. Os educadores trabalham com diversos parceiros e alunos para reunir vias de aprendizagem individuais que acomodam os interesses dos alunos e os estilos de aprendizagem. |

¹⁸¹ PACE, Lillian. Competency education series: Policy brief one. Cincinnati, OH: Knowledge Works. 2013 Disponível em: <<http://knowledgeworks.org/>> *apud* GERVAIS, Jennifer. *Ob. Cit.* 2016. p. 102.

| | | | |
|----------------------------|---|--|--|
| Progressão de aprendizagem | Espera-se que os estudantes dominem os padrões de nível escolar e de carreira. | Espera-se que os estudantes dominem os padrões de nível escolar e de carreira e habilidades transferíveis | Espera-se que os estudantes dominem as competências alinhadas aos padrões estabelecidos na faculdade e na carreira. Cada competência tem objetivos claros e transferíveis de aprendizagem |
| Ritmo de aprendizagem | Os estudantes avançam no ritmo do instrutor, independentemente de dominarem os objetivos de aprendizagem ou precisar de tempo adicional | Os estudantes podem cursar cursos acelerados se demonstrarem a aptidão. Os estudantes recebem apoio especializado quando ficam atrás de colegas. Os educadores continuamente agrupam os alunos para incentivar a aprendizagem entre pares e maximizar os ganhos de aprendizagem para todos | Os estudantes recebem apoios personalizados e oportunidades aceleradas tanto na escola quanto fora dela para garantir que eles permaneçam aptos no ritmo da faculdade e da carreira optada. |
| Instrução | Cada sala de aula tem um professor que projeta e oferece um programa de instrução com pouca diferenciação para estudantes individuais | Os educadores envolvem alguma colaboração entre equipes e áreas de conteúdo para alinhar e diferenciar instrução com base em feedback em tempo real sobre o desempenho dos estudantes | Os educadores trabalham colaborativamente com parceiros comunitários e estudantes para desenvolver um plano de aprendizagem exclusivo para cada estudante com base em interesses dos estudantes, estilos de aprendizagem e dados em tempo real |
| Sistema de avaliação | Os instrumentos de avaliação são usados em horários definidos para avaliar e classificar os alunos, e não para orientar a instrução. Os alunos têm uma oportunidade de fazer a avaliação somativa no final do ano | Os educadores usam instrumentos de avaliação formativa quando acreditam que os alunos estão prontos para demonstrar o domínio. Essas avaliações ajudam os educadores a adaptar a instrução para que mais alunos estejam prontos para dominar a avaliação somativa no final do ano | Um sistema de avaliação abrangente é uma parte essencial do sistema de aprendizagem. As avaliações formativas orientam a instrução diária e a seleção de estudantes de oportunidades de aprendizagem personalizadas. Avaliações somáticas mostram domínio das competências. Os alunos tomam essas avaliações quando estão prontos e têm múltiplas oportunidades para demonstrar maestria |

| | | | |
|----------------------|--|--|---|
| Políticas de menções | As menções são referenciadas por norma, refletem o domínio dos padrões do curso e geralmente são baseadas em trimestres ponderados e uma prova final | As menções refletem o domínio das normas e habilidades do curso e geralmente são baseadas em trimestres ponderados e em um exame ou projeto final. Os alunos têm múltiplas oportunidades para demonstrar o domínio dos cursos exigidos | Os graus refletem o grau de domínio de competências que vão desde avançado até ainda não competente. Quando os alunos não obtêm crédito do curso, seu registro indica competências que precisam ser re-aprendidas ao invés de todo o curso |
| Instrução | Cada sala de aula tem um professor que projeta e oferece um programa de instrução com pouca diferenciação para estudantes individuais | Os educadores envolvem alguma colaboração entre equipes e áreas de conteúdo para alinhar e diferenciar instrução com base em feedback em tempo real sobre o desempenho dos alunos | Os educadores trabalham em colaboração uns com os outros, parceiros da comunidade e estudantes para desenvolver um plano de aprendizagem exclusivo para cada aluno com base em interesses dos alunos, estilos de aprendizagem e dados em tempo real |

Quadro 4 – Contínuo de educação baseada em competências
 Fonte: GERVAIS, Jennifer. *Ob. Cit.* 2016. p.102

3.4. Avaliação formativa da pedagogia de competências.

Como indicado acima, o Projeto Tuning busca aproximar instituições de ensino de países distintos por intermédio da busca de pontos comuns de referência centrados em competências. Segundo esta metodologia, o projeto voltado à América Latina tem quatro grandes linhas de trabalho: 1) competências gerais e específicas das áreas temáticas; 2) enfoque de ensinamentos, aprendizagem e avaliação destas competências; 3) créditos acadêmicos que buscam harmonização e reconhecimento recíproco; e 4) qualidade dos programas.

A segunda linha, voltada a identificar os métodos de ensino, aprendizagem e avaliação mais eficientes dos resultados de aprendizagem e de competências identificadas¹⁸² traz consigo um imenso desafio: a aferição com transparência e comparabilidade de métodos e dos critérios para aferir se competências gerais, específicas ou microcompetências estão sendo adequadamente desenvolvidas. Isto porque, a partir da aferição, não apenas se constata o grau de desenvolvimento do estudante, mas também o próprio desenho institucional em torno de determinada competência. BROWER¹⁸³ sugere que transparência na

¹⁸² BENEITONE, Pablo *et al.* (Org.), *Ob. Cit.*, 2007. p. 16

¹⁸³ BROWER, Aaron *et al.* *Designing quality into direct-assessment competency-based education.* Rev. Competency-based Education. 2017. Disponível em: <

aferição recomenda que programas sejam explícitos com estudantes sobre o que eles devem desenvolver, por que e como. Essa concepção pode correlacionar-se com aferição direta quando o programa é desenhado especificamente “para compreender quais proficiências estão sendo desenvolvidas... e como essas proficiências podem ser demonstradas marcos no progresso do estudante em busca de determinado diploma.¹⁸⁴” Esta específica recomendação da Associação de Faculdades e Universidades Norte-Americanas (AAC&U) sinaliza a importância do programa que adote pedagogia de competências com comprometimento de transparência com o aluno e outros interessados como funcionários, professores, voluntários e membros da comunidade). Para alguns, o desenvolvimento de formas autênticas de aferição do desenvolvimento das competências do aluno equipara-se à segurança na qualidade dos programas que adotam a pedagogia de competências¹⁸⁵. Dessa forma, a pedagogia de competências impõe ou depende inteiramente de como são desenhados os modelos de aferição das competências, e, naturalmente, como são explicitadas as competências em razão das quais o estudante será aferido e deverá buscar o seu desenvolvimento.

Como sugere BROWER, mostra-se fundamental que o estudante possa identificar com clareza qual é o nível de maestria que se espera na aprendizagem no decorrer do programa¹⁸⁶. Considere-se, todavia, a importância de transmitir-se uma série de competências que os estudantes desenvolverão não apenas durante o período de estudos formais vinculados à instituição, mas progressivamente no decorrer de suas vidas.

Pesquisas indicam¹⁸⁷ que estudantes estão mais propensos a desenvolverem competências quando compreendem com clareza os seus respectivos estágios e com precisão o que se espera que demonstrem para comprovação do desenvolvimento de competências. Para tanto, naturalmente,

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/cbe2.1043/pdf> acesso em 16 fev. 2018.

¹⁸⁴ ASSOCIATION OF AMERICAN COLLEGES AND UNIVERSITIES (AAC&U). *The GEMs design principles for general education*. Disponível em: <https://www.aacu.org/sites/default/files/files/gems/gmsg_e_p3_designprinciples_flier.pdf> (2015) acesso em: 1 nov. 2017.

¹⁸⁵ BROWER, Aaron *et al.* *Ob. Cit.* 2017, p. 9.

¹⁸⁶ *Ibidem*.

¹⁸⁷ GASTON, Paul. **General education transformed: How we can, why we must**. Washington, DC: AAC&U. 2015.

faz-se necessário considerar, antes de aprofundar no rol de competências e microcompetências, métodos de ensino que não meramente expositivos para o desenvolvimento dessas competências.

4. TEORIA DA NEGOCIAÇÃO

4.1. Novos paradigmas na busca da resolução eficiente de disputas

O ofício do artífice do Direito atualmente em muito se distancia do que era até o início do século XX. Com um marcante movimento de consensualização da atuação e exercício do Direito¹⁸⁸, passa-se a perceber a atuação de excessiva positividade do ofício desses artífices e seus resultados em crescentes mensurações de insatisfação. De fato, merece registro a célebre frase do professor Roscoe POUND em evento intitulado As Causas da Insatisfação do Público com a Administração da Justiça¹⁸⁹ para quem “a insatisfação com o poder judiciário é tão antiga quanto o Direito¹⁹⁰”. POUND traz como principal contribuição na organização deste seminário a criação de uma correlação direta de acesso à justiça, efetividade do Direito e satisfação do público ante à administração de serviços de resolução de conflitos.

Para POUND ainda,

a ideia de que o processo deve necessariamente ser inteiramente litigioso desfigura a nossa administração da justiça em todos os pontos... em todos os aspectos... a nossa administração da justiça não é decadente. Ela simplesmente está defasada¹⁹¹.

Este registro de POUND, datado de 1906 pode ser interpretado como um primeiro esforço de compreensão da atuação da justiça como uma função de satisfação do usuário. Nota-se também, da crítica ao modelo “inteiramente litigioso” um esforço de consensualização na atividade cotidiana do artífice do Direito.

Como sugerido pelo ex-ministro da Justiça Tarso Genro, a atuação desse novo artífice do Direito

está mais ligada à satisfação do usuário com o resultado final do processo de resolução de conflito do que com mero acesso ao poder judiciário, a uma relação jurídica processual ou ao ordenamento

¹⁸⁸ PELUSO, Antônio C. *et al. Ob. Cit.*, 2011. p. 11.

¹⁸⁹ POUND, Roscoe, *The Causes of Popular Dissatisfaction with the Administration of Justice*, palestra realizada na American Bar Association em 29 de agosto de 1906, reproduzida no número 8 de BAYLOR Law Review 1956.

¹⁹⁰ *Idem.*

¹⁹¹ *Idem.*

Desta forma, pode-se afirmar que a preocupação com consensualização da atuação do operador do Direito decorre principalmente de dois fatores básicos do desenvolvimento da cultura jurídico processual brasileira: 1) de um lado cresce a percepção de que o Estado tem falhado na sua missão pacificadora em razão de fatores como, dentre outros, a sobrecarga de tribunais, as elevadas despesas com os litígios e o excessivo formalismos processual; e 2) por outro lado tem se aceitado o fato de que o escopo social mais elevado das atividades jurídicas do Estado é harmonizar a sociedade mediante critérios justos e, ao mesmo tempo, apregoa-se uma tendência quanto aos escopos do processo e do exercício da jurisdição que é o abandono de fórmulas exclusivamente positivadas¹⁹³.

Como indicado em outra oportunidade¹⁹⁴ ao se desenvolver esse conceito de abandono de formas exclusivamente positivadas, de fato, o que se propõe é a implementação no nosso sistema jurídico de mecanismos de solução de conflitos que proporcionem um efetivo atingimento dos escopos fundamentais do próprio sistema de justiça ou mesmo do Direito, que se legitima, como sugerem POUND¹⁹⁵ e RHODE¹⁹⁶, principalmente pela satisfação do jurisdicionado com a condução e com o resultado final de seu processo de resolução de conflitos.¹⁹⁷

Desta forma, nota-se marcante tendência já iniciada no século XIX por

¹⁹² GOMMA DE AZEVEDO, André (Org.) Manual de Mediação Judicial [1a ed.]. Brasil: Ministério da Justiça, p. 10.

¹⁹³ DINAMARCO, Cândido Rangel, A Instrumentalidade do Processo, Ed. Malheiros, 8a. Edição, São Paulo, 2000, P. 157 – A expressão original do autor é “abandono de fórmulas exclusivamente jurídicas”, contudo, entende-se mais adequada a indicação de que a autocomposição, com sua adequada técnica, consiste em um instrumento jurídico. Isto porque se consideram, como indicado acima, as novas concepções de Direito apresentadas contemporaneamente por diversos autores, dos quais se destaca Boaventura de Souza Santos segundo o qual “concebe-se o direito como o conjunto de processos regularizados e de princípios normativos, considerados justificáveis num dado grupo, que contribuem para a identificação e prevenção de litígios e para a resolução destes através de um discurso argumentativo, de amplitude variável, apoiado ou não pela força organizada” (SANTOS, Boaventura de Sousa. O discurso e o poder; ensaio sobre a sociologia da retórica jurídica. Porto Alegre : Fabris, 1988, p. 72).

¹⁹⁴ GOMMA DE AZEVEDO, André. Desafios de Acesso à Justiça ante o Fortalecimento da Autocomposição como Política Pública Nacional. In: PELUSO, Antônio C. *et. al.*, *Ob. Cit.*, p. 11.

¹⁹⁵ POUND, Roscoe, *Ob. Cit.* 1956.

¹⁹⁶ RHODE, Deborah L., **In the Interests of Justice: Reforming the Legal Profession**, Nova Iorque: Oxford University Press, 2000.

¹⁹⁷ *Idem.*

Alexis TOCQUEVILLE¹⁹⁸ de crítica ao poder judiciário (e deontologicamente ao próprio Direito) no sentido de que nas Américas depende-se excessivamente da norma positivada para resolver questões solucionáveis por meio de ações meramente comunicativas¹⁹⁹ consensuais, conciliatórias ou, simplesmente, negociadas. Assim como registrado em outra oportunidade²⁰⁰:

nota-se pela literatura²⁰¹ um movimento que apregoa o abandono do exagerado positivismo jurídico que impõe o predomínio da norma sobre a vontade consentida. Há algum tempo autores como Hobbes sugeriam que “não existe outro critério do justo e do injusto fora da lei positiva²⁰²”. Desta forma, se estabelece atualmente, a posição consentânea de que o justo enquanto valor pode e deve ser estabelecido pelas partes consensualmente e que, caso estas não consigam atingir tal consenso, um terceiro as substituirá nessa tarefa indicando, com base na lei, o justo diante de cada caso concreto. Por meio da autocomposição o conceito de justiça se apresenta em umas de suas acepções mais básicas: a de que a justiça da decisão é adequadamente alcançada em razão de um procedimento equânime que auxilie as partes a produzir resultados satisfatórios considerando o pleno conhecimento destas quanto ao contexto fático e jurídico em que se encontram. Portanto, a Justiça pode também se realizar na medida em que as próprias partes foram adequadamente estimuladas à produção de tal consenso e, tanto pela forma como pelo resultado, estão satisfeitas com seu termo. Constata-se de plano que, nesta forma de resolução de disputas, o polissêmico conceito de Justiça ganha mais uma definição, passando a ser considerado também em função da satisfação das partes quanto ao resultado e ao procedimento que as conduziu a tanto²⁰³.

Diante deste novo paradigma de ordenamento jurídico, percebe-se a necessidade de adequação de competências dos artífices do Direito para que assumam cada vez mais funções de solucionadores de disputas. Para tanto, faz-se necessária a formação em negociação voltada ao mercado profissional que tem se mostrado mais aberto para atuações menos belicosas e adversariais e mais propenso à utilização criativa de competências relacionadas a soluções de problemas. Cria-se, progressivamente, a necessidade de um artífice do Direito

¹⁹⁸ TOCQUEVILLE, Alexis de, **A democracia na América**, São Paulo: Ed. Martins, 2000, capítulo 10.

¹⁹⁹ Cf. TRIBE, Laurence H. *Too much law, too little justice: an argument for delegating America*, Rev. Atlantic Monthly, Jul. de 1979, p. 25

²⁰⁰ GOMMA DE AZEVEDO, André. *Ob. Cit.* 2011. p. 11.

²⁰¹ Cf. GENRO, Tarso, Prefácio do Manual de Mediação Judicial, Brasília/DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2009 p. 13 e o capítulo 5 (*Too much law, too little justice, too much rhetoric, too little reform*) de RHODE, Deborah L., *Ob. Cit.*, 2000. p. 135.

²⁰² BOBBIO, Norberto. *Teoria generale del Diritto*. Torino: Ed. G. Giappichelli, 1993. p. 36.

²⁰³ Cf. GOMMA DE AZEVEDO, André (Org), *Estudos em Arbitragem, Mediação e Negociação*, Brasília: Ed. Grupos de Pesquisa, Vol 4, 2007, p. 20.

que aborde questões como um solucionador de problemas – a pergunta a ser feita deixou de ser “quem devo acionar” e passou a ser “como devo abordar essa questão para que os interesses em questão sejam realizados de forma mais eficiente²⁰⁴”. Esta adequada sistematização de soluções negociadas no Direito reflete marcante tendência no sentido de que “vai ganhando corpo a consciência de que se o que importa é [solucionar], torna-se irrelevante que a [solução] venha por obra do Estado ou por outros meios, desde que eficientes²⁰⁵”. Vale registrar que a posição original dos autores indicava atuação de pacificação como preponderante. Progressivamente parte da literatura²⁰⁶ tem se afastado do uso da expressão pacificação em razão da vinculação com a Pax Romana ou Pax Imperium²⁰⁷ - expressões que conotam a paz gerada pelas armas, pela violência e pelo autoritarismo vivenciado no império romano com o imperador Augusto, em 28 A.C. até o imperador Marco Aurélio em 180 D.C.²⁰⁸. Neste último sentido, o magistrado, desde o império romano, “pacifica” com sua sentença.

Vale registrar que, diferentemente da atuação litigiosa do artífice do Direito, na prática consensual, as habilidades ou técnicas estão intrinsicamente ligadas à condução do processo e aos seus resultados. Assim, ao contrário de um litígio, no qual o fato de um advogado não apresentar seu pedido com habilidade comunicativa ou tato não altera o resultado do processo, na mediação, conciliação ou quaisquer outros processos que tenham base em teoria de negociação²⁰⁹, uma proposta excessivamente agressiva (ou ameaçadora pode simplesmente encerrar o processo sem que se chegue a um acordo. As habilidades, técnicas ou competências em negociação são, por

²⁰⁴ GOMMA DE AZEVEDO, André, *Perspectivas metodológicas do processo de mediação: apontamentos sobre autocomposição no direito processual* in GOMMA DE AZEVEDO, André (Org.). **Estudos em arbitragem, mediação e negociação**, vol. 2 Brasília: Grupos de pesquisa, 2003, p. 169.

²⁰⁵ CINTRA, Antônio Carlos de Araújo, et al. **Teoria geral do processo**. 26ª ed. São Paulo: Malheiros, 2010, p. 29.

²⁰⁶ E.g. LAX, David. et al. **3-D Negotiation: Powerful Tools to Change the Game in Your Most Important Deals**. Boston, MA: Harvard Business School Press, 2006; LUTTWAK, Edward *Give War a Chance*. Foreign Affairs, Vol. 78, No. 4 Jul. 1999. p. 36-44

²⁰⁷ ARON, Raymond (2003). *Peace and War: A Theory of International Relations*. New Brunswick: Transaction Publishers. 2003. p. 151–152.

²⁰⁸ PARCHAMI, Ali. **Hegemonic Peace and Empire: The Pax Romana, Britannica and Americana**. Nova Iorque: Routledge. 2009. p. 31

²⁰⁹ E.g. a mediação pode ser como um processo autocompositivo segundo o qual as partes em disputa são auxiliadas por uma terceira parte neutra ao conflito ou por um painel de pessoas sem interesse na causa, para se chegar a uma composição. De forma simplificada: uma negociação facilitada por um ou mais terceiros. v. nota 356 *infra*.

consequente, da essência do processo consensual.

4.2. Negociação: histórico.

Como sugere YARN²¹⁰ a palavra negociação vem do latim neg (não) e otium (entretenimento), assim negotium no latim reporta-se a uma vinculação de conotação não ligada à prazer ou entretenimento. Desta forma, traça-se o liame com comércio e demais transações onerosas. A literatura ainda, em especial antes da década de 80, frequentemente equiparava negociação com barganha²¹¹. No contexto de resolução de disputas a barganha é tratada como espécie da negociação “referindo-se apenas ao processo de troca de ofertas com uma intenção de encontrar-se um ponto de acordo²¹²”. Por outro lado, a negociação contém um escopo mais amplo e inclui, além da barganha, a identificação de questões, troca de informações e outras atividades que geralmente precedem a própria barganha da mesma forma²¹³. IKLÉ²¹⁴ sustenta que a barganha consiste em um processo de demanda e revisão direcionada a apresentar mecanismos básicos nos quais as partes convergem em relação ao acordo enquanto a negociação consiste em uma situação ampla na qual a barganha ocorre²¹⁵.

Na teoria autocompositiva, até o início da década de 80, a negociação era tratada como uma forma pela qual se poderia vencer o oponente diretamente contrapor-se a este. Um bom exemplo desta perspectiva consiste na definição do diplomata Daniele Varè para quem a negociação seria a arte de deixar o outro lado vencer a sua vitória pelas razões deles ou ainda “negociar consiste em fazer com que uma outra pessoa queira fazer o que você quer que ela faça²¹⁶”. De fato, as primeiras obras de negociação, seja de uma forma mais ampla, que

²¹⁰ YARN, Douglas E. *Ob. Cit.* 1999. p. 317.

²¹¹ MORLEY, Ian, **The Social Psychology of Bargaining**. Boston: Unwin Hyman, 1977. p. 23.

²¹² YARN, Douglas E. *Ob. Cit.*, p. 317.

²¹³ Id.

²¹⁴ IKLE, Fred, **How Nations Negotiate**. Nova Iorque: Harper Collins, 1964, p. 3 *apud* YARN, Douglas E. *Ob. Cit.*, 1999, p. 317.

²¹⁵ id.

²¹⁶ URY, William L., **Supere o Não: Negociando com Pessoas Difíceis**, Ed. Best Sellers, 4a . Edição, São Paulo, 1996, p. 3. No original em inglês “negotiation is letting the other side having it your way”. URY, William Getting Past No: Negotiating With Difficult People, (New York: Bantam Books, 1991).

tangencie persuasão ou comunicação como *O príncipe* de MAQUIAVEL²¹⁷, ou mesmo obras anteriores²¹⁸, sugeria-se o uso desta ferramenta como uma forma de conseguir o que alguém quer em detrimento do que outra pessoa pleiteia. NIERENBERG²¹⁹, ainda na década de 1980 sugeria práticas tais como colocar o “oponente” em uma sala de negociação contra uma luz forte ou com o ar-condicionado ligado com uma temperatura muito baixa, gerando-lhe desconforto a ponto de este querer encerrar mais cedo a negociação, nem que para isso tenha que ceder em alguns pontos. Nessas abordagens, negociava-se contra uma pessoa ou ainda negociava-se com uma pessoa, todavia essa conjunção continha um sentido predominante de “contra”²²⁰.

Neste período de negociações adversariais, abordava-se a interação entre duas pessoas buscando-se compreender o planejamento estratégico e racional destas e partia-se da premissa de que, quanto mais receio um dos negociadores tivesse da conduta do outro, mais haveria tendência de que aquele cedesse. Um exemplo clássico apresentado por POUNDSTONE²²¹ consiste na crise de mísseis de Cuba na qual John F. Kennedy deixou publicamente registrado que consideraria, o gesto da União Soviética de colocar mísseis em Cuba, um ato de guerra. Na medida em que a frota Soviética foi se aproximando da ilha de Cuba, Kennedy ordenou que o exército e a aeronáutica americanos se armassem com munição ativa e se preparassem para decolar. Em casos, chegou a determinar que aviões decolassem municiados. Diante desse gesto, Nikita Khrushchev, em 28 de outubro de 1982, ordenou que a frota Soviética, no meio do caminho à Cuba, retornasse à União Soviética. Tratou-se de um clássico exemplo de, em teoria dos jogos, uma forte manifestação de intenção de uso de poder. Em um paralelo com exemplos de literatura deste campo de economia aplicada²²², aplicou-se o chamado ‘jogo da galinha’. Na teoria dos jogos, o jogo

²¹⁷ MAQUIAVEL, Nicolau. *O príncipe* (tradução brasileira de R. Grassi), Ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1982.

²¹⁸ E.g. *Os Trinta e Seis Estratagemas e a Arte da Guerra*, ambos atribuídos a Sun Tzu cerca de 500 A.C. (MAIR, Victor. **The Art of War: Sun Zi's Military Methods**. New York: Columbia University Press. 2007, p. 9).

²¹⁹ Cf. NIERENBERG, Gerard I. *et al.* **The Art of Negotiating**. Michigan: Universidade de Michigan. 1981

²²⁰ *Idem*.

²²¹ POUNDSTONE, William. *Prisoner's Dilemma*. Anchor Books, 1993.

²²² *Idem*. p. 78-79

da galinha consistia em hipótese na qual duas pessoas dirigiriam carros em direção um ao outro e o que desviasse primeiro perderia. Na adaptação cinematográfica hollywoodiana deste modelo, no filme *Rebelde Sem Causa*, duas pessoas dirigiam contra um precipício e quem desviasse ou freasse primeiro, perderia²²³. Pela teoria dos jogos, neste período, as dinâmicas conflituosas deveriam ser resolvidas em razão do vigor com que se alardeavam vitórias futuras, e, qualquer menção à cooperação seria percebida como indicador de fraqueza o que por sua vez apenas geraria menos estímulo à colaboração.

Vale mencionar também que, mesmo antes da 2ª Guerra Mundial ou durante esta, formas mais cooperativas de negociação foram tentadas sem resultados positivos facilmente constatáveis. MNOOKIN²²⁴ registra como exemplo deste ponto a negociação de Churchill com Hitler com o fim de evitar uma guerra mundial. Outro exemplo também apresentado por MNOOKIN foi a negociação do líder sionista Rudolf Kastner com oficiais nazistas pleiteando a compra de liberdade de judeus na Polônia²²⁵. Nesse período essas respostas foram, como indicado na literatura²²⁶, pouco proveitosas.

De igual forma, a sugestão de Gandhi no sentido de que a Inglaterra deveria praticar com a Alemanha a sua abordagem de não violência abrindo as fronteiras para o exército nazista e praticando exclusivamente uma resistência não violenta ao regime nazista²²⁷. Da mesma maneira, a sugestão de Ghandi no sentido de que no holocausto judaico poderia ter sido adotada a não violência uma vez que, segundo Ghandi:

²²³ POUNDSTONE, William. *Ob. Cit.*, 1993. Pp. 78-79

²²⁴ MNOOKIN, Robert. **Negociando com o Diabo**, São Paulo: Ed. Gente, 2011.

²²⁵ MNOOKIN busca apresentar na sua obra *Negociando com o Diabo* que há hipóteses em que se deve negociar com o 'inimigo' e hipóteses em que não se deve negociar. Neste livro Mnookin sugere que Rudolph Kasztner não estava livre para negociar – ou buscava uma solução por meio da corrupção de membros do serviço secreto nazista para a libertação de judeus ou estes morreriam. A estrutura de sua situação era tal que ele poderia tentar salvar algumas vidas judaicas na Hungria ocupada pelos nazistas ou não tentar salvar nenhuma. Naturalmente, a partir do relato de Mnookin, que Kasztner tinha uma longa história como negociador comercial e, presumivelmente, isso fazia parte de sua forma habitual de se relacionar. Importava pouco como as exigências de Eichmann, ao menos, incomuns, se tornaram. Do relato de Mnookin sobre as reviravoltas da negociação surpreende como Kasztner permaneceu buscando cooperação. Não por outro motivo os resultados foram pouco relevantes.

²²⁶ Id.

²²⁷ FISCHER, Louis, **Life of Mahatma Ghandi**, Nova Iorque: Harper Collins, 2004.

Hitler matou cinco milhões de judeus... Mas os judeus deveriam ter se oferecido à faca do açougueiro. Eles deveriam ter se atirado no mar a partir de penhascos ... Isso teria despertado o mundo e o povo da Alemanha ... Como foi, eles sucumbiram da mesma forma em seus milhões²²⁸

Como sugerido por POUNDSTONE²²⁹, à época, a estruturação de práticas negociais colaborativas não contava com arcabouços teóricos mínimos e a adoção de abordagens tais como as preconizadas por Ghandi acima dificilmente produziriam resultados desejáveis para as vítimas do holocausto.

Desta forma, percebe-se que a abordagem de negociação como discursos persuasivos em detrimento da contraparte (e como atuação não colaborativa) cresceu também pelo insucesso de muitas tentativas de abordagens colaborativas prévias e pela ausência de abordagens de algum cunho científico que recomendassem práticas em sentido diverso. Isto ocorreu, como será abordado adiante, até que, no âmbito da teoria dos jogos, as abordagens competitivas fossem submetidas a dinâmicas continuadas.

A teoria dos jogos apresenta subsídios teóricos que, em muitos aspectos, auxiliam a compreender o funcionamento da negociação e outros processos consensuais²³⁰. A partir desta análise da matemática aplicada permite-se esclarecer por que e como muitos negociam. Por definição, a teoria dos jogos consiste no ramo da matemática e da economia que estuda situações estratégicas em que participantes se engajam em um processo de análise de decisões baseando sua conduta na expectativa de comportamento da pessoa com quem se interage²³¹. O seu objeto de estudo é o conflito, o que ocorre quando atividades incompatíveis acontecem. Essas atividades podem ser originadas em uma pessoa, grupo ou nação. “Na teoria dos jogos o conflito pode ser entendido como a situação na qual duas pessoas tendem a desenvolver estratégias para maximizar seus ganhos de acordo com certas regras preestabelecidas²³²”. Nota-se desta forma que a teoria dos jogos, como indicado

²²⁸ ROWELL, James L., **Gandhi and Bin Laden: Religion at the Extremes**, Maryland: University Press of America, 2009, p. 68.

²²⁹ MNOOKIN, Robert. *Ob. Cit.* 2011. p 3.

²³⁰ BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. *Ob. Cit.* p. 58.

²³¹ *Idem.*

²³² *Idem.*

em outras obras²³³, oferece subsídios teóricos para buscar-se compreender como a análise matemático-formal pode contribuir com a compreensão da evolução da teoria de negociação.

Para os primeiros autores em teoria dos jogos²³⁴ um jogador (ou participante/parte) baseia suas ações no pensamento que ele tem da jogada do seu adversário que, por sua vez, baseia as suas ideias na expectativa da estratégia de jogo do oponente original. Comumente se formula essa noção da seguinte forma: “eu penso que você pensa que eu penso que você pensa²³⁵...” Consiste assim em uma argumentação *ad infinitum*²³⁶, que só viria a ser parcialmente solucionada por John Nash após a 2ª Guerra Mundial por meio do conceito de equilíbrio de Nash – que será tratado nos próximos parágrafos.

Até então, a premissa usual na análise de relações consistia, seguindo parâmetros estabelecidos por Adam Smith, na competição como regra nas relações. Por essa abordagem na medida em que cada um luta para assegurar resultados melhores para si, competidores com maior qualificação passam a fortalecer o mercado em uma abordagem econômica que reflete a evolução darwiniana de seleção natural dos melhores competidores²³⁷. Até então, os trabalhos acadêmicos, como John Von Neumann exemplifica, para que houvesse um vencedor necessariamente deveria haver um perdedor. A abordagem partia de um pressuposto predominantemente competitivo de todas as relações – naturalmente, na teoria de negociação o paralelo era de que negociava-se como forma de competir por recursos. Para ilustrar com maior clareza este ponto, vale trazer ao debate o exercício desenvolvido pelos

²³³ Cf. ALMEIDA, Fábio Portela Lopes de. *A Teoria dos Jogos: Uma Fundamentação Teórica dos Métodos de Resolução de Disputa*. in GOMMA DE AZEVEDO, André Gomma de (Org.). *Ob. Cit.*, 2003; AXELROD, Robert. **The Evolution of Cooperation**. New York: Basic Books, 1984; BAIRD, Douglas; *et al.* **Game Theory and the Law**. Boston: Harvard University Press, 1994; POUNDSTONE, William. *Ob. Cit.*, 1993.

²³⁴ E.g. NEUMANN, John Von *et al.* **Theory of Games and Economic Behavior**. Princeton: Princeton University Press, 1953 e RAPOPORT, Anatol. **Lutas, Jogos e Debates**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. Para maiores detalhes quanto ao desenvolvimento histórico da teoria dos jogos v. ALMEIDA, Fábio Portela Lopes de. *Ob. Cit.*, 2003

²³⁵ Cf. NASAR, Sylvia. **Uma Mente Brillhante**. Rio de Janeiro: Record, 2002. p. 121.

²³⁶ ALMEIDA, Fábio Portela Lopes de. *Ob. Cit.*, 2003;

²³⁷ Diversos autores sustentam que as ideias de Adam Smith estão intimamente vinculadas ao evolucionismo de Charles Darwin. Cf. RIDLEY, Matt, *The Evolution of Everything: How Ideas Emerge*, Nova Iorque: Harper, 2015 e SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

professores Merrill Flood e Melvin Dresher, ambos da Fundação RAND²³⁸, que adotaram, como marco teórico, a teoria dos jogos de NEUMANN para debater a eficiência de estratégias em dinâmicas continuadas.

Em 1950, Merrill FLOOD e Melvin DRESHER, convidaram dois colegas docentes e pesquisadores na RAND Corporation, com personalidades e temperamentos bem distintos, para participarem de um exercício. Armen Alchian (“AA”) e John Williams (“JW”) foram convidados a participar de uma dinâmica semelhante ao dilema do prisioneiro²³⁹, todavia, neste caso a dinâmica se repetiria por 100 rodadas e seriam pagos, aos dois, valores conforme a tabela abaixo:

| | | |
|---------------------------------|---------------------------------|-----------------------------|
| | JOGADOR “JW” NÃO COOPERA (D) | JOGADOR “JW” COOPERA (C) |
| JOGADOR “AA” NÃO COOPERA (D) | U\$ -1,00 ; U\$ -1,00 | U\$ -2,00 ; U\$ 2,00 |
| JOGADOR “AA” COOPERA (C) | U\$ 2,00 ; U\$ -2,00 | U\$ 1,00 ; U\$ 1,00 |
| DISTRIBUIÇÃO DE GANHOS (A ; B) | | |

Quadro 5 - Parâmetros de remuneração para dinâmica Flood-Dresher

²³⁸ POUNDSTONE, William. *Ob. Cit.* 1993.

²³⁹ Segundo essa hipótese, duas pessoas são presas. “Cada um está em isolamento sem meios de comunicação com o outro. Os promotores não possuem provas suficientes para condenar a dupla. Eles esperam que ambos sejam sentenciados a um ano de prisão por uma acusação menor. Simultaneamente, os promotores oferecem a cada prisioneiro uma proposta. Cada prisioneiro tem a oportunidade de: trair o outro ao testemunhar que o outro cometeu o crime, ou cooperar com o outro, mantendo o silêncio. A oferta, desta forma é: i) se A e B traem cada um ao outro, cada um deles cumpre 2 anos de prisão; ii) Se A trair B, mas B permanece em silêncio, A será liberada e B servirá 3 anos de prisão (e vice-versa); iii) Se A e B permanecerem em silêncio, ambos apenas servirão 1 ano de prisão. Na dinâmica original está implícito que os prisioneiros não terão oportunidade de recompensar ou punir o seu parceiro no crime além das sentenças de prisão que recebem e que sua decisão não afetará sua reputação no futuro”. Adaptado de < https://en.wikipedia.org/wiki/Prisoner%27s_dilemma > acesso em 16 fev. 2018.

Como retratado por POUNDSTONE²⁴⁰, nesta dinâmica, recompensava-se o jogador em um dólar²⁴¹ se ambos cooperassem (jogando C) ou subtraía-se de suas contas o mesmo dólar se ambos não cooperassem (jogando D). Na hipótese de um cooperar e o outro não, aquele que cooperou jogando C perderia dois dólares, enquanto quem não cooperou (jogando D) ganharia os dois dólares. Uma curiosa adição à regra: os dois deveriam registrar em blocos de anotações seus pensamentos e estratégias para as rodadas seguintes. Os jogadores não podiam se comunicar sobre suas estratégias antes ou durante o exercício e deveriam anotar seus pensamentos antes de jogarem. Os comentários foram escritos após cada jogador definir sua estratégia mas antes de ter conhecimento da estratégia do outro. Alguns comentários referem-se portanto ao comportamento do outro jogador da rodada anterior. Como tratado por POUNDSTONE²⁴², a dinâmica se desenvolveu da seguinte forma:

| JOHN WILLIAMS | | ARMEN ALCHIAN | |
|---|---|---------------|--|
| “AA” é uma pessoa inteligente, ele já entendeu esta dinâmica, seguramente jogará C na primeira rodada. | C | D | “JW” é uma pessoa inocente, ele deverá jogar C na primeira rodada, posso jogar D. |
| “AA” deve ter jogado D por desconfiar que eu jogaria D. Agora que ele já viu que joguei C ele deverá jogar C, devo continuar com o C. | C | D | Enquanto “JW” estiver jogando C posso continuar jogando D... |
| Como “AA” não está levando muito a sério o jogo terei que jogar D nesta 3a rodada para mostrá-lo que também posso prejudicá-lo... | D | D | Enquanto “JW” estiver jogando C posso continuar jogando D... |
| Enquanto “AA” estiver jogando D devo continuar jogando D... | D | C | Como “JW” jogou D tenho que jogar C para persuadi-lo a jogar C novamente para que eu possa voltar a jogar D... |

²⁴⁰ POUNDSTONE, William. *Ob. Cit.*, 1993. A presente explanação foi adaptada do capítulo de Teoria dos Jogos do Manual de Mediação Judicial (v. nota 22)

²⁴¹ O exercício Flood-Dresher na presente tese foi sintetizado para fins pedagógicos. No exercício original tratava-se de um jogo assimétrico em que os ganhos eram distintos para cada jogador.

²⁴² POUNDSTONE, William. *Ob. Cit.*, 1993.

| | | | |
|---|---|---|--|
| Como "AA" já jogou C posso voltar a jogar C... | C | D | Como "JW" me viu jogando C na última rodada ele deve jogar C nesta rodada. Logo, posso voltar a jogar D... |
| Não entendi... vou tentar mais uma vez... | C | D | Deu certo. Volto a jogar D enquanto "JW" estiver jogando C. |
| (Já irritado) Se ele jogar D mais uma vez eu jogarei D até o final da dinâmica | C | D | Continuo a jogar D enquanto "JW" estiver jogando C. |
| (Irritado) Jogarei D pois "AA" não está agindo estrategicamente nesta dinâmica. | D | D | Continuo a jogar D enquanto "JW" estiver jogando C. |
| (Irritado) Jogarei D pois "AA" não está agindo estrategicamente nesta dinâmica. | D | C | Como "JW" jogou D tenho que jogar C para persuadi-lo a jogar C novamente para que eu possa voltar a jogar D... |
| (Irritado) Não entendi porque ele jogou C, mesmo assim continuarei jogando D | D | D | Como " JW " me viu jogando C na última rodada ele deve jogar C nesta rodada. Logo, posso voltar a jogar D... |
| Continuarei jogando D... | D | C | Humm... Não deu certo. Devo continuar jogando C até que ele jogue C. Depois volto a jogar D. |
| Continuarei jogando D... | D | C | Devo continuar jogando C até que ele jogue C. Depois volto a jogar D. |
| (Ainda irritado) Não entendi porque ele jogou C, mesmo assim continuarei jogando D | D | C | Devo continuar jogando C até que ele jogue C. Depois volto a jogar D. |
| Talvez ele tenha entendido... volto ao C | C | C | Devo continuar jogando C até que ele jogue C. Depois volto a jogar D. |
| Vamos ver agora... | C | D | Posso voltar ao D... |
| Ele jogou D! Isto é como ensinar uma criança a usar a privada, tenho que ter paciência... tenho que voltar a jogar D... | D | D | Jogarei D torcendo para que ele acredite que retornarei ao C... |
| Preciso ensiná-lo a jogar C. Somente posso fazer isso jogando D. | D | C | Na soma das rodadas estou com menos do que teria com C desde o início. |
| Continuarei jogando D... | D | C | Preciso estimulá-lo a jogar C, demonstrando que estou inclinado a jogar C repetidas vezes. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Acho que já é possível jogar C | C | C | Continuarei tentando... |
| Vamos ver agora... | C | C | Parece que está indo bem... |
| Aparentemente, ele compreendeu a dinâmica | C | C | Ok. |
| Bom... | C | C | Jogar D agora faria com que ele jogasse D nas próximas rodadas. |
| Continuarei jogando C... | C | C | Jogar D produziria um ganho de curto prazo e perdas de médio prazo. Continuo com C. |
| Bom... | C | C | ok... |

Quadro 6 – Diálogo entre participantes na dinâmica de Flood-Dresher

Após quase 50 rodadas, ambos os participantes compreenderam que a solução de cooperação (jogar C) seria a melhor opção para otimizar seus próprios ganhos individuais. Assim, se ambos tivessem iniciado a dinâmica com ações cooperativas, ao final de 100 rodadas cada um teria 100 dólares. Por compreenderem esta solução abstrata (posteriormente denominada de Equilíbrio de Nash) somente perto da 50^a rodada, com ambos agindo cooperativamente, foi possível aproveitar o potencial de ganho cooperativo a partir desta rodada.

NASH considerou a possibilidade de a cooperação não ser absolutamente incompatível com o pensamento do ganho individual²⁴³. Para NASH, seria possível otimizar ganhos individuais em razão da estruturação de relações cooperativas que maximizassem ganhos individuais concomitantemente. A cooperação traria noção de que é possível maximizar ganhos individuais cooperando com o outro participante (até então, adversário)²⁴⁴. Como indicou ALMEIDA

não é uma ideia ingênua, pois, ao invés de introduzir somente o elemento cooperativo, traz dois ângulos sob os quais o jogador deve pensar ao formular sua estratégia: o individual e o coletivo. [Para Nash] 'se todos fizerem o melhor para si e para os outros, todos ganham'... 'se todos fizerem o melhor para si e para os outros todos ganham'²⁴⁵.

²⁴³ NASH, John. *Non-Cooperative Games The Annals of Mathematics* 54 p. 286-295. 1951.

²⁴⁴ BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. *Ob. Cit.* p. 59

²⁴⁵ ALMEIDA, Fábio Portela Lopes de. *Ob. Cit.* 2003.

Para NASH, fez-se necessário desafiar o pressuposto sugerido por NEUMANN no sentido de que o maior valor realizável em relações decorre de posturas competitivas. Como indicado, John NASH afasta-se do pressuposto apresentado por NEUMANN e Adam SMITH e sugere a possibilidade de se agregar valor ao resultado de uma interação por meio de cooperação e análise racional das opções dos interessados. Segundo este autor

a combinação de estratégias que os jogadores preferencialmente devem escolher é aquela na qual nenhum jogador faria melhor escolhendo uma alternativa diferente dada a estratégia que o outro escolhe. A estratégia de cada jogador deve ser a melhor resposta às estratégias dos outros²⁴⁶.

Assim, para Nash existe um equilíbrio que consiste na análise de estratégias de todos os interessados e que consiste no ponto em que, dadas as estratégias escolhidas, nenhum jogador se arrependeria, pressupondo uma análise puramente racional do contexto, assim não há incentivo para se mudar de estratégia caso jogasse o jogo novamente. Como comentado em outra oportunidade:

“por outra perspectiva, o equilíbrio de Nash seria a solução conceitual segundo a qual os comportamentos se estabilizam em resultados nos quais os jogadores não tenham remorsos em uma análise posterior do jogo considerando a jogada apresentada pela outra parte. Na teoria dos jogos [e na negociação] pode se utilizar essa solução conceitual como uma forma de prever o resultado²⁴⁷”.

Traduzindo a abordagem de NASH para contextos de negociação, em um grupo de trabalho composto por quatro integrantes se todos se esforçarem para produzir o melhor resultado todos ganham. Se ninguém se esforçar para produzir um resultado eficiente, todos perdem. Por outro lado, sob um prisma meramente individual, se uma pessoa não se esforça para produzir um resultado e deixa que os outros três realizem todo o esforço, o que não trabalhou teria algum ganho com a economia de seu tempo e esforço. Todavia em rodadas sucessivas a tendência seria em curto prazo os demais membros do grupo considerarem que não compensa colaborar e, com isso, todos param de colaborar. Em seguida,

²⁴⁶ Cf. BAIRD, Douglas *et al.* *Ob. Cit.* 1994. p. 21.

²⁴⁷ BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. *Ob. Cit.* 2016 p. 64

com a cessação da colaboração de todos passa a haver um prejuízo coletivo que, por sua vez, geraria naquele grupo a compreensão de que todos precisam se esforçar para manterem resultados positivos estáveis. Neste momento compreenderam o equilíbrio de Nash que sugere que, em relações continuadas²⁴⁸, a solução ótima (no sentido de ótimo de Pareto), consiste na colaboração. Desta forma, em negociação, a colaboração, realizada mediante estruturas de reforço e segurança de cumprimento de acordos, gera possibilidade de ganhos estáveis de médio e longo prazo.

Para compreender-se a dimensão das consequências da compreensão ou não do equilíbrio de Nash, vale indicar, como exemplo, um paralelo com um divórcio que produz resultado semelhantes a esse dilema de cooperar ou competir:

ao presumirem que se encontram em uma dinâmica competitiva os divorciandos passam a agir de forma não colaborativa e, por conseguinte tem resultados individuais muito inferiores ao que poderiam obter se adotassem posturas cooperativas²⁴⁹.

Por outro lado, caso compreendam que o engajamento de forma não cooperativo produzirá resultados indesejáveis para cada indivíduo. Caso estejam se engajando há tempo suficiente e consigam desenvolver um planejamento racional, segundo Nash, os divorciandos tenderiam a compreender que condutas colaborativas produziriam ganhos individuais maiores do que condutas competitivas – frise-se: presumindo a capacidade de abstração de paixões que conduzam os envolvidos a escolhas irracionais²⁵⁰.

Assim, o equilíbrio de Nash para a teoria de negociação foi um divisor de águas. Com NASH surgem as primeiras aplicações de seu conceito à teoria do conflito e à teoria da negociação²⁵¹, passam a ser incorporadas à teoria de negociação as noções de ruptura com o modelo competitivo para um modelo no qual se busca a otimização de resultados individuais a partir da colaboração

²⁴⁸ Vale o registro de que em relações não continuadas (e.g. negociações acerca da última boia salva-vida em um naufrágio) o equilíbrio de Nash sinaliza ações competitivas, por motivos patentes.

²⁴⁹ BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. *Ob. Cit.* p. 68

²⁵⁰ Cf. AUMANN, Robert, **Repeated Games with Incomplete Information**, MIT Press, Cambridge, 1995.

²⁵¹ SCHELLING, Thomas, **The Strategy of Conflict**, Cambridge: Harvard University Press, 1980; RAIFFA, Howard, *Ob. Cit.* 1982.

coletiva. Na abordagem colaborativa, a análise de que a relação é continuada proporciona a premissa de que se construídos os mecanismos de incentivos e meios de se assegurar o cumprimento de acordo, abordagens cooperativas poderão gerar ganhos individuais em razão da realização dos interesses individuais e coletivos das pessoas com quem se negocia. Assim, com essas novas premissas, ao se negociar com uma pessoa não significa interagir “contra” uma pessoa e sim negociar lado a lado buscando identificar oportunidades de realização de ganhos e o compartilhamento destes.

Dois aspectos, que se relacionam com o tema central desta tese – modelos pedagógicos de docência em negociação – merecem destaque: o primeiro, na dinâmica de Flood-Drescher um dos participantes somente pode estimular o outro a cooperar se, em algum momento, aquele não cooperar (ou jogar D). Se no jogo um dos participantes permanecesse jogando C com a esperança de seu parceiro eventualmente alterar sua forma de jogar, certamente o que jogou D (e assim recebeu \$2.00 por rodada) permaneceria com a mesma estratégia pois, com esta, permaneceria com constantes ganhos. Assim, por um viés puramente racional, se um participante está colaborando e seu parceiro não está, faz-se necessário por algum tempo não colaborar para que seu parceiro possa compreender o equilíbrio de Nash – ou que, em relações continuadas a não colaboração não gera ganhos individuais em médio e longo prazo. Assim, faz-se necessário orientar o estudante em uma oficina de negociação acerca de opções de não cooperação voltada à compreensão do contexto negocial continuado e ao estímulo de soluções de ganho coletivo e individual decorrentes da colaboração.

Outro aspecto fundamental na dinâmica Flood-Drescher que repercute no planejamento pedagógico consiste em compreender em qual dinâmica o estudante está engajado. Se este estiver engajado em uma relação continuada deverá envidar esforços para consolidar relacionamentos colaborativos, nem que em alguns momentos sinalize de forma não colaborativa para estimular a alteração de condutas, de competitivas para cooperativas. Por outro lado, havendo a indicação de que a relação não seria continuada, não há porque o estudante deva envidar esforços para colaborar. Por este prisma, a sugestão da abordagem de não-violência de Ghandi mostra-se pouco eficiente – como também a de buscar um engajamento adversarial por uso de manifestação

inequívoca de força (apenas de, como em um passado recente – e.g. no exemplo de John F. Kennedy com a crise de mísseis – havia se provado eficiente).

No campo da teoria dos jogos no final da década de 1970, a preconização de uma abordagem segundo a qual cada um deveria alardear de forma mais explícita possível seu poder e inabalável determinação, já passava a produzir resultados deletérios. Não apenas para a França na Indochina²⁵², mas também para os Estados Unidos com a constrangedora derrota no Vietnã²⁵³. Ademais, estas posições apenas fortaleciam a tensão da Guerra Fria e impulsionavam uma corrida armamentista de crescente aceleração.

Como sugere BORBÉLY²⁵⁴, com a premissa de que práticas de negociação podem ser realizadas colaborativamente com segurança científica ou acadêmica, a partir do final da década de 60 iniciaram-se debates doutrinários acerca da negociação. Segundo SCHNEIDER as primeiras teorias de negociação “baseavam-se em um amalgamo de trabalhos conceituais da economia, teoria dos jogos, relações laborais, relações internacionais e psicologia social²⁵⁵”. Naturalmente não mais com uma abordagem de como derrotar outros em negociação²⁵⁶, mas com uma estrutura de construir relacionamentos produtivos para compartilhar estes “produtos”. Na década de 1980, cursos de negociação tanto em faculdade de Administração como em faculdade de Direito no exterior tornaram-se mais comuns. Passou-se a elaborar material pedagógico e surgiram professores especificamente engajados com teorias de negociação²⁵⁷, com a abordagem teórica de negociação e competências de resolução de conflitos. Cursos que sugeriam como negociar²⁵⁸ passaram a ser oferecidos e terceiros, que negociariam ou que auxiliariam nos

²⁵² LOGEVALL, Fredrik, **Embers of War: The Fall of an Empire and the Making of America's Vietnam**, Nova Iorque: Random House, 2014.

²⁵³ *Idem*.

²⁵⁴ BORBÉLY, Adrian *et al.* A “Grand” Unified Negotiation Theory, *Journal of Dispute Resolution*, Primavera 2017, p. 146.

²⁵⁵ SCHNEIDER, Andrea, *The Past and Future Challenges Of Negotiation Theory*, *Ohio State Journal on Dispute Resolution* n. 31, 2016.

²⁵⁶ Vale registrar que alguns autores permaneceram seguindo abordagens não colaborativas de negociação mesmo no século XXI (e.g. NIERENBERG, Gerard I., **The Complete Negotiator**, Nova Iorque: Barnes & Noble, 2009).

²⁵⁷ MENKEL-MEADOW, Carrie *et al.* (ed.) **Foundations of Dispute Resolution: Vol. I of Complex Dispute Resolution**. Nova Iorque: Oxford University Press. 2012.

²⁵⁸ NIERENBERG, Gerard I., *Ob. Cit.* 1981; KARRASS, Chester Louis, **Give & Take: The Complete Guide to Negotiating Strategies and Tactics** Nova Iorque: Ty Crowell Co. 1974.

mais diversos contextos as partes a negociar, também passaram a ser encontrados com mais facilidade principalmente na América do Norte. Estes facilitadores de negociação, também chamados em alguns contextos de mediadores²⁵⁹, passaram a consolidar práticas de resolução de conflito alternativas ao poder judiciário e frequentemente encontradas em ambientes comunitários.

Nas primeiras obras da década de 1980, a literatura em negociação consistia principalmente em persuadir advogados de que formas alternativas à “negociação competitiva” seriam mais eficientes. Houve um afastamento progressivo de negociações competitivas para negociações voltadas à solução de problemas. Partia-se da premissa de que a negociação poderia e deveria estar centrada nos interesses daquelas pessoas envolvidas. Com o início da década de 90 a literatura passou a tratar também de barreiras cognitivas e psicológicas à negociação²⁶⁰ e elementos de persuasão²⁶¹. Nesse período as críticas à negociação baseada em princípios consistiam predominantemente na arguição de que esta seria excessivamente ingênua na medida em que exporia o negociador a condutas oportunistas de um negociador competitivo. Em razão dessas críticas surgem obras relacionadas à securitização de acordos bem como identificação de fatores emocionais que dificultam a análise racional do contexto sendo negociado²⁶².

Como indica a literatura²⁶³, desde o início do movimento de negociação como de outras práticas consensuais, nos Estados Unidos a abordagem pedagógica foi predominantemente vivencial e realizada por meio de exercícios simulados, vídeos e estudos de casos. Isto ocorreu em parte em função da origem da teoria (da economia aplicada à psicologia) que proporciona modelos

²⁵⁹ AUERBACH, Jerold S. **Justice without Law?** Nova Iorque: Oxford University Press, 1983, (esta obra encontra-se parcialmente traduzida em GOMMA DE AZEVEDO, André (Org.) *Ob. Cit.* 2004)

²⁶⁰ Cf. ARROW, Kenneth *et al*, **The Barriers to Conflict Resolution**, São Francisco: WW Norton & Co., 1995; BAZERMAN, Max H., **Negotiating Rationally** Nova Iorque: Free Press, 1992.

²⁶¹ CIALDINI, Robert B., **Influence: The Psychology of Persuasion**, Nova Iorque: Harper, 1993.

²⁶² STONE, Douglas, *et al*. **Difficult Conversations: How to Discuss What Matters Most**. Nova Iorque: Penguin. 1995

²⁶³ SCHNEIDER, Andrea *et al*. *Ob. Cit.*, 2016; BORBÉLY, Adrian *et al*. *Ob. Cit.* 2017; LANDE, John, *Moving Negotiation Theory from the Tower of Babel Toward a World of Mutual Understanding*, Journal of Dispute Resolution no 1 , Primavera 2017

vivenciais de pedagogia. No Brasil, por sua vez, cursos de negociação foram sempre muito escassos e em alguns contextos apresentados adotando-se abordagem expositiva Coimbrã. Na América do Norte no início do século XXI, a formação em negociação envolvia “ciências exatas, sistemas complexos adaptativos, um amplo espectro de tipos de psicologia, temas da antropologia especificamente sobre distinções culturais²⁶⁴”.

Atualmente, as pesquisas doutrinárias em teoria de negociação versam sobre os temas mais distintos de vieses cognitivos em conflitos negociados²⁶⁵, ética na negociação²⁶⁶, negociação e gênero²⁶⁷, negociações interculturais²⁶⁸, negociações multilaterais²⁶⁹ e complexas²⁷⁰ entre tantas outras.

Traduzir o desenvolvimento teórico na consolidação de uma prática certamente consiste em um desafio para a área de negociação. Esse desafio torna-se ainda maior no contexto brasileiro na medida em que o meio acadêmico brasileiro tem resistido o abandono de abordagens expositivas em salas de aula. Nos Estados Unidos a maior parte dos cursos de negociação incluem alguma combinação de teoria (abordagens conceituais, estudos empíricos e resultados de pesquisas) e práticas (simulações, aplicações cotidianas e estudos de casos) ao mesmo tempo o modelo instrucional para faculdade de Direito e Administração tem nos cursos de negociação permanecido, segundo SCHNEIDER²⁷¹ pouco alterado nos últimos 20 anos. O formato predominante nos programas vivenciais nos Estados Unidos combina textos de negociação com uma série de simulações, concebidas para enfatizar o planejamento efetivo

²⁶⁴ SCHNEIDER, Andrea, *Ob. Cit.*, 2016, p. 11.

²⁶⁵ KAUFMAN, Sanda, *et al.*, *Should they Listen to Us? Seeking a Negotiation / Conflict Resolution Contribution to Practice in Intractable Conflicts*, 2 *Journal of Dispute Resolution* Outono 2017.

²⁶⁶ *E.g.* WELSH, Nancy A., *Perceptions of Fairness* in SCHNEIDER, Andrea **The Negotiator's Fieldbook**; Washington: American Bar Association 2006. p 165-175; WELSH, Nancy A., *Stepping Back through the Looking Glass: Real Conversations with Real Disputants about the Place, Value and Meaning of Mediation*, 19 *Ohio State Journal on Dispute Resolution* 573. 2004;

²⁶⁷ *E.g.* KOLB, Deborah M. *et al.*, **The Shadow Negotiation: How Women Can Master the Hidden Agendas That Determine Bargaining Success**. Nova Iorque: Simon & Schuster, 2000.

²⁶⁸ *E.g.* BRETT, Jeanne M., **Negotiating Globally: How to Negotiate Deals, Resolve Disputes, and Make Decisions Across Cultural Boundaries**. São Francisco: Jossey-Bass. 2001.

²⁶⁹ *E.g.* LEWICKI, Roy, *et al.* **Negotiation**. Nova Iorque: McGraw Hill 7a Ed., 2014.

²⁷⁰ *E.g.* THOMPSON, Leigh, **The Mind and Heart of the Negotiator**, Nova Iorque: Pearson, 5a Ed., 2012.

²⁷¹ SCHNEIDER, Andrea, *Ob. Cit.*, 2016, p. 12.

de estratégicas e habilidades combinada com diários de autorreflexão e debates que direcionam o estudante a personalizar alguns pontos essenciais de aprendizagem e continuar desenvolvendo suas aptidões como negociadores após o encerramento da formação.

HONEYMAN, EGNER e COBEN²⁷² sugerem abordagens que adotam a metodologia vivencial indicada por SCHNEIDER todavia com enfoques pedagógicos distintos (e inovadores – em oposição à perspectiva de SCHNEIDER) inclusive quanto à abordagem de pedagogia de competências – que será objeto de capítulo próprio nesta tese.

4.3. Negociação: conceito

O conceito que se dá à negociação depende do fim que se empresta a esta. Em períodos em que se ponderava negociação como uma forma polida de subjugar o outro, notam-se conceitos muito distintos daqueles que, após as influências de John Nash e da colaboração na teoria dos jogos, foram consolidadas a partir de uma perspectiva que permite ganhos mútuos. Um bom exemplo da primeira hipótese (*i.e.* do enfoque competitivo na negociação) consiste na definição do diplomata Daniele Varè para quem a negociação é a arte de deixar o outro lado vencer a sua vitória pelas razões deles²⁷³. Como exemplo de conceito da segunda hipótese (negociação com perspectiva colaborativa) cabe destacar a definição apresentada por YARN em seu Dicionário de Resolução de Conflitos. Para YARN a negociação consiste em “um processo conciliatório no qual os participantes se engajam em comunicações em um esforço de ajustar diferenças. Ela é tipicamente consensual e privada, com mínima participação de terceiros²⁷⁴.”

Como sugerido por BAZERMAN²⁷⁵, as muitas distinções na conceituação de negociação refletem modelos mentais distintos acerca do tema. Para

²⁷² HONEYMAN, Christopher *et al.* *Rethinking Negotiation Teaching Series, Vol. 1: Rethinking Negotiation Teaching*, St. Paul, MN: DRI Press, 2009; HONEYMAN, Christopher *et al.* *Rethinking Negotiation Teaching Series, Vol. 2: Venturing Beyond the Classroom*, St. Paul, MN: DRI Press, 2010.; EBNER, Noam *et al.* *Rethinking Negotiation Teaching Series, Vol. 3: Assessing our Students, Assessing Ourselves*, St. Paul, MN: DRI Press, 2012.

²⁷³ URY, William L., *Ob. Cit.* 1996, p. 3. Como indicado na nota 294, no original em inglês “negotiation is letting the other side having it your way”.

²⁷⁴ YARN, Douglas E. *Ob. Cit.* 1999, p. 314.

²⁷⁵ BAZERMAN, Max *et al.* *Negotiation*, Annual Review of Psychology 2000, p. 276.

BAZERMAN, o conceito de modelos mentais em negociação está diretamente relacionado com algumas construções da psicologia. Bazerman sugere que um modelo mental consiste em uma representação cognitiva da negociação esperada, uma representação que “contém a compreensão de si, do relacionamento do negociador, das atribuições em relação à contraparte, percepções e conhecimento da estrutura negocial bem como deste processo²⁷⁶.”

Ainda no que tange a distintas conceituações, vale registrar a abordagem de LAX e SEBENIUS que definem negociação como um processo de interação potencialmente oportunística na qual duas ou mais partes, com algum conflito aparente, buscam realizar resultados melhores, em razão de ações mutuamente decididas, do que conseguiriam de outra forma²⁷⁷.

Para MOORE, a negociação consiste em uma

relação de barganha entre partes que têm conflitos de interesse reais ou percebidos. Os participantes voluntariamente vinculam-se de forma temporária com o propósito de educar um ao outro sobre suas necessidades e interesses bem como trocar recursos específicos ou resolver uma ou mais questões intangíveis como a forma do seu relacionamento no futuro ou o procedimento pelo qual o problema será resolvido²⁷⁸.

Para fins desta tese, adotamos a orientação de GOLDBERG segundo a qual a negociação consiste em uma comunicação voltada à persuasão²⁷⁹. Desta forma, adota-se uma definição que permite conciliar tanto as abordagens adversariais como as abordagens colaborativas sem exclusões inoportunas.

Vale ressaltar que a maior parte das definições contém alguns elementos comuns tais como: processo decisório comum; a necessidade de um acordo para se chegar à uma solução; que a comunicação na realização de esforços para se alcançar ou influenciar a decisão comum; que o resultado final, havendo acordo, não poderia ser realizado exclusivamente por apenas um dos envolvidos²⁸⁰.

Dessa forma, pode-se afirmar que, a partir de estudos datados da década

²⁷⁶ *Idem* p. 277.

²⁷⁷ LAX, David *et al.* **The Manager as a Negotiator**, Nova Iorque: Free Press, 1987, p. 11.

²⁷⁸ MOORE, Christopher. **O processo de mediação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 6.

²⁷⁹ GOLDBERG, Stephen *et al.*, *Ob. Cit.*, 1992, p. 17.

²⁸⁰ YARN, Douglas E. *Ob. Cit.* 1999, p. 316

de 1980 passou-se a perceber como e quanto a definição e percepção dos envolvidos criam a forma e o processo da negociação, tanto psicologicamente como estruturalmente. Autores como BRANDENBURGER e NALEBUFF sugerem que os participantes definem a forma com que interagem (cooperativamente ou competitivamente) pela forma com que percebem a dinâmica ou, nas próprias palavras dos autores “como partes percebem o jogo é determinante de como jogam o jogo²⁸¹”.

4.4. Reflexos da negociação no Direito

O movimento de consensualização do sistema de justiça tem refletido um momento de significativas alterações na atuação do artífice do Direito uma vez que passa a estabelecer soluções baseadas na negociação como prioritárias para dirimir conflitos de interesse. Isso significa que há um movimento tanto da literatura, como nos tribunais e nas normas positivadas segundo o qual se crê que a maior parte dos conflitos pode ser resolvida por meios consensuais²⁸². Na literatura, desde a década de 1970, já se indica que processos consensuais progressivamente terão sua importância destacada no sistema de justiça²⁸³. Os próprios tribunais, com o estabelecimento, em decorrência da Resolução 125/10 do Conselho Nacional de Justiça, de Núcleos Permanentes de Meios Consensuais de Solução de Conflitos (NUPEMECs), sinalizam um movimento constante em direção ao uso da negociação, da mediação e da conciliação como formas de solução de controvérsias a serem incentivadas²⁸⁴. Por parte da atuação de advogados o novo Código de Ética da Ordem dos Advogados do Brasil indica em diversos pontos distintos a necessidade de advogados atuarem de forma negocial²⁸⁵. De igual forma, o ordenamento jurídico positivado

²⁸¹ BAZERMAN, Max *et al.* *Ob. Cit.* 2000, p. 286.

²⁸² Cf. BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. *Ob. Cit.*, 2016 p. 29

²⁸³ CAPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. *Acesso à Justiça*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2002.

²⁸⁴ : PELUSO, Antônio C. *et. al.*, *Ob. Cit.*, p. 11.

²⁸⁵ E.g. o novo Código de Ética do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil estabelece, entre outros dispositivos relacionados às formas consensuais de solução de conflitos os seguintes:

Art. 2º [...] Parágrafo único. São deveres do advogado: [...] VI – estimular, a qualquer tempo, a conciliação e a mediação entre os litigantes, prevenindo, sempre que possível, a instauração de litígios;

Art. 36. O sigilo profissional é de ordem pública, independendo de solicitação de reserva que lhe

estabelece com a Lei de Mediação (Lei 13.140/15) e o Código de Processo Civil (Lei 13.107/15), entre outras normas, uma série de indicações no sentido de valorização das soluções consensuais. Da mesma maneira, estas leis são refletidas em normas infralegais estabelecidas, por exemplo no CNJ, como a Recomendação²⁸⁶ 50/2014 e a Resolução²⁸⁷ 125/10, respectivamente. Nota-se portanto que o legislador, tanto na Lei de Mediação como no Código de Processo Civil (NCPC), prestigiou a proposta de consensualização do sistema de justiça preconizada com o Movimento pela Conciliação e especialmente pela Res. 125/10.

Merece registro também que no âmbito de normatização positivada, no Processo Civil, estabeleceu-se regra de encaminhamento à conciliação ou à mediação no art. 334 do NCPC, indicando que presentes os requisitos básicos, o juiz designará audiência de conciliação ou de mediação. O estímulo pretendido foi tão enfático que o § 4º do mesmo artigo estabelece que a audiência não será

seja feita pelo cliente. [...] § 2º O advogado, quando no exercício das funções de mediador, conciliador e árbitro, se submete às regras de sigilo profissional. Art. 48 [...] § 5º É vedada, em qualquer hipótese, a diminuição dos honorários contratados em decorrência da solução do litígio por qualquer mecanismo adequado de solução extrajudicial. Art. 77. As disposições deste Código aplicam-se, no que couber, à mediação, à conciliação e à arbitragem, quando exercidas por advogados.

²⁸⁶ Esta normativa recomenda, em seu art. 1º que os Tribunais de Justiça e Tribunais Regionais Federais, por meio de seus Núcleos Permanentes de Métodos Consensuais de Solução de Conflitos: "I - adotem oficinas de parentalidade como política pública na resolução e prevenção de conflitos familiares nos termos dos vídeos e das apresentações disponibilizados no portal da Conciliação do CNJ; II - estimulem os magistrados a encaminhar disputas para a mediação de conflitos em demandas nas quais haja necessidade de preservação ou recomposição de vínculo interpessoal ou social, não apenas decorrentes de relações familiares, mas todos os afetos a direitos disponíveis; III - apoiem práticas de empresas e de grandes litigantes que visem avaliar o grau de satisfação do jurisdicionado nas audiências de conciliação como critério de remuneração dos prepostos, em especial com a aplicação de formulários de qualidade; IV - acompanhem a satisfação do jurisdicionado nos encaminhamentos de feitos a mediadores judiciais, nos termos da Resolução CNJ n. 125/2010, e a mediadores privados nos termos do art. 139 do Código de Processo Civil; V - certifiquem, somente após os estágios supervisionados, os cursos de formação de conciliadores e mediadores judiciais, realizados diretamente ou mediante credenciamento, pelos Núcleos Permanentes de Métodos Consensuais de Solução de Conflitos; VI - organizem e administrem estágios supervisionados junto às unidades jurisdicionais bem como junto aos Centros Judiciários de Solução de Conflitos e Cidadania (Centros), aos participantes de cursos presenciais e à distância de conciliação ou mediação judicial, que estejam seguindo as diretrizes pedagógicas do CNJ";

²⁸⁷ Esta resolução dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário. Trata-se da política pública que juntamente com aquela relacionada à análise quantitativa do poder judiciário (Justiça em Números), constitui principal direcionamento do Conselho Nacional de Justiça. Em palestra proferida no ano de 2012, o Conselheiro José Roberto Neves Amorim indicou ser a justiça consensual (negociação, a mediação e a conciliação) a principal forma de se resolverem conflitos no âmbito do Poder Judiciário (Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2012-set-12/neves-amorim-justica-criada-conciliacao-mediacao>>, acesso em: 13 nov. 2017).

realizada apenas se ambas as partes manifestarem, expressamente, desinteresse na composição consensual ou quando não se admitir a autocomposição. Ademais, o § 8º desse mesmo artigo estabelece também que o não comparecimento injustificado do autor ou do réu à audiência de conciliação deve ser considerado ato atentatório à dignidade da justiça e deve ser sancionado com multa de até dois por cento da vantagem econômica pretendida ou do valor da causa, revertida em favor da União ou do Estado²⁸⁸.

Assim, o legislador registra de forma bastante clara sua intensão de enfatizar a importância dos meios consensuais no sistema processual. Por outro lado, como indicado em outra oportunidade²⁸⁹, cabe destacar que a autocomposição requer interpretações próprias das normas positivadas uma vez que parte de premissas distintas da heterocomposição. As características intrínsecas dos processos autocompositivos, impõe mudanças significativas também nos modelos mentais²⁹⁰ adotados para se solucionarem conflitos e, como será examinado em capítulo próprio desta tese, formas específicas de formação ou desenvolvimento de competências.

4.5. Tipos de negociação.

Como examinado acima, há uma série de fatores que influenciam a forma com que alguém se engaja em uma negociação: a percepção acerca do contexto, as experiências anteriores, metas, pressupostos, relações futuras entre outros. Com o propósito de esclarecer suficientemente o tema de negociação para ser tratado na presente tese (acerca de debate de modelos pedagógicos da docência de negociação) e seguindo posição doutrinária frequente²⁹¹, divide-se a negociação em duas categorias básicas: competitiva e cooperativa. Segundo GOLANN²⁹² uma abordagem competitiva de negociação pressupõe que o propósito da interação consiste em obter o melhor resultado possível normalmente às custas da outra parte. Um negociador competitivo

²⁸⁸ BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. *Ob. Cit.* 2016 p. 30

²⁸⁹ *Ibidem.*

²⁹⁰ Cf. BAZERMAN, Max H. *et. al. Ob. Cit.* 2000.

²⁹¹ E.g. GOLDBERG, Stephen, *et al. Dispute Resolution: Negotiation, Mediation, and Other Processes*, Nova Iorque: Ed. Aspen Law & Business, 2ª ed. 1992; LEWICKI, Roy *et al. Ob. Cit.*, 2014; THOMPSON, Leigh, *Ob. Cit.* 2012

²⁹² GOLANN, Dwight, *Ob. Cit.* 2016, p. 12.

tende a considerar que aquela interação envolve recursos limitados que deverão ser distribuídos entre as partes que ora interagem. Desta forma, o negociador competitivo presume que, quanto mais ceder menos terá ou quanto mais conseguir reivindicar menos a outra parte terá. Trata-se desta forma de uma interação de soma zero²⁹³. A título de exemplo, um empregado negociando com um empregador um aumento de salário para cada real que o empregador dará de aumento este terá esta mesma quantia a menos em sua contabilidade. Para NEUMANN, o jogo de soma zero constitui em uma representação matemática de uma situação na qual há o ganho ou perda de cada participante está balanceado exatamente pela perda ou ganho do outro participante²⁹⁴. Como sugere GOLANN²⁹⁵, um negociador competitivo, em outras palavras, percebe a negociação como um litigante percebe o processo: “alguém deve vencer e alguém deve perder, e a sua missão consiste em vencer. Nesta percepção, a relação das partes e outros aspectos intangíveis são de pouca importância comparada com o resultado final²⁹⁶”. Vale ressaltar que BURGESS²⁹⁷ também

²⁹³ A despeito do tema já ter sido tratado acima, vale registrar que segundo BURGESS “Soma zero, soma positiva e soma negativa são todos os termos da teoria dos jogos que se referem aos resultados de uma disputa ou negociação. Eles se referem à quantidade real de riqueza (dinheiro, terra, tempo de férias) - recompensas mensuráveis - que cada parte recebe. Embora semelhantes, esses termos diferem dos termos "ganha-ganha, ganha-perde e perde-perde" que se referem a ganhos ou perdas em relação às expectativas... Em uma situação de soma zero, é impossível que uma das partes avance sua posição sem que a outra parte sofra uma perda correspondente. Se um lado receber \$ 1.000 mais, isso significa que o outro lado ganha \$ 1.000 menos. As vitórias e perdas somam zero. Essas situações geralmente ocorrem em casos de negociação distributiva em que um "valor fixo" deve ser dividido entre as partes... Os resultados da "soma positiva" são aqueles em que a soma dos ganhos e perdas é maior que zero. Isso se torna possível quando o tamanho da torta é de alguma forma ampliado, de modo que há mais riqueza para distribuir entre as partes do que originalmente, ou alguma outra maneira é planejada para que todos obtenham o que querem ou precisam. Isso pode ser feito de diferentes maneiras. Podem ser obtidos fundos extra de uma fonte externa, permitindo que ambos os departamentos atendam aos seus orçamentos. Ou pode ser feito com negociações integrativas, onde diferentes interesses são negociados para atender às necessidades de cada um dos lados. Por exemplo, um departamento pode concordar em assumir alguns dos trabalhos de outro departamento que ele poderia fazer a um custo menor. Isso compensaria parte do dinheiro perdido, mesmo que a quantidade absoluta de dinheiro não fosse expandida. Os interesses mais diferentes que estão na mesa para discussão, mais provável é que uma solução de soma positiva possa ser resolvida... Os problemas mais difíceis são situações de soma negativa, onde a torta está diminuindo. [Na dinâmica de soma negativa], os ganhos e as perdas serão todos inferiores a zero. Isso significa que o único caminho para uma parte manter sua posição é levar algo de outra parte, e mesmo se todos assumirem sua porção das "perdas", todos ainda perdem em comparação com o que atualmente eles têm ou realmente precisam.” (BURGESS, Heidi *et al.* **Encyclopedia of Conflict Resolution**. Denver: ABC-CLIO, 1997, p 306-307}

²⁹⁴ NEUMANN, John Von; *et al. Ob. Cit.* 1953, p. 363.

²⁹⁵ GOLANN, Dwight, *Ob. Cit.* 2016, p. 13.

²⁹⁶ *Ibidem.*

²⁹⁷ v. BURGESS, Guy *et al. Ob. Cit.*, 1997. p 306-307.

denomina esta abordagem competitiva de negociação de “negociação distributiva”.

Na negociação distributiva cada parte presume que os recursos são limitados e buscam reivindicar valores às custas do outro²⁹⁸. Como sugere HOLBROOK “a dinâmica da negociação distributiva frequentemente enfoca enquanto dinheiro uma das partes está disposta a pagar à outra e quão pouco a outra está disposta a aceitar²⁹⁹”. Por esse motivo, como visto acima, uma negociação na qual as partes competem acerca da distribuição de um valor pré-estabelecido é comumente referida à negociação competitiva ou distributiva. Nessa hipótese, a pergunta que se faz com maior frequência consiste em verificar quem reivindicará mais valor na negociação. Por outro lado, a chamada negociação baseada em princípios, ou ainda negociação integrativa, consiste em uma comunicação voltada à persuasão na qual as partes buscam compreender o contexto de forma a alcançar benefícios por intermédio da integração dos seus interesses em um acordo. Nessas negociações trata-se em grande parte de criar valor bem como reivindicar valor³⁰⁰.

As abordagens competitiva e cooperativa (também denominadas de integrativa ou distributiva³⁰¹) de negociação tem como principal diferenciação o tratamento que se dá ao resultado ao ser dividido. Em abordagens distributivas imagina-se um determinado valor a ser dividido e não há, como regra, formas de se alterarem as interações de maneira a aumentar-se este valor. A título de exemplo, registra-se uma conciliação em uma ação de indenização por danos morais por abandono afetivo. O advogado do autor/filho, atuando como negociador distributivo tenderá a buscar reivindicar a maior indenização possível do pai/réu naquela conciliação. Outro exemplo, consiste em uma negociação de compra de um veículo novo em uma concessionária. O valor final do automóvel refletirá ganhos para o comprador que serão reduzidos do lucro da concessionária ou este será reduzido do patrimônio do comprador. Por outro lado, na negociação integrativa busca-se trazer à uma análise o que deve ser

²⁹⁸ HOLBROOK, James R., *Using Performative, Distributive, Integrative, and Transformative Principles in Negotiation*, 56 *Loyola Law Review* 2010. p. 368.

²⁹⁹ HOLBROOK, James R., *Ob. Cit.* 2010. P. 368.

³⁰⁰ LAX, David *et al. Ob. Cit.* 1987.

³⁰¹ HAMES, David S., **Negotiation**, Nova Iorque: Sage, 2011, p. 83.

dividido e considerar outros aspetos que podem produzir realizações ou ganhos para os envolvidos. No caso da indenização por danos morais por abandono afetivo, um advogado atuando com negociador integrativo da parte autora provavelmente perguntará para o seu cliente o que efetivamente este busca com a ação de indenização por danos morais por abandono afetivo. O cliente indicando buscar uma relação efetiva e de aproximação do seu pai por meio dessa ação ou ainda trazendo reclamações de que não convive o suficiente com seu pai (que equipara-se ao pedido de maior convívio). O negociador integrativo tenderá a discutir estes interesses não financeiros antes de abordar aspectos financeiros. Ainda, poderá sequer tocar em interesses financeiros se os demais forem adequadamente realizadores dos interesses das partes. Desta forma, se o filho indicar nesta conciliação que encontra-se satisfeito com a proposta do pai de que passarão a conviver mais, inclusive com viagens, o aspecto financeiro da disputa pode não interessar para o próprio autor. O outro exemplo apresentado acima, consistente na negociação com a concessionária, pode haver alguma integração na medida em que as partes discutam o valor do carro e, em seguida, acrescentem na negociação descontos nas revisões ou em acessórios ou em quaisquer outros serviços.

Como sugere a literatura³⁰², na negociação cooperativa não se vislumbra o resultado final como fixo. Negociadores cooperativos buscam identificar:

“interesses e diferenças em como as partes valoram bens. Ao invés de trocar posições, negociadores cooperativos buscam com o outro negociador, visto mais como parceiro do que oponente - descobrir quais são os interesses subjacentes e necessidades. Após identificar quais são os desejos, eles passam a explorar soluções alternativas buscando aquelas que melhor satisfaçam suas necessidades³⁰³”.

Dos exemplos acima indicados pode-se perceber a importância de se conseguir adequar o modelo mental apropriado para cada negociação. Seguir-se para uma negociação de vínculos familiares (que em juízo pode estar retratada como uma ação de indenização por danos morais por abandono

³⁰² HAMES, David S., *Ob. Cit.*, 2011, p. 84.

³⁰³ GOLANN, Dwight, *Ob. Cit.*, 2016, p. 14. Vale destacar que GOLANN sugere ainda outros tipos de negociação tais como negociações bilaterais e negociações multilaterais e ainda negociações monofásicas e negociações multifásicas, entre outras diversas distinções, que não serão tratadas nesta tese em razão do objeto específico de abordagem pedagógica da negociação.

afetivo) de forma distributiva provavelmente gerará menos realização à parte que está negociando ou ao seu cliente. De igual forma, não lograr êxito com a reivindicação de valor que se espera de uma negociação distributiva poderá fazer com que um consumidor pague mais caro por um veículo novo na concessionária do que poderia se tivesse outra abordagem de negociação ou outro modelo mental mais adequado ao contexto. Naturalmente, como no exemplo apresentado acima, ainda seria possível traduzir-se esta compra por uma negociação integrativa todavia, o componente distributivo (de reivindicação de valores) mostra-se fundamental neste caso.

Merece destaque que BAZERMAN apresenta a possibilidade de modelos mentais serem estudados tanto em um ambiente individual ou como conceitos cognitivos individuais ou como definições compartilhadas coletivamente³⁰⁴. Para esse autor, modelos mentais individuais afetam significativamente a percepção na negociação o que, por sua vez resulta em opções por abordagens integrativas ou distributivas. Em estudos de psicologia social, alguns participantes quando perguntados se a estrutura de uma situação permitia trocas de ganho mútuo, ou trocas integrativas, percebeu-se que a maior parte presumia que seus interesses eram estritamente opostos àqueles das outras partes. “Essas presunções mantiveram-se por diversas questões mesmo naquelas em que os interesses das partes eram absolutamente compatíveis³⁰⁵”. Desta forma, se apresentaram demonstrações de que indivíduos que conseguiram modificar suas percepções iniciais ou modelos mentais o fizeram no início da interação; ou permaneceram com a presunção de que tratava-se de uma negociação distributiva. Por esta pesquisa THOMPSON demonstra que um viés de valor limitado em uma negociação gera resultados amplamente previsíveis que prejudicam na criação de valor decorrente da integração na negociação. Esta pesquisa³⁰⁶, se mostra relevante para a presente tese, uma vez que passa a sinalizar a importância de uma competência de negociação que permite reexaminar o contexto negocial no início, durante, e mesmo ao final, de uma interação para não se perder a oportunidade de criação de valores. Na medida em que o estudante consegue

³⁰⁴ BAZERMAN, Max *et al. Ob. Cit.* 2000, p. 287.

³⁰⁵ THOMPSON, Leigh, *et al. Social Perception in Negotiation.* Organizational Behavior and Human Decision Processes 47. 1990. p. 103 apud BAZERMAN, Max *et al. Ob. Cit.* 2000, p. 288.

³⁰⁶ THOMPSON, Leigh, *et al. Ob. Cit.*. 1990, p. 288.

mudar o seu modelo mental ao considerar que existem formas distintas de se negociar, este provavelmente conseguirá resultados melhores do que quem estiver preso em percepções estanques.

Como NOWAK sugere:

“possivelmente o mais marcante aspecto da evolução consiste na habilidade de gerar cooperação em um mundo competitivo. Assim, nós podemos acrescentar “cooperação natural” como um terceiro princípio fundamental da evolução além da mutação e seleção natural a aptidão ou a capacidade de enxergar ganho cooperativo em dinâmicas antes tidas exclusivamente como competitivas demonstra uma aptidão. O mesmo pode ser dito à variação denominada jogo de Wall Street ou jogo comunitário e o dilema do prisioneiro³⁰⁷”.

Assim:

“O dilema consiste na situação hipotética de dois homens, suspeitos de terem violado conjuntamente a lei, são interrogados simultaneamente (e em salas diferentes) pela polícia. A polícia não tem evidências para que ambos sejam condenados pela autoria do crime, e planeja recomendar a sentença de um ano de prisão a ambos, se eles não aceitarem o acordo. De outro lado, oferece a cada um dos suspeitos um acordo: se ele testemunhar contra o outro suspeito, ficará livre da prisão, enquanto o outro deverá cumprir a pena de três anos. Ainda há uma terceira opção: se os dois aceitarem o acordo e testemunharem contra o companheiro, serão sentenciados a dois anos de prisão.

O problema pode ser equacionado na seguinte matriz³⁰⁸:

| | PRISIONEIRO “B” REJEITA O ACORDO | PRISIONEIRO “B” INCRIMINA “A” |
|-------------------------------------|--|-------------------------------------|
| PRISIONEIRO “A” REJEITA O ACORDO | 1 ANO; 1 ANO | 3 ANOS; LIBERDADE |
| PRISIONEIRO “A” INCRIMINA “B” | LIBERDADE; 3 ANOS | 2 ANOS; 2 ANOS |
| DISTRIBUIÇÃO DE PENAS (A ; B) | | |

³⁰⁷ NOWAK, Martin A. *Five rules for the evolution of cooperation*, Revista Science 8 dez. 2006 v. 314, n. 5805, p. 1561.

³⁰⁸ BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. *Ob. Cit.* 2016, p. 66.

Como qualquer dilema, não há uma resposta correta ao dilema do prisioneiro. Se o jogo fosse disputado entre dois jogadores absolutamente racionais, a solução seria a cooperação de ambos, rejeitando o acordo com a polícia, sendo apenados a 01 ano de prisão. Contudo, como não há garantia alguma de que a outra parte aja de forma cooperativa, e por se tratar de uma dinâmica de uma única rodada, a solução mais frequente consiste nas partes não cooperarem³⁰⁹

Na variação do dilema do prisioneiro que ROSS³¹⁰ denominou jogo Wall Street/jogo comunitário, ROSS alterou o exercício original dividindo metade dos seus estudantes em uma dinâmica que chamou de jogo comunitário e para outra metade chamou a mesma dinâmica – baseada no dilema do prisioneiro – de jogo de Wall Street. Para o primeiro grupo, que jogou a dinâmica acreditando tratar-se de um jogo comunitário, 67% dos estudantes cooperaram. Por outro lado, para outra metade dos seus estudantes, que jogaram o “jogo de Wall Street” apenas 33% destes cooperaram. Como registrado acima, encontrar soluções cooperativas para contextos conflituosos consiste em um desafio não apenas para o caso concreto, mas também para o sistema de justiça como um todo.

4.6. Negociação: Estrutura e Elementos

Para efeito desta tese a negociação tem sido definida como uma comunicação voltada à persuasão³¹¹. De forma semelhante, como registrado por PATTON³¹², a negociação mostra-se como uma forma básica de comunicação, intrínseca a quaisquer relações desenvolvidas por duas ou mais pessoas podendo ser verbal ou não-verbal, explícita ou implícita, direta ou por intermédio de agentes verbal ou escrita, presencial, não-presencial e de tantas outras formas³¹³. Os elementos analíticos da negociação, assim definidos por

³⁰⁹ BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. *Ob. Cit.* 2016. p. 62.

³¹⁰ ROSS, Lee, *et al*, *The Name of the Game: Predictive Power of Reputations versus Situational Labels in Determining Prisoner's Dilemma Game Moves*, Rev. Personality and Social Psychology Bulletin v. 30, n 9, p. 1175-1185.

³¹¹ GOLDBERG, Stephen *et. al.*, *Ob. Cit.*, 1992, p. 17.

³¹² PATTON, Bruce, *Negotiation* in MOFFITT, Michael *et al.* (Ed.) **The Handbook of Dispute Resolution**, São Francisco: Jossey-Bass, 2005.

³¹³ PATTON, Bruce, *Ob. Cit.*, 2005. p. 278

PATTON³¹⁴ são utilizados para a definição de metas em negociação e tornam a preparação sistemática efetiva. Em razão desses elementos, mostra-se possível compreender abordagens e escolhas comuns no processo de negociação. Apesar de reportar-se predominantemente à uma abordagem integrativa de negociação os elementos podem ser adotados também em negociações distributivas. A estrutura de negociação apresentada por PATTON, como o próprio autor sugere consiste em uma abordagem que permite a compreensão de um processo de negociação. Não se afirma nesta oportunidade, nem o próprio autor o faz em sua obra, que esta seja a única estrutura conceitual ou procedimento de negociação efetiva ou funcional. Uma estrutura ou processos de negociação deve ajudar as partes a se prepararem quanto às suas metas e compreenderem os desdobramentos de cada fase da negociação. Para tanto, adota-se nesta tese a estrutura proposta por Patton, em razão da temática central de pedagogia de competências aplicada na oficina de negociação. Cabe ao instrutor compartilhar a estrutura que mais o facilitará a estimular os estudantes a apreciarem o estudo da negociação. Para PATTON, em negociação, uma estrutura epistemológica deve:

ser simples o suficiente para ser facilmente lembrada e robusta o suficiente para incorporar aspectos de aprendizagem e insights sobre negociação. Idealmente, tal estrutura deve operar em um nível desvinculado a aspectos culturais ou de gênero, de forma que a estrutura possa ser utilizada em contextos diferentes³¹⁵

A estrutura apresentada por PATTON, também denominada estrutura negocial de sete elementos³¹⁶, foi desenvolvida no Programa de Negociação de Harvard com um propósito de atender a esses critérios de simplicidade e robustez. Ela parte da evolução de dinâmicas negociais integrativas sugerida pela primeira vez por FISHER³¹⁷. Vale registrar que em nenhum momento essa estrutura é apresentada como a única estrutura ou a estrutura correta – sugerindo que as demais³¹⁸ não estariam corretas. Trata-se, em razão de uma

³¹⁴ *Idem.* p. 279

³¹⁵ PATTON, Bruce, *Ob. Cit.*, 2005.p. 280.

³¹⁶ Seven-element Framework no original.

³¹⁷ FISHER, Roger *et al. Ob. Cit.* 1981. A partir da segunda edição houve participação do Prof. Bruce Patton: Roger Fisher *et al. Ob. Cit.*, 1999.

³¹⁸ *E.g.* LEWICKI, Roy, *et al. Ob. Cit.* 2014; THOMPSON, Leigh, *Ob. Cit.*, 2012 entre muitas

perspectiva pluralista apresentada acima, de uma abordagem correta com o registro de que existem outras abordagens igualmente corretas. Para PATTON, a estrutura apresentada consiste em uma maneira de definir de forma compreensiva o campo da negociação bem como o que é necessário para a produção de bons resultados do ponto de vista de gestão da negociação (quais abordagens procedimentais ou estratégias a negociação pode adotar) análise e compreensão das comunicações voltadas à persuasão. Essa estrutura é composta por sete elementos: 1) interesses; 2) legitimidade ou critérios objetivos³¹⁹; 3) relacionamento; 4) alternativas; 5) opções de ganho mútuo; 6) compromisso; e 7) comunicação.

4.6.1. Interesses

Para PATTON³²⁰, FISHER³²¹ e LEWICKI³²² interesses são o conjunto de necessidades, desejos e motivações que uma pessoa tem. Após a criação da abordagem integrativa de negociação, os interesses passaram a ser aspectos fundamentais da negociação. Mesmo em negociações distributivas (também tidas como negociações competitivas), há espaço para a identificação de interesses para reivindicar mais valor na negociação. A título de exemplo imagine-se a situação hipotética, descrita por LAX³²³, de dois vizinhos que possuem, um apenas macieiras outro apenas laranjeiras. O dono das macieiras leva uma cesta de maçã ao seu vizinho dizendo que gostaria muito de presenteá-lo com as maçãs e que gosta também muito de laranjas. Abstraindo-se na hipótese, um vizinho poderia adotar uma postura competitiva e claramente distributiva ou um, apenas aceitando as maçãs ou dois indicando que suas árvores produziram muito pouco, mas que gostaria de oferecer algumas laranjas também e nessa situação oferece apenas meia cesta de laranjas de volta ao vizinho.

outras.

³¹⁹ Vale destacar que o termo utilizado por PATTON é 'legitimidade', todavia os demais autores do projeto de negociação de Harvard adotam a expressão critérios objetivos ao invés do termo proposto por PATTON – todavia, esta é mais uma questão semântica que não possui maior importância epistemológica.

³²⁰ PATTON, Bruce, *Ob. Cit.*, 2005. p. 280.

³²¹ FISHER, Roger *et al. Ob. Cit.* 1981.

³²² LEWICKI, Roy, *et al. Ob. Cit.* 2014.

³²³ LAX, David *et al. Ob. Cit.* 1987.

Nota-se no exemplo que mesmo em negociação distributiva há análise de interesses. O que diferencia esta negociação da abordagem integrativa (também conhecida como negociação baseada em interesses) é que na integrativa os interesses são usados para criar valor que posteriormente será repartido e, neste caso, apenas para reivindicar valor. No exemplo citado por PATTON³²⁴, um político demandou por danos morais uma revista quando teria sido confundido por um criminoso em uma reportagem. Seu pedido, danos morais consistia na sua posição - isto é, pela teoria da negociação essa proposta de resultado para o conflito seria uma forma de resolver a disputa todavia, os interesses subjacentes do autor seriam no sentido de restaurar sua reputação. Assim, com a proposta da revista de estabelecer uma retificação da reportagem e apresentar uma biografia completa do político com foto principal na capa da revista os interesses do autor estariam melhor contemplados.

A noção de interesses abrange uma série de possibilidades distintas desde aspectos relacionados a finanças, prazos, garantias, componentes emocionais como respeito, reconhecimento, sentimento de autovalia ou mesmo realização pessoal. Não é por outro motivo que frequentemente³²⁵ se correlaciona os interesses com as necessidades (humanas) básicas de MASLOW³²⁶.

Para MASLOW, as ações do ser humano são motivadas para a realização de determinadas necessidades e algumas dessas necessidades, mostram-se prioritárias em relação a outras. A título de exemplo, o ser humano tem uma necessidade básica de sobrevivência física seguida por necessidades relacionadas à segurança e senso de pertencimento e amor. Em seguida, ainda segundo MASLOW, vem as necessidades de estima relacionadas ao sentimento de realização³²⁷.

Um problema da teoria de negociação nesta distinção entre posições e interesses consiste na problemática de interesses equivocadamente percebidos³²⁸

³²⁴ PATTON, Bruce, *Ob. Cit.* 2005. p. 280.

³²⁵ v. BEER, Jennifer *et al.* **Mediation Handbook**. Toronto: New Society Publishers 1997; MOORE, Christopher. *Ob. Cit.* 1998; entre outros

³²⁶ MASLOW, Abraham. **Motivation and Personality**. Nova Iorque: Harper & Row, 1954.

³²⁷ MASLOW, Abraham, *A Theory of Human Motivation*. Rev. Psychological Review, 50, 1943, p. 375.

³²⁸ Mostra-se essencial na teoria de negociação a “análise de discurso das partes e na distinção entre o interesse aparente (ou interesse manifesto – também denominado de conteúdo manifesto

(também denominados de interesses aparentes³²⁹). PATTON também sugere que os interesses podem ser compartilhados quando todas as partes possuem interesses congruentes, divergentes quando partes possuem interesses correlacionados, mas não absolutamente congruentes (a título de exemplo, uma empresa na qual dois sócios possuem: um o interesse de valor líquido presente e o outro o interesse de aumentar o fluxo de caixa) ou conflitante, no qual os interesses são absolutamente opostos (a título de exemplo, no caso anterior, os dois sócios estão disputando quem seria o sócio gestor). Desta forma, em regra, negociações distributivas tratam de disputas relacionadas a interesses conflitantes. Naturalmente, não se deve presumir que esses interesses são os únicos interesses na negociação. Ao proceder-se dessa forma deixa-se de considerar possibilidades integrativas para aquela estrutura negocial.

4.6.2. Critérios de legitimidade

Há quem sustente que a equidade (ou legitimidade) consiste em um dos mais marcantes componentes da motivação humana³³⁰. Sugere-se como um componente constante no processo de decisão humana a preferência por justiça e a resistência a resultados iníquos³³¹. Em recentes estudos³³², constata-se que

por psicólogos) retirado da análise literal do discurso e o interesse real (ou interesse subjacente ou ainda conteúdo latente) inferido do contexto em que o discurso é apresentado. Exemplicativamente, se uma parte em uma separação se dirige ao mediador e lhe diz “Chega, já aguentei o que poderia aguentar. Quero que ele pague por todo aborrecimento que eu tive que suportar nesses anos todos. Quero que você faça com que ele pague o máximo de pensão possível para que aprenda a tratar bem as outras pessoas”, da análise literal do discurso percebe-se que os interesses aparentes da parte seriam se vingar e receber o maior valor possível de pensão alimentícia. Todavia, ao contextualizarmos e analisarmos os interesses subjacentes da parte – que efetivamente trariam a realização pretendida – constatamos que há maior probabilidade de a parte encontrar-se efetivamente pacificada se se sentir respeitada, moralmente restaurada e pessoalmente valorizada e se receber um valor justo de pensão alimentícia” BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. *Ob. Cit.* 2016, p188. Vale o registro que, a despeito de não haver qualquer citação nas obras de teoria de negociação a esse respeito, a distinção de interesses e posições em muito de aproxima com a distinção entre discursos manifestos e discursos latentes apresentados inicialmente no campo da teoria da comunicação (e.g. PENMAN, Robyn *A Manifest and latent communication : a conceptual scheme for the classification of marital and family interactions*. Dept. of Psychology, University of Melbourne, [Melbourne], 1977.) e da psicoanálise (e.g. FREUD, Sigmund. **Manifest Dream Content and Latent Dream Thought**. New York. Boni & Liveright. 1920)

³²⁹ BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. *Ob. Cit.* p. 184.

³³⁰ PATTON, Bruce, *Ob. Cit.* 2005.p. 281.

³³¹ BAR-GILL, Orem *et al.* *Law and preferences*. Journal of Law, Economics and Organization, 20, 331-352, 2004.

³³² HENRICH, Joseph. *Animal Behaviour (Communication Arising): Inequity Aversion in Capuchins?* Revista Nature. N. 428. 3 Dez. 2007.

a aversão à inequidade consiste em um dos elementos mais primários do senso de justiça, presente inclusive em primatas. Na pesquisa conduzida por BROSANAN³³³, a cinco macacos foram dadas recompensas desiguais pelo pesquisadores. As fêmeas alternavam-se em pares sobre quatro distintas condições com o pesquisador, dois indivíduos recebiam a mesma recompensa e uma fêmea recebia uma recompensa maior na frente dos demais. A percepção de que um outro indivíduo estaria recebendo recompensas maiores pela mesma atuação gerou rejeições das mais diversas entre os macacos. Em alguns casos, alguns indivíduos optaram por jogar sua recompensa no pesquisador como forma de agredi-lo³³⁴. As respostas negativas apresentadas na pesquisa de BROSANAN sugerem origens evolucionárias precoces da aversão à inequidade, a fortalecer a noção de que pessoas tendem a rejeitar ou evitar situações nas quais exista desigualdade ou injustiça³³⁵.

Pelo mesmo fundamento, a tendência à adesão ou aliança à equidade ou justiça faz com que critérios de justiça ou legitimidade³³⁶ atuem como um elemento preponderante na teoria de negociação. Como sugerido por PATTON, frequentemente negociações com propostas aceitáveis são rejeitadas pelo senso de injustiça destas ao sinalizar excessivo favorecimento de um ou de outro interessado. Sugere-se que, frequentemente, pessoas negociando evitam soluções que soam ilegítimas, mesmo se a ilegitimidade vier a favorecê-las.

Por esse motivo, o elemento de critérios de legitimidade consiste em um componente fundamental no processo de resolução de disputa, pelo qual interessados com percepções distintas deixam de perceber que, subjacente aos seus interesses manifestos (ou posições), encontram-se interesses convergentes. Na obra de FISHER³³⁷, sugere-se o uso desses critérios como uma forma de resolver questões de maneira a se encontrar uma solução justa sem os custos operacionais e emocionais da negociação distributiva. Na medida em que as partes fazem uso de critérios objetivos, embora não atendam às suas

³³³ BROSANAN, Sarah *et al.* *Monkeys Reject Unequal Pay*. Revista Nature. N. 428. 3 Dez. 2007

³³⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=meiU6TxysCg>> acesso em: 10 out. 2017.

³³⁵ BROSANAN, Sarah. *Ob. Cit.* 2007.

³³⁶ Vale destacar que no livro de FISHER e URY (FISHER, Roger, *Ob. Cit.* 1981), este elemento denominava-se critérios objetivos e até a presente data muitos permanecem utilizando essa terminologia.

³³⁷ FISHER, Roger *Ob. Cit.* 1994, p. 93.

necessidades, estas podem, também, alcançar soluções semelhantes à clássica definição brasileira de transação como ‘concessões recíprocas’³³⁸. Para MENKEL-MEADOW, a proposta de FISHER sugere que:

“uma solução justa pode ser diferente e, em alguns casos, dar às partes menos que o que poderiam conseguir tentando atender às necessidades. Fisher e Ury podem ser lidos para aplicar uma abordagem sequencial para a negociação. Primeiro, as partes tentam atender às necessidades. Se estes não conseguem atender às necessidades, ou as necessidades estão verdadeiramente em conflito, as partes podem recorrer a critérios objetivos para alcançar uma solução justa sem recorrer a litígios ou a negociação de posição. Separar essas alternativas sugere quatro abordagens diferentes para a negociação: 1) adversário convencional; 2) resolução de problemas (necessidades de reunião); 3) negociação justa ou objetiva (soluções mediadas por padrões externos onde as necessidades não são o único critério); e 4) cooperativa convencional (compromisso). Mais trabalho precisa ser feito para determinar se essas categorias são empiricamente ou teoricamente distintas³³⁹”.

A título de exemplo, são alguns critérios de legitimidade em uma negociação de compra e venda de um imóvel: 1) valor médio do metro quadrado anunciado; 2) valor médio dos imóveis vendidos em determinada região aferidos em razão dos valores escriturados; 3) valor da tabela reduzido por percentual usual de descontos para imóveis novos; 4) valor de venda do ano anterior corrigido monetariamente; entre muitos outros. Nota-se que a partir de um critério de legitimidade proporciona-se às partes a sensação de que estas estão realizando negócio jurídico justo em razão do critério adotado. Naturalmente, em uma negociação em que as duas partes encontram-se suficientemente preparadas, a tendência consiste em as partes negociarem qual critério ou quais critérios serão adotados para estabelecimento do valor de fechamento.

4.6.3. *Relacionamentos*

Segundo a abordagem de PATTON, o terceiro elemento na sua estrutura teórica consiste em relacionamentos. Para PATTON:

“‘Relacionamento’ pode significar muitas coisas: carinho pessoal ou

³³⁸ SANTOS, Moacir Amaral. **Primeiras linhas de direito processual civil. Vol. I**, 12. ed. São Paulo : Saraiva, 1985, p. 3-4.

³³⁹ MENKEL-MEADOW, Carrie J., *Toward Another View of Legal Negotiation: The Structure Of Problem Solving*, 31 UCLA Law Review 754, 760. 1984.

antagonismo, interdependência, obrigações contratuais, bom trabalho em equipe ou a capacidade de resolver as diferenças de forma eficiente e efetiva, entre outros. Para os nossos propósitos, ao descrever de forma robusta o terreno da negociação, a variável "relacionamento" pode incluir qualquer um desses que interessem a um ou ambos os negociadores. Em contraste, nosso foco se estreita quando buscamos aconselhar um negociador sobre táticas. Um negociante difícil, por exemplo, pode ser servido por um relacionamento em que o outro lado se sente intimidado e temerário, enquanto um negociador colaborativo pode procurar uma relação de trabalho que possa resolver as diferenças de forma suave e independente do carinho pessoal³⁴⁰.

Isto porque possuir um relacionamento estável proporciona uma série de facilidades na resolução de disputas. Por outro lado, possuírem-se sentimentos ou relações hostis em uma negociação tende a gerar maior dificuldade da realização de negócios integrativos. Vale ressaltar a perspectiva de AKERLOF³⁴¹, SPENCE³⁴², e STIGLITZ³⁴³ que traduzem, na figura de assimetria de informação, uma correlação bastante clara entre ganhos individuais (e coletivos) e colaboração no compartilhamento de informações. Pela abordagem da assimetria de informação procede-se ao estudo de decisões transacionais no qual uma pessoa que tem melhor ou mais profundas informações que outra produz um desequilíbrio de poder transacional que pode gerar prejuízo para as partes na medida em que a que tem menos informações tende a presumir o pior em razão dessa assimetria. A título de exemplo, considere-se a hipótese de um vendedor de carro usado que se recusa a permitir que um carro posto à venda seja examinado por um mecânico de um eventual comprador. Este comprador, naturalmente, tenderá a imaginar que o veículo se encontra avariado. Segundo FISHER³⁴⁴, a consolidação de um relacionamento de confiança pode reduzir ineficiências transacionais permitindo que negociações mais proveitosas para

³⁴⁰ PATTON, Bruce, *Ob. Cit.*, 2005. p. 301.

³⁴¹ Cf. AKERLOF, George A. **Explorations in Pragmatic Economics**, Oxford: Oxford University Press. 2005.

³⁴² SPENCE, A. Michael *Job Market Signaling*. Quarterly Journal of Economics. The MIT Press. 87 (3): 355–374. 1973 (Segundo o modelo descrito nesse artigo - sinalização do mercado de trabalho - potenciais empregados enviam um sinal sobre seu nível de habilidade para o possível empregador, desenvolvendo competências ou adquirindo credenciais educacionais. O valor informativo da credencial vem do fato de que o empregador acredita que a credencial está positivamente correlacionada com maior habilidade e dificuldade para os funcionários de baixa capacidade obter. Assim, a credencial permite ao empregador distinguir de forma confiável os trabalhadores de baixa capacidade de trabalhadores de alta capacidade.)

³⁴³ Cf. STIGLITZ, Joseph E. *et al. Economics*. Nova Iorque: W.W. Norton & Company, 2006.

³⁴⁴ *Idem*.

ambos os negociadores (integrativa) ocorra. Por esse motivo, como será examinado a seguir, FISHER e PATTON sugerem que ao iniciar uma negociação se construa um relacionamento prévio à discussão de soluções. Vale mencionar que a expectativa de relacionamentos futuros de igual forma afeta a negociação na medida em que promove um induzimento a condutas colaborativas³⁴⁵.

SALACUSE³⁴⁶ sugere três premissas relacionadas ao elemento dos relacionamentos. A primeira sugere a importância de se valorizar o período de consolidação do vínculo também denominada pré-negociação. Sugere-se a utilização desse tempo para compreender melhor a outra parte, aprofundar informações acerca do negócio e, principalmente, construir um relacionamento de confiança. De igual forma, sugere-se a busca da consolidação de acordos de longo prazo ou de relação continuada. Nota-se a correlação do trabalho de SALACUSE com o de AUMANN, uma vez que em relações continuadas a solução conceitual que produz maiores resultados (Equilíbrio de Nash) consiste na colaboração. Isto porque a insegurança ou ausência de conhecimento quanto às intenções tendem a gerar resultados piores. SALACUSE sugere, ainda, a utilização se necessário de terceiros facilitadores para facilitarem o relacionamento (e.g. mediadores ou corretores). Merece registro ainda que busca-se a previsibilidade de confiança da outra parte para que com isso se tenha maior probabilidade de negociações frutíferas³⁴⁷.

4.6.4. Alternativas.

O quarto elemento apresentado por PATTON consiste em alternativas. Segundo este autor, mostra-se necessário, ao adentrar negociações, ter em mente as alternativas possíveis para a negociação, isto é, não havendo acordo em uma negociação, o que cada negociador poderá fazer. Para Patton, uma alternativa, ou, acordo deve ser uma abordagem que o negociador pode implementar sem o consentimento dos demais negociadores na hipótese de não conseguirem chegar a um consenso. Ao buscar-se a negociação, as alternativas de uma parte podem ser: permanecer inerte, acionar a outra parte, buscar outros

³⁴⁵ Cf. AUMANN, Robert, *Ob. Cit.*, 1995.

³⁴⁶ SALACUSE, Jeswald. *So, what's the deal anyway? Contracts and relationships as negotiating goals.* *Negotiation Journal*, 14. 1998.

³⁴⁷ SALACUSE, Jeswald. *Ob. Cit.* 1998.

compradores, tornar público o conflito, entre muitas outras possibilidades³⁴⁸.

Um negociador, ao deparar-se diante das diversas alternativas que possuem face à não realização de um negócio, deve ser perguntar qual seria a sua melhor alternativa para a eventual não realização no negócio. Considerando o conjunto de interesses que este negociador possui, sugere-se a determinação da “melhor alternativa para um acordo negociado” (MAANA)³⁴⁹ como uma maneira de trazer objetividade à negociação. Isto porque ao ingressar-se em uma negociação com um planejamento claro de alternativa para o seu eventual insucesso evita-se que se realize um negócio quando outros mais vantajosos estão ao alcance do negociador. A título de exemplo, considere-se uma hipótese em que um negociador segue para uma loja de veículos usados buscando determinado modelo. Este já tendo feito determinada pesquisa de preço poderá negociar de maneira a assegurar-se que o eventual acordo somente será aceito se for melhor do que a sua “melhor alternativa a um acordo negociado”. Para alguns doutrinadores, como LEWICKI³⁵⁰, sempre há uma melhor alternativa para um acordo negociado.

A importância do MAANA na teoria de negociação é marcante na medida em que, ao ponderar-se sobre as alternativas para um acordo negociado, passa-se a fortalecer uma premissa elementar de negociação: quanto mais preparado estiver o negociador melhor ele poderá se posicionar em uma negociação. Desta forma, no exemplo acima, quanto mais um comprador pesquisar preços e negociar com outros vendedores antes de engajar-se na sua negociação do objeto que consiste na sua primeira opção, maior será a probabilidade de fechar um negócio legítimo e no qual tenha mais equilíbrio de poder. A título de exemplo, imaginem-se duas hipóteses: a primeira em que determinada pessoa dirige-se a uma concessionária para adquirir um veículo novo e o faz sem ter feito pesquisa de mercado. Ao ingressar no estabelecimento este, eventualmente chegando a um acordo com o vendedor, certamente estará trabalhando em um grande campo de insegurança. Na segunda hipótese, imagine-se esse mesmo comprador ingressando na concessionária, todavia desta vez tendo ligado para todas as outras concessionárias na região, fazendo

³⁴⁸ PATTON, Bruce. *Ob. Cit.* 2005.p. 283.

³⁴⁹ FISHER, Roger. *Ob. Cit.* 1994.

³⁵⁰ LEWICKI, Roy, *et al.* *Ob. Cit.* 2014

cotização de preços por telefone. Nesta segunda hipótese, a relação de poder que possui com o vendedor mostra-se mais equilibrada e o comprador somente concluirá a negociação se esta possibilidade mostrar-se a mais vantajosa entre todas aquelas apreciadas.

4.6.5. Opções.

O quinto elemento na estrutura apresentada por PATTON consiste nas opções (ou opções de realização de acordos). Merece registro que o elemento anterior consistia em alternativas ao acordo - isto é, se não houver acordo o que pode um negociador fazer. As opções para o acordo são o inverso: quais são as possibilidades ou soluções possíveis para que o acordo se realize. Para PATTON, as opções são:

acordos possíveis ou frações de um potencial acordo no qual negociadores possam eventualmente concordar. Opções podem incluir termo e condições matérias, procedimentos, condições ou mesmo deliberar omissões e/ou ambiguidades – o que as partes puderem concordar que poderá auxiliá-las a satisfazer seus respectivos interesses³⁵¹.

Para FISHER e URY, as opções são uma fonte de criação de valor e tornam uma negociação potencialmente integrativa. A proposta dos autores consiste em aumentar o valor da negociação antes de dividi-lo e as competências de criar opções de ganho mútuo consiste em um dos mais preciosos recursos que um negociador pode ter³⁵². Para esses autores, para se gerar opções em negociações faz-se necessário evitar julgamentos prematuros, aceitar pressupor que existe mais de uma resposta correta para os problemas sendo trabalhados na negociação, presumir que é possível adotar uma abordagem integrativa para aquela negociação e, finalmente, evitar imaginar que as questões ou problemas da pessoa com quem se negocia importam exclusivamente para aquela pessoa³⁵³.

³⁵¹ PATTON, Bruce, *Ob. Cit.* 2005.p. 283

³⁵² FISHER, Roger *et al. Ob. Cit.* 1999 p. 56

³⁵³ no original Solving their problem is their problem.

4.6.6 Compromisso

Uma vez alcançada uma composição, na qual foram encontradas opções que superam quaisquer alternativas à negociação dos interessados, para a teoria de negociação, faz-se necessária a consolidação desse acordo por meio de compromissos. Desta forma, compromissos são o sexto elemento na estrutura da teoria de negociação apresentada por PATTON³⁵⁴. Para esse autor, um compromisso consiste em um

acordo, oferta, pedido ou promessa de uma ou mais partes e qualquer formalização deste. Compromissos são normalmente marcados por palavras como “ofereço” “requeiro” “concordamos ou eu prometo não...”³⁵⁵

Para PATTON, esses compromissos podem ocorrer em qualquer momento da negociação podendo tratar desde aspectos procedimentais, como o local onde se realiza a negociação como também o acordo final e completo. MNOOKIN sugere na sua obra³⁵⁶ que o acordo deveria condicionar o pagamento à libertação de judeus. Por outro lado, possivelmente este seja um exemplo muito claro da importância desse sexto elemento na estrutura de negociação de PATTON, todavia não como exemplo de negociação³⁵⁷ na medida em que havia grande desequilíbrio de poder a afetar o regular desenvolvimento da negociação³⁵⁸.

4.6.7 Comunicações

O último elemento tratado na estrutura de negociação de PATTON consiste na proposta de um processo comunicacional eficiente (ou simplesmente

³⁵⁴ PATTON, Bruce, *Ob. Cit.* 2005.p. 284.

³⁵⁵ PATTON, Bruce, *Building Relationships and the Bottom Line: The Circle of Value Approach to Negotiation*, Cambridge, MA: Harvard Business Publishing; *Negotiation Newsletter*, 2004, p. 5.

³⁵⁶ MNOOKIN, Robert. *Ob. Cit.* 2011.

³⁵⁷ BILSKY, Leora. *Judging Evil in the Trial of Kastner*. *Law and History Review*, Vol 19, No. 1, Spring 2001. Disponível em: <<http://www.historycooperative.org/journals/lhr/19.1/bilsky.html>> em 21 nov. 2017.

³⁵⁸ Cf. GRILLO, Trina, *The Mediation Alternative: Process Dangers for Women*, 100 *Yale Law Journal* 1545, 1991.

comunicação) pela qual as partes discutem e interagem acerca dos demais seis elementos. O principal componente comunicacional de negociadores eficientes consiste em ouvir e desta escuta perceber aspectos essenciais do conflito antes ignorados³⁵⁹. Para tanto, existem algumas competências comunicacionais elementares que mostram-se de grande utilidade em teoria de negociação tais como: 1) a escuta ativa³⁶⁰; 2) o resumo com reconhecimento de discurso e sentimentos³⁶¹; 3) a escuta e a fala voltados à compreensão³⁶²; 4) discurso propositivo³⁶³; 5) habilidades de esclarecimento e investigação³⁶⁴; e 6)

³⁵⁹ Cf. KRIEGER, Stefan H. *et al.* **Essential Lawyering Skills. Interviewing, counseling, negotiation, and persuasive fact analysis**. Fourth Edition. Aspen Coursebook Series. Wolters Kluwer Law & Business, 2011; LEWICKI, Roy J. *et al.* *Ob. Cit.* 2010; ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. São Paulo: Ágora, 2006; URY, William. **O poder do não positivo: como dizer não e ainda chegar ao sim**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

³⁶⁰ A escuta ativa consiste em uma atividade comunicacional na qual ao se escutar um discurso estimula-se a continuidade do discurso por intermédio da fala e de linguagem corporal (um breve “sim” e um aceno leve com a cabeça, por exemplo). Desta forma, comunica-se ao emissor que o receptor continua ouvindo e encontra-se engajado no discurso e na sua compreensão. Para SHRAGE “[a] escuta ativa é caracterizada pela audição atenta e participação na troca de fala-escuta. Ouvintes ativos conscientemente monitoram e avaliam a compreensão do que ouvem (SHRAGE, Harvey M., *Ob. Cit.* 011, p. 197)

³⁶¹ Com marcante influência de ROGERS, no que concerne ao resumo, este consiste em uma síntese do discurso dos demais participantes com o intuito de organizar a comunicação (ROGERS, Carl. **Counseling and Psychotherapy: Newer Concepts in Practice**. Nova Iorque: Houghton Mifflin Company. 1942), a transmissão de informações ou o próprio processo de resoluções de disputa, preferencialmente com uma perspectiva imparcial, neutra e prospectiva (i.e. voltada à solução) dos fatos, identificando quais são as questões a serem discutidas e quais são os reais interesses e necessidades daqueles envolvidos. Isto é realizado para que se auxilie a compreensão do contexto sem que haja uma abordagem judicatória ao processo de resolução de disputas (SLAIKEU, Karl. **No final das contas: um guia prático para a mediação de conflitos**. Brasília: Ed. Brasília Jurídica, 2002.)

³⁶² A escuta empática consiste em uma abordagem na qual se recomenda ao comunicador colocar-se no contexto fático daquele com quem se interagem. Assim, deve-se realizar esforços para compreender e ser compreendido na medida em que se busca considerar a perspectiva daquele com quem alguém se comunica. Para tanto, recomenda-se a realização de discursos direcionados a pequenas convergências quanto ao debate ao fazer-se um resumo curto do que acabou de ser dito pela pessoa com quem se está mantendo uma interlocução e certifica-se que o receptor ouviu adequadamente bem como foi compreendido na sua fala. Neste aspecto, esta recomendação busca direcionar falas para a construção de pequenos pontos de convergência que se somam e alcançam acordos ou convergências maiores (HAST, Tim. **Powerful Listening. Powerful Influence. Work Better. Live Better. Love Better**. Washington: Createspace, 2013; NICHOLS, Michael P. **The Lost Art of Listening: How Learning to Listen Can Improve Relationships**. 2nd edition. New York: The Guilford Press, 2012.)

³⁶³ STONE e URY sugerem que como desdobramento da comunicação de competências comunicacionais em negociação, há o direcionamento do discurso para que se torne efetivo. Para tanto deve-se realizar uma análise de oportunidade e impacto do que está sendo dito direcionando-se o discurso para propostas com clareza e concisão (STONE, Douglas *et al.* *Ob. Cit.*, 2010; URY, William, *Ob. Cit.*, 2007)

³⁶⁴ NEUMANN sugere outro desdobramento dessas competências que se refere à habilidade de apresentar questionamentos com intuito de esclarecer os interesses dos demais participantes na negociação bem como detalhes acerca do contexto. As perguntas são principalmente utilizadas para adquirir informação e compreensão dos fatos para, em seguida, compreender os interesses daqueles que estão negociando e, então, por meio de questionamentos consequenciais buscar

competências de recontextualização integrativa³⁶⁵.

O conjunto dos sete elementos acima apresentados consiste na chamada estrutura de sete elementos da negociação³⁶⁶. Como indicado, existem diversas outras estruturas ou processos de negociação que são apresentados como alternativas para uma organização mais eficiente do processo comunicacional persuasivo³⁶⁷. Na presente tese adota-se a orientação de PATTON em razão desta também ter sido utilizada no decorrer da Oficina de Negociação. Como mencionado na introdução, apresentaram-se nesse capítulo referências a PATTON para permitir a contextualização do que tem sido lecionado na Oficina de Negociação e, com este capítulo, busca-se justificar porque esta teoria precisa ser lecionada da forma sugerida na presente tese.

Ao referir-se a conceitos como de questões³⁶⁸, contextualização, percepções, MAANA, entre outros, PATTON sugere que esses conceitos úteis para processos de resolução de disputa consistem em uma lista essencial de variáveis apresentadas de forma sintética o suficiente a ponto de serem lembradas e utilizadas no contexto de uma determinada estrutura³⁶⁹.

direcionar a comunicação para soluções (e.g. que seria necessário para...) (NEUMANN JR., Richard K. **Essential Lawyering Skills. Interviewing, counseling, negotiation, and persuasive fact analysis**. Fourth Edition. Aspen Coursebook Series. Wolters Kluwer Law & Business, 2011.)

³⁶⁵ VIORELA sustenta o uso de componentes comunicacionais como a recontextualização integrativa. Para tanto, o autor sugere utilizar a recontextualização e o resumo. A recontextualização consiste na apresentação de informações trazidas num processo comunicacional sob uma nova perspectiva, com enfoque prospectivo, voltado a soluções retirando-se componentes negativos que eventualmente possam conter no discurso originário com o objetivo de fazer uso desta informação de forma mais construtiva. Pode-se, com esse objetivo, escolher as informações que se deseja apresentar, descartando aquelas que não tenham uma participação eficiente ou relevante para a resolução da disputa ou o resultado concreto e eficiente da negociação. Uma analogia para a recontextualização frequentemente utilizada em formações de mediação, consiste na abordagem de duas pessoas que examinam um copo de água um copo que está pela metade. Enquanto uma afirma que o copo está meio vazio, a outra afirma que está meio cheio. Apesar das afirmações parecerem meio contraditórias, ambas comunicam mensagens semelhantes com sentidos distintos(VIORELA, Dan. **Integrative Framing Analysis: Framing Health through Words and Visuals**, Nova Iorque: Routledge; 2017.)

³⁶⁶ No original em inglês “seven element framework” (PATTON, Bruce, Negotiation in MOFFITT, Michael e BORDONE, Robert (Eds.) *The Handbook of Dispute Resolution*, São Francisco: Jossey-Bass, 2005.p. 184.)

³⁶⁷ LEWICKI, Roy J *et al. Ob. Cit.* 2010.

³⁶⁸ Segundo Joseph Stulberg, uma questão consiste em “uma matéria, prática ou ação que melhora, frustra, altere ou, de alguma forma, afete adversamente os interesses, objetivos ou necessidades de uma pessoa” (STULBERG, Joseph B. *Conducting the mediator skill-building training program*. Editado pelo Michigan Supreme Court, State Court Administrative Office; Rev. edition, 1997). No mesmo sentido, LIEBMAN, Carol *et al.* O processo de mediação: teoria e técnicas. Brasília: Ed. Grupos de Pesquisa, 2001. p. 44.)

³⁶⁹ PATTON, Bruce. *Ob. Cit.*, 2005. p. 285.

A partir desse conjunto de conceitos, PATTON³⁷⁰, LEWICKI, GOLANN, entre outros passam a adotar uma visão mais processual à negociação. Isto é, parte-se da premissa de que isto é a negociação pode ser tratada como um conjunto coordenado lógica e cronologicamente de atos voltados a um determinado fim³⁷¹. A partir desta visão processual – pragmática, uma vez que não há dogma ritualístico desse processo (*i.e.*, pode-se alterar o procedimento sem prejuízo de afetar resultados finais – em teoria – dependendo do contexto concreto a ser negociado) permite-se a análise sistemática da dinâmica comunicacional existente na negociação. Por um lado, distanciou-se de uma abordagem distributiva de negociação na medida em que procede-se à uma combinação de análise teórica voltada a considerar a identificação do valor em negociação. Como examinado acima, esta abordagem foi inaugurada por FISHER e URY na obra *Como chegar ao sim* que sugere, em linhas gerais, que negociadores devem se engajar como parceiros para verificar quais possíveis acordos são melhores para todos os participantes. Ao proceder dessa forma, negociadores devem postergar propostas de acordo ou mesmo comprometimentos relacionados a essas propostas para explorarem o contexto fático e maximizarem o valor de qualquer solução. Ainda na segunda edição dessa obra e em outras subsequentes passa-se a endereçar a sugestão de um negociador buscar ser integrativo mesmo se estiver engajado com um negociador distributivo. A partir desses elementos, a literatura passa a sugerir um conjunto de inter-relações entre esses elementos de maneira a formar um processo, também chamado de círculo de valor, conforme o gráfico abaixo:

³⁷⁰ V. nota 444.

³⁷¹ SANTOS, Moacir Amaral. *Ob. Cit.* 1985, p. 3-4.

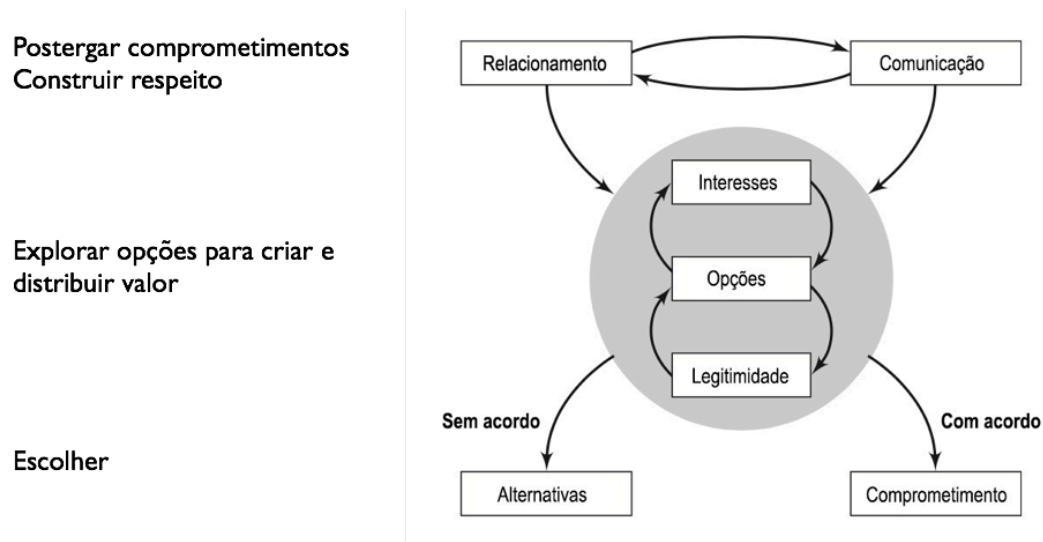


Diagrama 2 – Círculo de valor de Patton³⁷²

A estrutura de sete elementos criada por PATTON e também visualizada por ele por intermédio do círculo de valor³⁷³, promove um modelo que auxilia negociadores a iniciarem suas tratativas examinando como se comunicam e administram suas relações. Na medida em que estes passam a perceber alguma consolidação deste vínculo e da forma de se comunicarem que sinalize uma relação não-adversarial entre os negociadores passa-se a adentrar uma fase da negociação em que interesses, opções e critérios são examinados preferencialmente nesta ordem, mas com absoluta liberdade de inversão a qualquer momento da interação.

Finalmente os negociadores chegando a um acordo passa-se à uma fase de registro do comprometimento e elaboração dos instrumentos legais que reflitam tais compromissos ou, não havendo acordo, a ponderação de alternativas. Naturalmente, durante toda a negociação, é comum que negociadores ponderem suas alternativas e, inclusive, tentem aperfeiçoá-las como forma de alcançar maior margem de negociação durante suas negociações principais. A título de exemplo, em uma negociação de compra de imóvel, enquanto negocia com uma construtora o seu imóvel dos sonhos, determinado negociador pode, concomitantemente, estar em negociação com outra construtora, ou mesmo um particular com um imóvel já no mercado para,

³⁷² PATTON, Bruce, *Ob. Cit.* 2004, p. 5.

³⁷³ *Idem.* p. 4.

em função da melhoria das suas alternativas, ter mais força argumentativa durante sua negociação principal (e.g. “já consegui um valor de 7 mil reais por metro quadrado neste bairro em um prédio também novo com qualidade de acabamento idêntico, gostaria muito de comprar este imóvel, todavia, não consigo alcançar nenhum valor acima desta outra alternativa que tenho”). Vale ressaltar que o círculo de valor de PATTON consiste em uma mera ilustração do que vem a ser o processo de negociação. Isso porque a negociação parte de uma premissa pragmática de ampla liberdade procedimental.

4.7. Críticas às abordagens integrativa e distributiva da negociação.

Em praticamente toda literatura de negociação estabeleceu-se como marco divisório entre uma abordagem puramente distributiva da negociação e uma abordagem integrativa, as obras de Howard RAIFFA e de FISHER e URY. A primeira obra, escrita por um economista – pupilo de John Nash – mostra-se de difícil acesso ao público da área de humanas em razão das frequentes incursões à matemática aplicada. A segunda obra, *Como chegar ao sim*, do próprio título se depreende que emprestou um enfoque pragmático e direcionado ao público geral. Os três autores participavam juntos do Programa de Negociação de Harvard e consolidaram ideias semelhantes em obras distintas. FISHER e URY, em razão dessa abordagem, tiveram o livro traduzido para 57 idiomas e 30 milhões de exemplares vendidos em todo o mundo³⁷⁴. No meio acadêmico tiveram semelhante registro como marcante contribuições doutrinárias³⁷⁵. No que concerne às críticas, o livro de Howard RAIFFA pouco foi comentado, enquanto o livro de FISHER e URY foi criticado³⁷⁶ por sua abordagem não escolástica ou analítica e por fundamentar-se predominantemente em evidências anedotais³⁷⁷ e sobresimplificar alguns dos problemas inerentes à arte e prática da negociação. De igual forma, baseavam-

³⁷⁴ MCCARTHY, William, *The Role of Power and Principle in Getting to Yes*, in BRESLIN J. William et al. (Ed.) **Negotiation: Theory and Practice**. Cambridge: The Program on Negotiation at Harvard Law School, 1991. p. 115-122.

³⁷⁵ Cf. SCHNEIDER, Andrea et al. *Ob. Cit.*, 2016; BORBÉLY, Adrian et al. *Ob. Cit.* 2017; LANDE, John, *Ob. Cit.* 2017;

³⁷⁶ WHITE, James J., *The Pros and Cons of Getting to Yes*, 34 *Journal of Legal Education* 115 1984.

³⁷⁷ *Idem*.

se as críticas iniciais à primeira edição de que não houve análise quantitativa referente aos argumentos apresentados e resultados sugeridos com as técnicas que se apresentavam como alternativas à negociação distributiva ou barganha posicional. Até a presente data perduram algumas críticas à abordagem integrativa. Inicialmente, sugere-se que abordagem integrativa não direciona análise adequada ao papel de poder na negociação³⁷⁸. McCARTHY observa que a noção de negociação integrativa não pode desviar pressões de poder de volta a quem as exerce³⁷⁹.

Sugere-se, desta forma, que essa abordagem não se aplica a todos os conflitos. De igual forma, há críticas no sentido de que a abordagem sugere uma desconsideração de que a maior parte das negociações são distributivas e iniciar uma interação com uma abordagem colaborativa pode expor o negociador a riscos de resultados contraproducentes³⁸⁰.

Em resposta ao artigo de McCARTHY, FISHER indica que por mais que considere útil à sua obra *Como chegar ao sim*, ela consistiu em esforço que não atende todas as necessidades de uma nova teoria de negociação. Para FISHER, o aperfeiçoamento de teoria e prática da negociação e mediação irá requerer uma abertura a novas ideias e aceitação do ceticismo³⁸¹. A título de exemplo, o próprio autor sugere que a bolsa de valores de Nova York consiste em uma demonstração diária de que a negociação integrativa não precisa ser adotada em todas as interfaces comunicacionais direcionadas a um acordo ou uma compra e venda. Por outro lado, o autor também indica que:

na maior parte dos casos em que consideramos que a negociação envolve mais do que uma questão e também envolve assuntos relacionados a dinâmicas continuadas ou futuras tratativas... sugere-se que uma posição extremada de barganha de posições raramente consiste em um primeiro bom movimento... surgir com uma resposta extremada e unilateral antes de considerar a percepção do outro lado envolve o risco de afetar a própria credibilidade em um relacionamento cooperativo voltado à solução de problemas e o consequente alcançar de um acordo³⁸²

³⁷⁸ MCCARTHY, William, *The Role of Power and Principle in Getting to Yes* in BRESLIN, J. et al. William Ob. Cit. 1991.

³⁷⁹ MCCARTHY, William, Ob. Cit. 1991.

³⁸⁰ TINSLEY, Catherine et al. *Tough Guys Finish Last: The Perils of a Distributive Reputation*, Revista Organizational Behavior and Human Decision Processes, 88, 621–642. 2002.

³⁸¹ FISHER, Roger, *Beyond Yes*, in BRESLIN, J. William et al. Ob. Cit. 2010, p. 123.

³⁸² *Idem*. p. 125.

Como contraponto a este argumento de FISHER, vale ressaltar pesquisa brasileira realizada por Rogério PINHEIRO, na qual se examinam resultados em audiências de conciliação na Justiça do Trabalho da décima região. O pesquisador correlaciona por intermédio de análise quantitativa de dados (pedido da inicial, primeira oferta em conciliação e resultado final do acordo) que, ao menos na Justiça do Trabalho em Brasília, pedidos nas petições iniciais mais elevados geram acordos também mais elevados³⁸³.

Outra crítica à abordagem integrativa sugere que há uma sobresimplificação de dinâmicas de negociação e que uma abordagem integrativa consiste em uma dinâmica muito mais difícil de se realizar do que é apresentado na obra. Os próprios FISHER e URY, na segunda edição da obra *Como chegar ao Sim* sugerem que a negociação integrativa consiste em um desenvolvimento de maestria que requer habilidade, sutileza e conhecimento técnico inclusive no aspecto material da negociação. Da mesma forma, a negociação integrativa requer competências interpessoais. Segundo os próprios autores, mesmo o conceito de interesses mostra-se mais desafiador do que originalmente apresentado na obra. Como examinado acima, há ampla possibilidade de interesses não serem percebidos pelas próprias partes interessadas e somente compreender isto com apoio de terceiros após processo mais demorado. A título de exemplo, considere-se um divórcio litigioso no qual um dos cônjuges indica ter o interesse de fazer o outro sofrer em razão de uma infidelidade. O discurso de vingança consiste, como sugerido³⁸⁴, em interesse aparente ou manifesto, enquanto estar bem e conseguir superar os desafios emocionais de um divórcio consistem nos interesses reais da parte³⁸⁵. Em outras palavras, na medida em que a teoria de negociação foi amadurecendo, ainda que não utilizasse essa terminologia de forma explícita, foi se constatando a necessidade de desenvolvimento de competências específicas que permitam aos novos negociadores entre muitas outras características combinar empatia e assertividade, perceber de forma construtiva um contexto fático, comunicar-se de forma a ser ouvido, escutar de forma a sinalizar para a outra parte que esta

³⁸³ PINHEIRO, Rogério, **Negociação Trabalhista - Como Negociar Em Audiências de Conciliação na Justiça do Trabalho**. São Paulo: Ed. RT, 2016.

³⁸⁴ BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. *Ob. Cit.* 2016, p. 184

³⁸⁵ *Idem*.

está sendo respeitada, entre outros.

CAMP, como um dos críticos mais recentes³⁸⁶, sugere que a negociação integrativa pode passar uma imagem de controle sobre um negociador não integrativo, o que pode afastar eventual acordo³⁸⁷. De igual forma, por questões culturais, espera-se que em uma negociação se ultrapassem barreiras para se chegar a um acordo. Assim, uma postura muito voltada ao sim pode estimular alguém a reafirmar “nãos” a ponto de não se lograr acordo³⁸⁸. Vale ressaltar que as mesmas críticas feitas na década de 1980 a FISHER e URY também se aplicam a esta crítica mais recente no que concerne a falta de cientificidade e embasamento empírico.

PATTON sugere que, passados alguns anos do impacto inicial da abordagem integrativa, admite-se que as duas práticas negociais podem coexistir e mesmo negociações distributivas podem ser concomitantemente colaborativas e firmes. Segundo o autor:

enquanto ainda pode haver discordância sobre o que é justo, no final das contas as partes podem escolher utilizar um procedimento equânime... para resolver os pontos divergentes remanescentes. Podem também buscar ganho conjunto realizando alternâncias de padrões para aplicar em questões distintas de acordo com os interesses de uma parte ou de outra³⁸⁹.

Atualmente, boa parte da literatura³⁹⁰ sustenta que a abordagem integrativa oferece opções específicas e produtivas também para facilitar a distribuição de valor. Critérios de legitimidade mostram-se eficientes para contemporizar o psique e facilitam a aceitação de bons argumentos, bem como afastam discursos coercitivos.

No que concerne às críticas à negociação distributiva, vale destacar a posição de URY³⁹¹, PATTON³⁹² e FISHER³⁹³, no sentido de que esta, se utilizada

³⁸⁶ CAMP, Jim. **Start with NO...The Negotiating Tools that the Pros Don't Want You to Know**. Nova Iorque: Crown Business, 2002.

³⁸⁷ CAMP, Jim. *Ob. Cit.*, 2002. p. 1

³⁸⁸ *Idem.* p. 35

³⁸⁹ PATTON, Bruce. *Ob. Cit.* 2005. p. 285.

³⁹⁰ LEWICKI, Roy J. *Ob. Cit.* 2010.

³⁹¹ URY, William. *Ob. Cit.* 1993.

³⁹² PATTON, Bruce. *Ob. Cit.* 2005

³⁹³ FISHER, Roger. *Ob. Cit.*, 1994

isoladamente, proporciona a erosão dos relacionamentos subjacentes à negociação na medida em que sinaliza como fator preponderante na tratativa o objeto da negociação e não as pessoas. Outra crítica à negociação distributiva consiste na frequente ausência de parâmetros que transmitam aos negociadores que o valor alcançado ao término da interação foi adequado ou justo. Em uma típica barganha posicional, frequentemente se oferta determinado valor elevado, a contraparte apresenta um valor baixo e vão ocorrendo concessões até chegarem a um número intermediário no qual há consenso. Na medida em que o ponto intermediário não encontra critério para sua definição, abre-se espaço para uma série de insatisfações posteriores ao acordo.

Como será registrado nos próximos capítulos, na Oficina de Negociação junto à Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, considerou-se a necessidade de o estudante desenvolver competências procedimentais que permitam que se opte por uma abordagem integrativa ou distributiva de acordo com a negociação. Isto porque, em uma negociação em que não haverá relações continuadas e a temática central consiste em aspectos financeiros (*e.g.* compra de um veículo em concessionária ou aquisição de um imóvel de uma construtora), há tendência de otimização de resultados por intermédio de processos distributivos. Correlaciona-se a escolha procedimental ao equilíbrio de Nash: em dinâmicas continuadas o equilíbrio de Nash segue por práticas mais colaborativas, em dinâmicas não continuadas o equilíbrio de Nash segue por dinâmicas distributivas.

5. MONISMO, PLURALISMO E TEORIA DA NEGOCIAÇÃO

Como examinado no capítulo anterior, um dos mais marcantes pontos de distinção dos processos autocompositivos em relação aos heterocompositivos consiste no distanciamento dos processos autocompositivos da posição monista ou "singularista" de que para cada conflito de interesse só pode haver uma única solução correta — a decorrente da aplicação da norma positivada pelo(s) magistrado(s) — que exaurido o grau recursal, torna-se a “verdadeira solução” para o caso. A rigidez com que se trata o 'objeto final' do processo – a sentença – e a abordagem usual no âmbito do poder judiciário com que se estabelecem os parâmetros do que vem a ser definido como jurídico têm recebido tão diversificadas críticas³⁹⁴ que não poderiam ser exaustivamente elencadas no presente trabalho sem desvirtuar seu propósito.

Por outro lado, algumas dessas críticas mostram-se necessárias para a adequada compreensão do desenvolvimento da Justiça Consensual Brasileira – denominação reportada à atuação conciliatória ou autocompositiva no âmbito do Poder Judiciário ou demais órgãos do nosso sistema de justiça. Um excelente exemplo, ainda que se reporte à realidade alemã, consiste no trabalho da Professora Ingeborg Maus no sentido de que o Poder Judiciário passou a exercer um controle normativo exageradamente centralizador na sociedade. Nessa abordagem, adota-se um viés psicanalítico de imago paterna, que se projeta na função de moralidade pública realizada no modelo judicial de soluções impostas. Para MAUS,

por trás de concepções generosas de garantia judicial de liberdades e da principiologia da interpretação constitucional podem esconder-se a vontade do domínio, a irracionalidade e o arbítrio cerceador da autonomia dos indivíduos e da soberania popular constituindo-se como obstáculo a uma política constitucional libertadora³⁹⁵.

No seu referido artigo, MAUS sustenta que a sociedade se encontra diante da ausência de um ambiente de solução de disputas que atenda a uma perspectiva radicalmente democrática. Nesse contexto, a autora critica os tribunais alemães – todavia a ponderação estende-se facilmente ao modelo

³⁹⁴ Cf. AUERBACH, Jerold S. *Ob. Cit.*, 1983 e CAPPELLETTI, Mauro *et al. Ob. Cit.*, 1988, p. 8.

³⁹⁵ MAUS, Ingeborg, *Ob. Cit.* 2000.

brasileiro – em especial aqueles de cunho constitucional, "como verdadeiro parlamento ou última instância da definição de todos os valores de uma sociedade³⁹⁶."

Esta perspectiva, ilustrada por MAUS no sentido de que o jurisdicionado, quando busca o Poder Judiciário, é tratado como se estivesse buscando a solução de um terceiro para suas questões, vem progressivamente sendo alterada. Há manifestações dentro do próprio Poder Judiciário, como será examinado a seguir, tendendo a uma visão de Estado que oriente as partes para que resolvam de forma mais consensual e amigável seus próprios conflitos e, apenas excepcionalmente, como última hipótese, se decidirá em substituição às partes. Isto é, nota-se a existência de políticas públicas³⁹⁷ que buscam emancipar a atuação do cidadão ou, adotando-se a figura de linguagem de Ingeborg MAUS, buscam "uma política constitucional libertadora", diante do sistema de justiça por intermédio de um modelo de Justiça Consensual. Por essas políticas públicas apenas quando não for possível uma solução consensual é que se deve levar um determinado feito à uma decisão (heterocompositiva) do magistrado.

Essa noção de substituição e excepcionalidade não se mostra, ao menos no campo teórico, absolutamente inovadora. Processualistas têm sustentado há quase um século³⁹⁸ que a jurisdição deve ocupar o campo destinado à atividade secundária de resolução de disputas. Isso porque a jurisdição possui uma propriedade fundamental denominada "substitutividade". Esta é tida como a atribuição do Estado de substituir a vontade das partes envolvidas no conflito para, quando provocado, definitivamente compor a lide³⁹⁹.

Desde o início da década de 1990, iniciou-se o estímulo à conciliação por meio de reformas legislativas como política pública de alteração sistêmica do

³⁹⁶ MAUS, Ingeborg, *Ob. Cit.* 2000, p. 2.

³⁹⁷ *E.g.* a Recomendação no. 50 de 08 de maio de 2014 do Conselho Nacional de Justiça tem como diretriz principal estimular magistrados e encaminharem feitos para mediação e para oficinas de orientação a pais divorciandos como formas de empoderar o jurisdicionado para que este possa resolver autonomamente seus próprios conflitos. De igual forma, e com maior expressão normativa, a Resolução 125 de 29 de novembro de 2010 dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário.

³⁹⁸ v. CHIOVENDA, Giuseppe, **Instituições de Direito Processual Civil**, Ed. Bookseller, 2a Edição, São Paulo, 2000.

³⁹⁹ v. CINTRA, Antônio Carlos de Araújo *et al*, **Teoria Geral do Processo**, São Paulo: Ed. Malheiros 18^a. Edição, 1993.

Poder Judiciário. Com o início do Movimento pela Conciliação, do Conselho Nacional de Justiça, em 2006, passou-se a trabalhar a noção de que o Estado precisa preparar operadores, sejam estes conciliadores ou advogados, bem como as próprias partes para perceberem formas consensuais de solução de conflitos como igualmente legítimas à forma adversarial predominante (processo judicial)⁴⁰⁰.

Pode-se afirmar que o patente esforço de construir um Poder Judiciário mais estimulador de soluções consensuais (também denominado de "Justiça Consensual") pode ser interpretado como resposta a "inquietações de muitos juristas, sociólogos, antropólogos, economistas, cientistas políticos, e psicólogos⁴⁰¹", entre outros, que conclamavam alterações no sistema para se prover maior abertura quanto ao sistema público de resolução de disputas. Buscaram-se, então, novos (e, em alguns aspectos, mais eficientes) mecanismos de resolução de litígios, muitos destes desenvolvidos em ambientes comunitários⁴⁰² – como a mediação de conflitos – para que disputas existentes precisassem ser resolvidas pelo Estado mas também "sob os auspícios do Estado⁴⁰³". A partir desse momento passou-se a rediscutir instrumentos (e.g. conciliação) já existentes em sistemas processuais europeus, contudo relegados ao ostracismo em função de sua reduzida eficácia no antigo continente⁴⁰⁴. A chamada institucionalização⁴⁰⁵ desses instrumentos iniciou-se ainda no final da década de 1970, em razão de uma proposta do professor Frank SANDER⁴⁰⁶, denominada Multidoor Courthouse (Fórum de Múltiplas Portas)⁴⁰⁷. Esta organização judiciária proposta pelo Fórum de Múltiplas Portas (FMP) compõe-se de um poder judiciário como um centro de resoluções de disputas, com distintos processos, baseado na premissa de que há vantagens e desvantagens

⁴⁰⁰ v. BUZZI, Marco Aurélio Gastaldi, Movimento pela Conciliação – um breve histórico. in PELUSO, Antônio C. et. al., *Ob. Cit.*, 2011.

⁴⁰¹ CAPPELLETTI, Mauro et al, *Ob. Cit.*, 1988, p. 8.

⁴⁰² GOLDBERG, Stephen, et. al. *Ob. Cit.* 1992, p. 6.

⁴⁰³ CAPPELLETTI, Mauro et al, *Ob. Cit.*, 1988, p. 8.

⁴⁰⁴ CALAMANDREI, Piero, *Abolizione del Processo Civile?*, in *Rivista di Diritto Processuale Civile*, 1938, I, pp. 336-340 *apud* ZAMORA Y CASTILLO, Niceto Alcalá, **Processo, Autocomposição e Autodefensa**, Cidade do México: Ed. Universidad Autónoma Nacional de México, 1991, p. 13.

⁴⁰⁵ GOLDBERG, Stephen, et. al. *Ob. Cit.* p. 432.

⁴⁰⁶ SANDER, Frank E.A., *Varieties of Dispute Processing* in *The Pound Conference*, 70 Federal Rules Decisions 111, 1976.

⁴⁰⁷ Cf. STIPANOWICH, Thomas J., *The Multi-Door Contract and Other Possibilities*, Ohio State Journal on Dispute Resolution n° 13, 1998, p. 303.

de cada processo que devem ser consideradas em função das características específicas de cada conflito. Assim, ao invés de existir apenas uma “porta” – o processo judicial – que conduz à sala de audiência, o FMP trata de um amplo sistema com vários tipos de processo que formam um “centro de justiça”, organizado pelo Estado, no qual as partes podem ser direcionadas ao processo adequado a cada disputa.

De igual forma, com o FMP, iniciou-se, também, uma valorização de outros sistemas e formas de resolução de disputas que refletem uma progressiva abertura a abordagens de pluralismo jurídico dentro do próprio sistema estatal de harmonização social. Nesse contexto, o presente capítulo se propõe a examinar o modelo de consensualização da prática do Direito sob o enfoque do pluralismo jurídico.

5.1. Histórico: do monismo ao pluralismo jurídico clássico e do "novo" pluralismo jurídico à pluralidade de pluralismos jurídicos.

O pluralismo jurídico pode ser genericamente definido como uma situação na qual dois ou mais sistemas jurídicos coexistem em um mesmo campo social⁴⁰⁸. Com o intuito de não permitir que esta conceituação se torne tema central neste capítulo, adota-se estável conceituação da literatura nacional segundo a qual

a expressão 'pluralismo jurídico' designa a existência simultânea e em um mesmo ambiente de mais de um conjunto articulado de regras, princípios e instituições com base nos quais a ordem social é construída e transformada⁴⁰⁹.

De fato, o pluralismo jurídico ocupa grande espaço no meio acadêmico a

⁴⁰⁸ MERRY, Sally Engle, *Legal Pluralism*, Law & Society Review, Vol. 22, N.º. 5, 1988. Doutrinariamente há bastante controvérsia sobre esta conceituação. Sobre esses debates mais aprofundados cf. DUPRET, Baudouin, *Legal Pluralism, Plurality of Laws, and Legal Practices: Theories, Critiques, and Praxiological Re-specification*, EUROPEAN JOURNAL OF LEGAL STUDIES : Vol. 1, N.º. 1, 2007; TAMANAHA, Brian Z., *Understanding Legal Pluralism: Past to Present, Local to Global*, Sydney Law Review, Vol. 30, 2008. p. 376; TAMANAHA, Brian Z, *A Non-Essentialist Version of Legal Pluralism*, Journal of Law and Society, 2000, Vol. 27, N.º. 2; GRIFFITHS, John, *What is Legal Pluralism?* 24 Journal of Legal Pluralism n.º 1. 1986 p. 24; AUERBACH, Jerold S. *Justice without Law?* Nova Iorque: Oxford University Press, 1983 (esta obra encontra-se parcialmente traduzida em AZEVEDO, André Gomma de (Org.) Estudos em Arbitragem, Mediação e Negociação Vol. 4, Brasília: Ed. Grupos de Pesquisa, 2004);

⁴⁰⁹ CASTRO, Marcus Faro de, *Pluralismo Jurídico: Principais ideias e desafios* in SILVA, Felipe Gonçalves et al, **Manual de Sociologia Jurídica**, São Paulo: Ed. Saraiva. 2017. p. 159.

partir do final do século XX. Inobstante, como será examinado mais adiante, por detrás desse amplo conceito de que "o jurídico é mais do que a lei estatal"⁴¹⁰ e que "inexiste um único sistema de Direito aplicável em um mesmo campo social", encontra-se uma reação à visão "monista" do direito. Por esta perspectiva consolidada a partir dos séculos XVII e XVIII prestigiou-se "a elaboração de um direito unificado e unificante"⁴¹¹ .

No tocante às origens históricas do pluralismo jurídico, como indica CASTRO, os distintos povos ao longo da história criaram e cultivaram diferentes línguas, culturas, tradições e, naturalmente, modelos ou sistemas jurídicos. Em alguns Estados territoriais como a França e a Inglaterra, a elaboração do direito entremeou-se com a própria formação do Estado. Mas desde o século X, diversas forças na Europa passaram a disputar entre si a possibilidade de afirmar sua hegemonia política dentre as quais destacam-se a igreja, o Sacro Imperador, os príncipes territoriais, as cidades e suas ligas⁴¹². Como indicado por CASTRO, cada um desses atores elaborava formas intelectuais e instituições jurídicas próprias que coexistiam de forma pluralística. Ainda segundo este autor,

O trabalho dos pós-glosadores na elaboração do chamado *jus commune*, no continente, distinguiu-se pelo esforço de tentar [harmonizar] diferenças jurídicas presentes entre diversas localidades, comunidades, tipos de autoridade e grupos sociais [...] Nesse contexto, a ação dos grupos mais poderosos – príncipes territoriais aliados com cidades (burgueses) – deu-se no sentido de prestigiar a elaboração de um direito unificado e unificante, que, a partir dos séculos XVII e XVIII, suplantou na prática o pluralismo jurídico dos séculos anteriores. Com isso o direito medieval romanístico e secular sobrepujou outros direitos no continente⁴¹³ .

Com Savigny, no século XIX, construíram-se conceitos que sustentaram ainda mais a institucionalização de um direito único, um direito "nacional", de cunho centralista e "estatalista", por contraposição ao conjunto de normas locais que, de forma descentralizada e desvinculada do estado, até então existiam. Merece destaque a posição de Marcus Faro de CASTRO no sentido de que:

o monismo jurídico, derivado dos processos acima descritos,

⁴¹⁰ DUPRET, Baudouin, *Ob. Cit.*, 2007.

⁴¹¹ CASTRO, Marcus Faro de, *Ob. Cit.* 2017. p. 160.

⁴¹² *Idem*, p. 159.

⁴¹³ *Ibidem*.

obviamente se estabeleceu à custa de ações radicalmente opressoras de grupos que preferiam outros conjuntos de regras e instituições existentes nas diversas regiões do mundo. Na Europa ocidental, os outros direitos (costumes locais), distintos do direito estatal, foram praticamente suprimidos⁴¹⁴.

Vale destacar que o "monismo jurídico" ensejou também uma visão largamente positivista do próprio conceito de justiça. A título de exemplo, HOBBS, já no século XVII, sugeria que "não existe outro critério do justo e do injusto fora da lei positiva⁴¹⁵". Atualmente, como registrado em outra oportunidade⁴¹⁶, se estabelece a posição consentânea de que o justo enquanto valor pode (e deve) ser estabelecido pelas partes consensualmente e que, caso estas não consigam atingir tal consenso, um terceiro as substituirá nessa tarefa indicando, com base na lei, o justo diante de cada caso concreto⁴¹⁷.

Retomando o conceito de pluralismo jurídico, cumpre destacar que os debates acerca desse tema somente se iniciaram sob esta nomenclatura em razão de pesquisa em sociedades coloniais e pós-coloniais, esta abordagem foi denominada "pluralismo jurídico clássico⁴¹⁸". Nesta abordagem, analisavam-se as interseções entre o direito colonial europeu e o direito indígena (ou nativo das colônias)⁴¹⁹. Todavia, a partir de meados da década de 70, o pluralismo jurídico expandiu-se de um conceito referente a relações entre colonizados e colonizadores para relações entre grupos dominantes e grupos subordinados.

Nesse contexto, passou-se a aplicar o conceito de pluralismo jurídico também a sociedades não colonizadas, ou desvinculadas de relações de poder dominante com outras sociedades colonizadoras, especialmente em sociedades

⁴¹⁴ CASTRO, Marcus Faro de, *Ob. Cit.* 2017. p. 163.

⁴¹⁵ BOBBIO, Norberto. *Ob. Cit.* 1993. p. 36.

⁴¹⁶ AZEVEDO, André Gomma de, *Ob. Cit.* 2011. p. 11.

⁴¹⁷ Por esta abordagem, como mencionado no capítulo anterior, o polissêmico conceito de Justiça ganha mais uma definição, passando a ser considerado também em função da satisfação das partes quanto ao resultado e ao procedimento que as conduziu a tanto por meio da autocomposição. Nessa perspectiva, o conceito de justiça se apresenta em umas de suas acepções mais básicas: a de que a justiça da decisão é adequadamente alcançada em razão de um procedimento equânime que auxilie as partes a produzir resultados satisfatórios considerando o pleno conhecimento destas quanto ao contexto fático e jurídico em que se encontram. Em suma, por esta abordagem, indicada na obra da nota de rodapé anterior, se estabelece que a equiparação de "justiça" com aplicação da norma material positivada não é feita de forma absoluta. Presume-se que, ante o campo discricionário que cabe às partes, especialmente em normas dispositivas, presume-se que estas restarão mais satisfeitas – havendo dessa forma "justiça" - se conseguirem construir juntas uma solução aceitável a todos os envolvidos – e que respeite a normatização mínima (normas cogentes).

⁴¹⁸ MERRY, Sally E., *Ob. Cit.* 1988. p. 872.

⁴¹⁹ *Ibidem*.

industriais. Este movimento produziu, segundo Sally Engle MERRY, uma versão desta abordagem denominada de "novo pluralismo jurídico"⁴²⁰. Para esta autora:

de acordo com o novo pluralismo jurídico ordenamentos pluralistas normativos são encontrados virtualmente em todas sociedades. Este é um movimento extraordinariamente poderoso na medida em que posiciona ao centro da investigação a relação entre o sistema jurídico oficial e outras formas de ordenamentos que se relacionam com o modelo oficial mas ao mesmo tempo encontram-se separadas ou independentes⁴²¹.

Atualmente, inexistente consenso mas sim diversas definições distintas do que vem a ser "pluralismo jurídico". Isto reflete um problema conceitual fundamental: a dificuldade de definir o que é o Direito para fins do pluralismo jurídico⁴²². Inobstante, estas diversas definições guardam algumas premissas fundamentais quanto à natureza do Direito, sua função e sua relação com a cultura local⁴²³. Dentre estas premissas fundamentais nota-se a frequente reiteração de a diversidade e a elasticidade das novas concepções de Direito apresentadas contemporaneamente por diversos autores, dos quais destacamos na introdução desta tese, Boaventura de Souza Santos⁴²⁴.

Segundo Brian TAMANAHA, "em razão de existirem versões conflitantes acerca do que é o Direito, a asserção de que o Direito existe em pluralismo explícita uma pluralidade de pluralismos jurídicos"⁴²⁵. Em outro texto, o mesmo autor sugere que

um advogado internacional que invoca pluralismo jurídico possui algo bem distinto em mente que um antropólogo quando discorre sobre pluralismo jurídico. Pessoas adotando o conceito também possuem distintas motivações e propósitos⁴²⁶.

⁴²⁰ *Ibidem*.

⁴²¹ MERRY, Sally E., *Ob. Cit.*, 1988. p. 873

⁴²² TAMANAHA, Brian Z., *Ob. Cit.* 2008.

⁴²³ DUPRET, Baudouin. *Ob. Cit.* 2007.

⁴²⁴ Como indicado na introdução, SANTOS concebe o direito como "o conjunto de processos regularizados e de princípios normativos, considerados justificáveis num dado grupo, que contribuem para a identificação e prevenção de litígios e para a resolução destes através de um discurso argumentativo, de amplitude variável, apoiado ou não pela força organizada" SANTOS, Boaventura de Sousa. *Ob. Cit.* 1988, p. 72.

⁴²⁵ TAMANAHA, Brian Z., *Ob. Cit.* 2000. p. 297.

⁴²⁶ TAMANAHA, Brian Z., *Ob. Cit.*, 2008. p. 390.

Para fins desta pesquisa que tem o propósito de indicar os reflexos de seus valores diante da Justiça Consensual, adota-se, como feito por outros autores⁴²⁷, ao conceito de pluralismo jurídico, uma abordagem substancialmente elástica para incluir diversas formas de regulação privada, corpos de resolução de conflitos privados e outras atividades privadas e públicas, considera-se a relação ampla e coexistência desses corpos ou sistemas de resolução de disputas. De igual forma, adota-se a perspectiva de que Direito não está limitado às instituições jurídicas estatais⁴²⁸. Quanto a este último ponto, cabe registrar que uma sentença arbitral prolatada por equidade (não aplicando portanto o direito positivado) nos termos do art. 2º da Lei de Arbitragem⁴²⁹, permanece sendo um instrumento jurídico de resolução de disputas.

5.2. Relações entre ordens normativas: consensualismo, interações e novas possibilidades.

Como indicado por Sally Engle MERRY, "o pluralismo jurídico não apenas apresenta a existência de múltiplas esferas jurídicas mas desenvolve hipóteses concernentes ao relacionamento entre elas⁴³⁰". Como mencionado acima, a adoção de um julgamento por equidade em arbitragens domésticas no Brasil constitui um exemplo claro da aceitação e do bom relacionamento entre dois sistemas substancialmente distintos: o Estatal e o privado. De fato, outra indicação da harmoniosa coexistência desses dois sistemas pode ser percebida por meio de orientações do Poder Judiciário que tem aceito a arbitragem, inclusive para contratos firmados antes da entrada em vigor⁴³¹ da Lei de Arbitragem em 1996. Da mesma forma, diversos julgados⁴³² estabelecem

⁴²⁷ E.g. TAMANAHA, Brian Z., *Ob. Cit.* 2008; BLACKET, Adelle, *Global Governance, Legal Pluralism and the Descentered State: a Labor Law Critique of Codes of Corporate Conduct*, 8 *Indiana Journal of Global Legal Studies*, 401, 2000; PEREZ, Oren, *Normative Creativity and Global Legal Pluralism: Reflections of the Democratic Critique of Transnational Law*, 10(2) *Indiana Journal of Global Legal Studies*, 25, 2003 apud TAMANAHA, Brian Z., *Ob. Cit.* 2008. p. 390.

⁴²⁸ TAMANAHA, Brian Z., *Ob. Cit.* 2008 p. 391.

⁴²⁹ Dispõe o caput do art. 2 da Lei nº 9.307, de 23 de setembro de 1996 que: " A arbitragem poderá ser de direito ou de equidade, a critério das partes.

⁴³⁰ MERRY, Sally E. *Ob. Cit.*, 1988. p. 873.

⁴³¹ O enunciado de Súmula de nº. 485 do Superior Tribunal de Justiça dispõe que "a Lei de Arbitragem aplica-se aos contratos que contenham cláusula arbitral, ainda que celebrados antes da sua edição".

⁴³² E.g. Em 2013, o Superior Tribunal de Justiça entendeu que é possível a homologação de

implicitamente uma relação de coordenação (e não de subordinação) entre os dois sistemas⁴³³.

sentença estrangeira que declara a validade de cláusula arbitral inserta em contrato, ainda que haja no Brasil decisão judicial declarando a invalidade da mesma cláusula, com trânsito em julgado posterior ao da sentença alienígena, na hipótese em que a diferença na conclusão dos julgados estrangeiro e nacional deveu-se ao fato de estarem julgando causas de pedir diversas. Nesse julgado o STJ manifestou-se da seguinte forma: **HOMOLOGAÇÃO DE SENTENÇA ESTRANGEIRA - CLÁUSULA ARBITRAL CONSTANTE DE CONTRATO CELEBRADO NO EXTERIOR, SOB EXPRESSA REGÊNCIA DA LEI ESTRANGEIRA - PEDIDO DE ARBITRAGEM FORMULADO NO EXTERIOR - AÇÕES DE NULIDADE DA CLÁUSULA ARBITRAL, MOVIDAS PELA REQUERIDA NO EXTERIOR E NO BRASIL - PRECEDENTE TRÂNSITO EM JULGADO DA SENTENÇA ESTRANGEIRA HOMOLOGADA QUE AFASTOU NULIDADE DA CLÁUSULA ARBITRAL, DETERMINOU A SUBMISSÃO À ARBITRAGEM E ORDENOU, SOB SANÇÃO PENAL, A DESISTÊNCIA DO PROCESSO BRASILEIRO - POSTERIOR TRÂNSITO EM JULGADO DA SENTENÇA NACIONAL, DECLARANDO A NULIDADE DA CLÁUSULA ARBITRAL - JURISDIÇÕES CONCORRENTES - PREVALÊNCIA DA SENTENÇA QUE PRIMEIRO TRANSITOU EM JULGADO, NO CASO A SENTENÇA ESTRANGEIRA - CONCLUSÃO QUE PRESERVA A CLÁUSULA ARBITRAL, CELEBRADA SOB A EXPRESSA REGÊNCIA DA LEGISLAÇÃO ESTRANGEIRA - PRESERVAÇÃO DO PRINCÍPIO DA "KOMPETENZ KOMPETENZ" - DEFERIMENTO, EM PARTE, DA HOMOLOGAÇÃO, EXCLUÍDA APENAS A ORDEM DE DESISTÊNCIA DO PROCESSO NACIONAL E A SANÇÃO PENAL, ANTE A OFENSA À ORDEM PÚBLICA PELA PARTE EXCLUÍDA.** 1.- Tratando-se de jurisdições concorrentes, a estrangeira e a nacional, em que discutida a mesma matéria, isto é, a validade de cláusula arbitral constante de contrato celebrado no exterior sob expressa regência da legislação estrangeira, prevalece a sentença que primeiro transitou em julgado, no caso a sentença estrangeira. 2.- Conclusão, ademais, que preserva a opção pela solução arbitral, expressamente avençada pelas partes. 3.- Ante a cláusula arbitral, de rigor a submissão da alegação de nulidade primeiramente ante o próprio tribunal arbitral, como resulta de sentença estrangeira homologanda, que atende ao princípio "Kompetenz Kompetenz", sob pena de abrir-se larga porta à judicialização nacional estatal prematura, à só manifestação unilateral de vontade de uma das partes, que, em consequência, teria o poder de, tão somente "ad proprium nutum", frustrar a arbitragem avençada. 4.- Impossibilidade de homologação de parte da sentença estrangeira que determina a desistência, sob sanção, de ação anulatória movida no Brasil, dada a preservação da concorrência de jurisdição. 5.- Sentença estrangeira parcialmente homologada, para a submissão das partes ao procedimento arbitral, afastada, contudo, a determinação de desistência, sob pena de multa, da ação movida no Brasil. (SEC .854/EX, Rel. Ministro MASSAMI UYEDA, Rel. p/ Acórdão Ministro SIDNEI BENETI, CORTE ESPECIAL, julgado em 16/10/2013, DJe 07/11/2013)

⁴³³ Em 2013, o Superior Tribunal de Justiça manifestou-se acerca da possibilidade de conflito de competência entre árbitro e juiz de direito, no caso examinado não houve conflito positivo de competência pois ambos os suscitados, o juízo estadual cível e o tribunal de conciliação e arbitragem, já tinham ultimado a prestação jurisdicional, com, inclusive, à mesma conclusão. Isso porque para os Ministros julgadores, seguiu-se o enunciado de Súmula de nº 59 do STJ, segundo o qual não há conflito de competência se já existe sentença com trânsito em julgado proferida por um dos juízos conflitantes. Apenas por esse motivo, houve a perda do objeto do conflito, devendo ser considerado prejudicado. Nesse sentido: **PROCESSO CIVIL. ARBITRAGEM. CONFLITO DE COMPETÊNCIA. PERDA DE OBJETO. PROLATAÇÃO DE DECISÃO DEFINITIVA. SÚMULA 59 DO STJ.** 1. O pedido dos embargos à execução foi julgado improcedente em 6/2/2012, ao fundamento principal de que a transação celebrada entre as partes consubstancia reconhecimento da existência da dívida exequenda, devendo prosseguir a execução, o que foi confirmado pelo Tribunal estadual. 2. O juízo arbitral, por seu turno, também proferiu sentença de improcedência do pedido em 7/12/2012, concluindo pela existência da dívida (decisão desentranhada dos autos em virtude de pedido de confidencialidade), sendo certo que tal decisão, consoante disposição do art. 31 da Lei n. 9.307/1996, reveste-se de definitividade, constituindo título executivo (art. 475-N, IV, do CPC). 3. Dessarte, não mais se vislumbra a existência de conflito de competência entre os juízos suscitados quanto ao cerne dos embargos à execução, porquanto, nos termos da Súmula 59 desta Corte: "Não há conflito

De fato, Jerold AUERBACH sustentou⁴³⁴, ainda em 1983, que, na relação entre o sistema público de resolução de disputas e o sistema privado (à época comumente denominado de *alternative dispute resolution* ou resolução alternativa de disputas – reportando-se à alternatividade destes processos em relação ao Poder Judiciário), este servia de válvula de escape para escoar a insatisfação com a atuação estatal. Para AUERBACH, o contexto social e as escolhas políticas são os verdadeiros fatores que determinam se seriam os tribunais ou as instituições privadas que proporcionam um maior ou menor acesso à justiça. Ainda segundo AUERBACH, a eficiência dos meios privados estava associada aos valores comunitários de harmonia, confiança e reciprocidade⁴³⁵.

Atualmente, os meios adequados⁴³⁶ de solução de disputas – como a negociação, a conciliação, a mediação e a arbitragem⁴³⁷ – passaram a compor

de competência se já existe sentença com trânsito em julgado, proferida por um dos juízos conflitantes".4. Conflito de competência prejudicado. (CC 122.439/RJ, Rel. Ministro MASSAMI UYEDA, Rel. p/ Acórdão Ministro LUIS FELIPE SALOMÃO, SEGUNDA SEÇÃO, julgado em 11/09/2013, DJe 12/02/2014)

⁴³⁴ AUERBACH, Jerold S. *Ob. Cit.* 1983.

⁴³⁵ VEDANA, Vilson M. Malchow, *Resenha do livro: AUERBACH, Jerold S. Justice without Law? Nova Iorque: Oxford University Press, 1983* in GOMMA DE AZEVEDO, André *Ob. Cit.*, 2002, p. 439.

⁴³⁶ Cabe registrar que, a partir do final do século XX diversos autores passaram a utilizar o termo apropriado ao invés de alternativo uma vez que cada vez mais diversos processos de resolução de conflitos estavam sendo utilizados não apenas paralelamente ao poder judiciário mas dentro de sua estrutura também. Ademais, segundo uma perspectiva tradicional de direito processual, a jurisdição é considerada como uma “atividade secundária”, sendo definida, portanto, como poder estatal atribuído a uma determinada autoridade para aplicar a norma ao fato concreto, visando a composição de lides em razão da inexistência dessa resolução de controvérsia ter sido alcançada espontaneamente pelas partes. Assim, o dever principal ou primário de resolução de conflito é considerado como sendo das próprias partes – devendo o Estado intervir tão somente quanto as partes não são bem sucedidas nesta atividade. Sob esta ótica da “substitutividade da jurisdição” (CHIOVENDA, Giuseppe, **Instituições de Direito Processual Civil**, Vol. II. São Paulo: Ed. Bookseller, 2a Edição, 2000, p. 17) pode-se afirmar que a forma principal de resolução de disputas é a negociação entre as partes e a forma “alternativa” seria a intervenção estatal por meio da jurisdição. Outros autores, como Athos Gusmão Carneiro, preferem referirem-se a processos complementares - e não alternativos (SILVA, Eduardo Silva da *et al. Contribuições da mediação ao processo civil: elementos para uma nova base científica ao processo civil*. In CARNEIRO, Athos Gusmão *et al.* (Orgs). **Bases científicas para um renovado direito processual**. 2. ed. Salvador: Editora JusPodivm, 2009, p. 227)

⁴³⁷ A negociação é definida por Douglas Yarn (YARN, Douglas, *Ob. Cit.* 1999. p. 418) como uma comunicação voltada à persuasão. Em regra, na negociação não há terceiros para facilitar esta comunicação. A mediação por sua vez consiste em um processo autocompositivo estruturado, forem informal, no qual um terceiro não interessado no resultado final da disputa auxilia as partes a encontrarem soluções negociadas para a disputa. Segundo o Manual de Mediação Judicial publicado pelo Conselho Nacional de Justiça juntamente com tribunais estaduais, “a conciliação pode ser definida como um processo autocompositivo breve no qual as partes ou os interessados são auxiliados por um terceiro, neutro ao conflito, ou por um painel de pessoas sem interesse na causa, para assisti-las, por meio de técnicas adequadas, a chegar a uma solução ou a um

a própria estrutura do poder judiciário ou tornaram-se estruturas privadas que se encontram suportadas pelo Estado ao mesmo tempo em que colaboram com o propósito de harmonizar a sociedade.

Como registrado em outras oportunidades⁴³⁸, ordenamentos jurídico-processuais modernos são compostos, atualmente, de vários processos distintos. Esse espectro de processos (e.g. processo judicial, arbitragem, mediação judicial e privada, dentre outros), forma um mecanismo denominado sistema pluriprocessual⁴³⁹. Com o pluriprocessualismo, busca-se um ordenamento jurídico processual no qual as características intrínsecas de cada processo são utilizadas para reduzirem-se as ineficiências inerentes aos mecanismos de solução de disputas, na medida em que se escolhe um processo que permita endereçar da melhor maneira possível a solução da disputa no caso concreto.

O processualista mexicano Niceto Alcalá ZAMORRA Y CASTILLO sustentava que o processo judicial rende, com frequência, muito menos do que deveria – em "função dos defeitos procedimentais, resulta muitas vezes lento e

acordo. Originalmente, estabeleciam-se diversos pontos de distinção entre a mediação e a conciliação, sugerindo-se que: i) a mediação visaria à 'resolução do conflito' enquanto a conciliação buscaria apenas o acordo; ii) a mediação visaria à restauração da relação social subjacente ao caso enquanto a conciliação buscaria o fim do litígio; iii) a mediação partiria de uma abordagem de estímulo (ou facilitação) do entendimento enquanto a conciliação permitiria a sugestão de uma proposta de acordo pelo conciliador; iv) a mediação seria, em regra, mais demorada e envolveria diversas sessões enquanto a conciliação seria um processo mais breve com apenas uma sessão; v) a mediação seria voltada às pessoas e teria o cunho preponderantemente subjetivo enquanto a conciliação seria voltada aos fatos e direitos e com enfoque essencialmente objetivo; vi) a mediação seria confidencial enquanto a conciliação seria eminentemente pública; vii) a mediação seria prospectiva, com enfoque no futuro e em soluções, enquanto a conciliação seria com enfoque retrospectivo e voltado à culpa; viii) a mediação seria um processo em que os interessados encontram suas próprias soluções enquanto a conciliação seria um processo voltado a esclarecer aos litigantes pontos (fatos, direitos ou interesses) ainda não compreendidos por esses; ix) a mediação seria um processo com lastro multidisciplinar, envolvendo as mais distintas áreas como psicologia, administração, direito, matemática, comunicação, entre outros, enquanto a conciliação seria unidisciplinar (ou monodisciplinar) com base no direito" (BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. *Ob. Cit.* 2016). Finalmente a arbitragem pode ser definida como um processo eminentemente privado – isto porque existem arbitragens internacionais públicas – na qual as partes ou interessados buscam o auxílio de um terceiro, neutro ao conflito, ou de um painel de pessoas sem interesse na causa, para, após um devido procedimento, prolatar uma decisão (sentença arbitral) visando encerrar a disputa. Trata-se de um processo, em regra, vinculante, em que ambas as partes são colocadas diante de um árbitro ou um grupo de árbitros. Como regra, ouvem-se testemunhas e analisam-se documentos.

⁴³⁸ MANCUSO, Rodolfo de Camargo. **A Resolução dos Conflitos e a Função Judicial no Contemporâneo Estado de Direito**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2009, pp. 144-145.

⁴³⁹ GOMMA DE AZEVEDO, André. *Ob. Cit.*, 2002. No mesmo sentido, MANCUSO, Rodolfo de Camargo, *Ob. Cit.*, 2009. p. 144.

custoso, fazendo com que as partes, quando possível, o abandone⁴⁴⁰". Nessa mesma linha, busca-se complementar o sistema processual, que há poucos anos era composto exclusivamente do processo judicial com eficientes processos auxiliares, sejam estes autocompositivos (e.g. mediação e conciliação) ou heterocompositivos (e.g. arbitragem), sejam estes públicos (e.g. processo judicial, mediação judicial) sejam privados (e.g. arbitragem ou Dispute Review Boards⁴⁴¹). Ressalte-se que todos esses processos integram hoje o sistema (pluri)processual.

Nessa complementariedade, são consideradas as características intrínsecas ou aspectos relativos a esses processos na escolha do instrumento de resolução de disputa (v.g. custo financeiro, celeridade, sigilo, manutenção de relacionamentos, flexibilidade procedimental, exequibilidade da solução, custos emocionais na composição da disputa, adimplemento espontâneo do resultado e recorribilidade). Assim, havendo uma disputa na qual as partes sabem que ainda irão se relacionar uma com a outra no futuro (e.g. disputa entre vizinhos), em regra recomenda-se algum processo que assegure elevados índices de manutenção de relacionamentos, como a mediação. Por outro lado, se uma das partes tiver interesse de registrar um precedente ou assegurar grande publicidade a uma decisão (e.g. disputa relativa a direitos individuais homogêneos referentes a consumidores) recomenda-se um processo que promova elevada recorribilidade, necessária para a criação de precedente em tribunal superior, e que seja pouco sigiloso (e.g. processo judicial).

Outra indicação clara de que o pluralismo jurídico vem sendo bem recepcionado pelo Estado consiste nas políticas públicas adotadas pelo Poder Judiciário e outros órgãos do sistema de justiça. Como exemplo de uma política pública que sinaliza o bom relacionamento entre o sistema público de resolução de disputas e os sistemas privados destaca-se a Recomendação n.º. 50 de 08 de

⁴⁴⁰ Cf. ZAMORA Y CASTILLO, Niceto Alcalá, *Ob. Cit.*, 1991, p. 53. p. 238.

⁴⁴¹ Os Dispute Boards, ou Dispute Review Boards consistem em um processo autocompositivo no qual terceiros não interessados, indicados pelos envolvidos, compõe um quadro com atribuições para resolver e definitivamente conflitos oriundos de relação contratual no próprio desenvolver da execução do contratual. Como regra o Dispute Review Board é composto ao início da relação contratual mesmo sem que haja surgido qualquer disputa. Este corpo de profissionais envolve-se ativamente do decorrer do projeto para evitar a polarização das partes envolvidas e com isso evitar que processos adversariais de resolução de disputas venham a ser optados pelos envolvidos.

maio de 2014 do Conselho Nacional de Justiça segundo a qual se recomenda que tribunais de justiça e tribunais regionais federais

estimulem os [seus] magistrados a encaminhar disputas para a mediação de conflitos em demandas nas quais haja necessidade de preservação ou recomposição de vínculo interpessoal ou social, não apenas decorrentes de relações familiares, mas todos os afetos a direitos disponíveis.

Na mesma recomendação se destaca que esses acompanhamentos podem ocorrer para mediadores judiciais "nos termos da Resolução CNJ n. 125/2010", e para mediadores privados "nos termos do art. 139 do Código de Processo Civil⁴⁴²".

5.3. Implicações pluralistas para a Justiça Consensual Brasileira.

Como sugerido por Sally Engle MERRY⁴⁴³, há algumas implicações relacionadas à perspectiva pluralista. Destas, muitas certamente repercutirão na Justiça Consensual Brasileira. Inicialmente, como indicado por Merry, o foco pluralista impulsiona um distanciamento da ideologia de "monismo jurídico". Com esta teoria há predisposição de conceber todo ordenamento jurídico como exclusivamente aquele decorrente da normatização Estatal.

Naturalmente, mostra-se inegável a existência de diversos sistemas – alguns atuando com bases harmônicas e cooperativas, outros com bases anacrônicas e em contraposição. Ao contrário dos exemplos apresentados acima, de sistemas jurídicos distintos coexistindo, de forma complementar, em um mesmo campo social, há exemplos também de coexistência antagônica como com o sistema jurídico estruturado pelo Primeiro Comando Central (PCC), no qual se impõe um modelo de "justiça do PCC" com tribunais próprios⁴⁴⁴.

⁴⁴² Art. 1º, IV da Recomendação nº 50, de 8 de maio de 2014 do Conselho Nacional de Justiça.

⁴⁴³ MERRY, Sally E. *Ob. Cit.* 1988. p. 889.

⁴⁴⁴ De acordo com registros jornalísticos, o Primeiro Comando Central organizou um procedimento de resolução de conflitos de seus membros e de pessoas em áreas sob seu domínio para dirimir conflitos envolvendo desde cobranças de cheques sem fundos a homicídios. Para maiores informações v. JORNAL ESTADO DE SAO PAULO, 'Tribunais' do PCC julgam até 'pequenas causas', Caderno Geral, 17 de fevereiro de 2008, Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,tribunais-do-pcc-julgam-ate-pequenas-causas,125944>> acesso em: 10 ago. 2014; UNIVERSO ON-LINE disponível em <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2017/10/11/policia-prende-juiz-de-tribunal-ilegal-feito-pelo-pcc-saiba-como-funciona-o-tribunal-do-crime.htm>> acesso em 24 fev. 2018;

Em segundo lugar, a perspectiva pluralista envolve certo distanciamento de uma abordagem essencialista da definição de Direito para uma compreensão histórica. Isto porque o contexto de pluralismo jurídico se desenvolve com o tempo a partir de um processo dialético entre sistemas jurídicos⁴⁴⁵. No contexto da Justiça Consensual, passou-se de um pressuposto inicial de atuação isolada da prática consensual do Poder Judiciário⁴⁴⁶ na qual a conciliação era gerida de forma estanque das práticas autocompositivas privadas (e.g. mediação) para uma atuação de marcante colaboração com a atuação privada⁴⁴⁷. Desta forma, passou-se a buscar a consecução de resultados desvinculados da realização da norma positivadas, como premissa absoluta para o enfoque maior da satisfação do jurisdicionado com o processo de resolução de disputas e seu resultado. Em razão desse foco em satisfação com serviços de pacificação social estabeleceu-se que “o acesso à Justiça não se confunde com acesso ao Judiciário, tendo em vista que não visa apenas a levar as demandas dos necessitados àquele Poder, mas realmente incluir os jurisdicionados que estão à margem do sistema⁴⁴⁸” para que possam ter seus conflitos resolvidos (por heterocomposição) ou receberem auxílio para que resolvam suas próprias disputas (pela autocomposição).

Como seguramente afirmado acima pelo então Ministro da Justiça Tarso Genro, o acesso à justiça está cada vez mais ligado à satisfação do usuário com o resultado final do processo de resolução de conflito do que com o mero acesso ao poder judiciário, a uma relação jurídica processual ou ao ordenamento jurídico material aplicado ao caso concreto. De fato, as pesquisas desenvolvidas atualmente⁴⁴⁹ têm sinalizado que a satisfação dos usuários com o devido processo legal depende fortemente da percepção de que o procedimento foi justo. Da mesma forma, a incorporação pelo Estado de mecanismos independentes e paralelos de resolução de disputas – ou, pela abordagem pluralista, a relação com outros sistemas de Direito se adequadamente

EPOCA disponível em <<http://epoca.globo.com/tempo/noticia/2016/07/sob-o-dominio-do-crime-um-sobrevivente-do-tribunal-do-pcc.html>> acesso em 24 fev. 2018; JORNAL ESTADO DE SAO PAULO disponível em <<http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/mundo/brasil/noticia/2017/11/13/jovem-e-executado-por-nao-se-apresentar-a-tribunal-do-crime-do-pcc-315742.php>> acesso em 24 fev. 2018.

⁴⁴⁵ MERRY, Sally E. *Ob. Cit.* 1988. p. 889.

⁴⁴⁶ PELUSO, Antônio C. *et al.*, *Ob. Cit.*, 2011.

⁴⁴⁷ Cf. Recomendação nº 50, de 8 de maio de 2014 do Conselho Nacional de Justiça.

⁴⁴⁸ GENRO, Tarso, *Ob. Cit.*, 2009. p. 13.

⁴⁴⁹ RHODE, Deborah L. *Ob. Cit.*, 2000. p. 135.

legitimados pelo Estado – aumenta a percepção de confiabilidade (accountability) no sistema Estatal⁴⁵⁰.

5.4. Implicações pluralistas para a Teoria da Negociação e sua docência.

Como sugerido por MERRY⁴⁵¹, a ponderação sobre pluralismo jurídico conduz a uma desvinculação da correlação de Direito com fóruns e escritórios de advocacia para campos mais abertos. A visão de fórum como local onde se realizam audiências e onde se trabalha de toga está claramente em (lenta) transição em razão da influência de outros sistemas de Direito fortemente afetados pelo movimento de consensualização das práticas laborais no Direito, que, por sua vez, refletem a influência da teoria de negociação discutida no capítulo 4 desta tese.

Na busca de aumentar a satisfação da população com os serviços públicos tem-se proposto novas formas de lidar com conflitos e novas formas do próprio sistema público de solução de conflitos se relacionar com outros sistemas. O sucesso dessa coexistência não reside apenas no alcance da solução do conflito, mas engloba, também, a incorporação de "processos libertadores" e não paternalistas – usando-se figuras de linguagem apresentadas por MAUS. Também em função dessa abordagem pluralista, a atuação do artífice do Direito lentamente passa a ser relacionada a processos participativos e educativos em que os interessados se veem envolvidos. Diante dessa maior participação aumenta-se a percepção de justiça em relação às decisões, contribuindo também para disseminar a cultura do diálogo, contrapondo a lógica do conflito destrutivo de relações sociais.

Merece registro, como um exemplo dessas implicações pluralistas da aplicação da teoria da negociação, a prática de causídicos que se denominou de advocacia resolutiva⁴⁵². A advocacia resolutiva consiste “na prática baseada em análises objetivas de probabilidade de êxito, identificação apropriada de interesses reais das partes, criação de valor em razão de abordagens

⁴⁵⁰ LIND, Taylor, *Procedural Justice*, 64-67, 102-104 apud RHODE, Deborah, *Ob. Cit.*2000. p. 135.

⁴⁵¹ MERRY, Sally E. *Ob. Cit.*, 1988. p. 891.

⁴⁵² GOMMA DE AZEVEDO, André. **Manual de Mediação Judicial** 7^a Ed. Brasília: Ed. Grupos de Pesquisa, 2018.

integrativas, auxílio com a escolha procedimental adequada baseada em critérios objetivos referentes aos diversos processos de resolução de disputas e apoio às partes no desenvolvimento de competências emocionais que permitam o distanciamento de escolhas baseadas em paixões ou posições irracionais⁴⁵³”.

Nesse contexto, mostra-se necessária a aproximação da formação de estudantes de direito como solucionadores ou mesmo efetivos pacificadores. Como exemplo desse movimento, nota-se a criação de programas comunitários nos quais se buscam soluções efetivas para questões locais por meio do envolvimento da comunidade e do Sistema de Justiça. De igual forma, abordagens terapêuticas que envolvem tratamentos específicos para violência doméstica, dependência química, violência sexual, conflitos de vizinhança, entre outros, passam a substituir a proeminência da norma positiva.

Desta forma, o desenvolvimento profissional do artífice do Direito fomentando-se a criação dessa relação pluralista, em absoluta harmonia com a norma positivada (ainda que esta tenha que ter sido adaptada, como na hipótese da Lei Maria da Penha), na qual todos os envolvidos e, especialmente a comunidade, são recebidos pelo Poder Judiciário, Ministério Público e Defensoria Pública onde se desenvolvem, por meio de negociações direcionadas, oficinas e grupos de apoio que abordam algumas das principais causas de conflitos e violências e, ainda, como estes são percebidos pelo indivíduo.

Ainda, em situações onde discutem-se relações familiares nota-se cada vez mais uma mitigação da atuação do magistrado como interventor do sistema familiar, e inicia-se um movimento pela mediação de família, por meio do qual se facilitam decisões sobre guarda, suporte financeiro e partilha, por intermédio de discursos estruturados voltados à efetiva estabilização da estrutura familiar. Em conflitos inter-individuais inicia-se um movimento pela mediação com pessoas jurídicas, criam-se meios de negociação coletiva e estabelecem-se procedimentos cooperativos de solução de problemas.

Com a abordagem mais pluralista, nos termos acima indicados, os artífices do Direito passam a necessitar competências negociais e outras relacionadas com a Teoria da Negociação para que se tenha uma Justiça mais

⁴⁵³ GOMMA DE AZEVEDO, André. *Ob. Cit.*, 2018. p. 24.

democrática, maleável e próxima da sociedade. De igual forma, com perspectivas mais pluralistas, o Direito e, em especial com a negociação e competências correlatas – que serão abordadas no capítulo seguinte – passa a servir como ferramenta pela qual interessados possam ter seus conflitos harmonizados de forma consensual e com menos perspectivas judicatórias.

6. COMPETÊNCIAS E MICROCOMPETÊNCIAS PARA A OFICINA DE NEGOCIAÇÃO: NÍVEIS DE DOMÍNIO E DESCRITORES.

Como indicado na introdução, para o propósito desta pesquisa, adota-se o conceito de competências oferecido no Projeto Tuning, segundo a qual estas são:

[o] conjunto de conhecimentos, habilidades e destrezas, tanto específicas como transversais, que um titulado deve reunir para satisfazer plenamente as exigências dos contextos sociais. Fomentar as competências é o objetivo dos programas educacionais⁴⁵⁴.

VILLA sustenta que as universidades sempre tiveram em sua missão o desenvolvimento de uma formação integral dos estudantes⁴⁵⁵. Com a pedagogia de competências esta preocupação torna-se marcante: mensurar e avaliar os resultados obtidos no processo de aprendizagem buscando-se o desenvolvimento social realizado por intermédio da atuação dos egressos do ensino superior. Em encontro ministerial relacionado ao processo de Bolonha⁴⁵⁶, passou-se a se referir especificamente ao desenvolvimento social ou dimensão social das universidades nos seguintes termos:

a educação superior deve desempenhar um papel essencial na promoção da coesão social, na redução das desigualdades e na elevação do nível de conhecimento, e destrezas e competências no seio da sociedade. As políticas de educação superior devem focar na maximização do potencial das pessoas e no seu desenvolvimento pessoal bem como na sua contribuição à uma sociedade sustentável, democrática e baseada no conhecimento⁴⁵⁷.

Mostra-se patente, por outro lado, que a dimensão social acima preconizada, para ser alcançada dependerá de um esforço que envolve, entre muitas outras atividades, o estabelecimento de uma matriz que possa ser utilizada como referencial no desenvolvimento de competências e, naturalmente,

⁴⁵⁴ BENEITONE, Pablo *et al.* (Org.), *Ob. Cit.*, 2007. p. 320

⁴⁵⁵ VILLA, Aurelio *et al.* *El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades* Revista EDUCAR, vol. 40, pp. 15-48 Universitat Autònoma de Barcelona Barcelona, España, 2007.

⁴⁵⁶ V Encontro Ministerial do Processo de Bolonha. Carta do encontro. Londres, 18 de maio de 2007 disponível em <http://www.mec.es/universidades/eees/files/2007-comunicadolondres.pdf>.
^{apud} VILLA, Aurelio *et al.* *Ob. Cit.*, 2007, p. 16.

⁴⁵⁷ *Ibidem.*

a definição de algumas competências além daquelas gerais e específicas que atendam orientações direcionadas para a formação a que se pretende. Nesse sentido, o fomento e a delimitação (com o maior grau de transparência possível) de competências devem ser o objetivo de qualquer proposta educacional lastreada na pedagogia de competências.

Como visto acima, segundo a metodologia Tuning

As competências são capacidades que a pessoa desenvolve, gradualmente, ao longo de todo o processo educacional e são avaliadas em diferentes etapas. Podem estar divididas em competências relacionadas com a formação profissional em geral (competências gerais) e com uma determinada área de conhecimento (específicas de um campo de estudo)⁴⁵⁸.

Como tais, são divididas em competências relacionadas com a formação profissional em geral (competências gerais) e com uma determinada área de conhecimento (e.g. Direito) que assim ganham a nomenclatura de competências especiais ou específicas⁴⁵⁹. Como alicerces definidores das capacitações que os sujeitos ou estudantes devem buscar, há também as chamadas microcompetências⁴⁶⁰ que se referem a um conjunto de capacidades, conhecimentos, habilidades e destrezas ainda mais específicos e relacionados a um subtema (e.g. negociação) dentro das áreas específicas (e.g. Direito).

Diante disso, neste capítulo apresentam-se as competências e microcompetências específicas à negociação que foram (deveriam ou devem) ser desenvolvidas no âmbito da Oficina de Negociação objeto do presente estudo. A criação de rol de competências e microcompetências relevantes para a negociação foi realizada como parte da presente tese, e, como será examinado em quadros a seguir, consiste em um primeiro esforço para a delimitação de descritores e das próprias competências e microcompetências. Seguindo-se o enfoque pluralista proposto no capítulo anterior e na introdução, apresentam-se as seguintes competências e microcompetências de negociação com a premissa de serem uma forma de se conduzir a formação por competências na Oficina de Negociação e não a forma de se conduzir e, muito menos, a única forma de se

⁴⁵⁸ BENEITONE, Pablo *et al.* (Org.), *Ob. Cit.*, 2007. p. 320

⁴⁵⁹ *Ibidem.*

⁴⁶⁰ SACRISTÁN, Jose Gimeno, **Educar por Competências: O que há de novo?**, Porto Alegre: ArtMed, 2011, p. 38.

conduzir uma oficina deste porte. Desta maneira, para a criação dos quadros a seguir, adaptaram-se as metodologias adotadas pelo Projeto Tuning, por BENEITONE⁴⁶¹ e por BODINE⁴⁶². Apresentam-se a seguir algumas das principais – e não todas – competências relacionadas com negociação e respectivos descritores – adotando-se a terminologia dada pelo projeto Tuning a diferentes graus de internalização das competências – em inicial, intermediário e avançado, como sugerido por BODINE⁴⁶³.

Na apresentação das competências e descritores segundo os quadros abaixo parte-se da premissa de que sua explicitação das competências e descritores contribui com a formação do estudante na medida em que este pode comparar, entre outras formas, por intermédio do exercício da autocrítica o momento (ou estágio) em que se encontra durante a sua formação inicial em negociação e os diferentes momentos de aprendizagem. Desta forma, busca-se estimular o estudante a transformar o seu processo de formação em uma proposta de longo prazo (ou mesmo para o resto de sua vida). Em outras palavras, se a proposta é auxiliar o estudante a “aprender a aprender⁴⁶⁴”, os quadros a seguir buscam contextualizar a aprendizagem para que esta continue a ocorrer mesmo após o encerramento da formação inicial em negociação. Assim, em um curso de negociação oferecido para estudante de Direito, as competências de negociação que são transmitidas são aquelas básicas necessárias para que o estudante possa compreender aspectos teóricos da negociação, iniciar a aplicação destes nas suas diversas interações ou desenvolver “uma aprendizagem da capacidade de análise crítica⁴⁶⁵” em negociação. Espera-se que o cursista busque, após internalizar seu desafio de aprendizagem contínua, leitura complementar e debates com colegas para

⁴⁶¹ BENEITONE, Pablo *et al.* (Org.), *Ob. Cit.*, 2007.

⁴⁶² BODINE, Richard J. *et al.* **The Handbook of Conflict Resolution Education: A Guide to Building Quality Programs in School**, Nova Iorque: Ed. Jossey-Bass, 1997.

⁴⁶³ BODINE, Richard J. *et al.* *Ob. Cit.* 1997.

⁴⁶⁴ Vale ressaltar que na presente pesquisa, a expressão “aprender a aprender” reporta-se, à “orientação de esforços pedagógicos que, em consequência, não mais devem visar uma aprendizagem cumulativa de conhecimentos, mas sim a uma aprendizagem da capacidade de pensar, base presumida de todo aprendizado posterior” (AZANHA, José Mario Pires, *Aprender a Aprender* in AZANHA, José Mario Pires (Ed.), *A formação do Professor e outros escritos*. São Paulo: Ed. Senac, 2006)

⁴⁶⁵ Cf. AZANHA, José Mario Pires, *Aprender a Aprender* in AZANHA, José Mario Pires (Ed.), **A formação do Professor e outros escritos**. São Paulo: Ed. Senac, 2006, p. 22.

melhorar suas competências autocompositivas. De forma genérica, as competências foram divididas em básica ou inicial, intermediária e avançada apenas para que um negociador que tenha realizado o seu treinamento inicial possa contextualizar o seu desenvolvimento na medida em que estiver negociando e amadurecendo como negociador.

Um negociador, seja este estudante de Direito no início de sua vida profissional ou mesmo um advogado preparando-se para aposentar-se de sua banca e passar a atuar como mediador (e para tanto buscando aperfeiçoar competências negociais), terá seu desenvolvimento sempre vinculado a características pessoais (e familiares) que fazem com que cada um experimente ou vivencie dinâmicas relacionais e de resolução de disputas de forma distinta. Por este motivo, os quadros abaixo devem ser examinados como meros referenciais de aprendizagem pois se direcionam a sugerir uma forma frequente com que os negociadores se desenvolvem e se tornam proficientes, em razão de acompanhamento, autocrítica e debates analíticos acerca da negociação, quanto às suas atuações nesta prática autocompositiva.

6.1. Competências de pensamento analítico

As competências de pensamento analítico são aquelas relacionadas ao modo de racionalizar o contexto percebido de forma a compreender determinada realidade, em regra, por intermédio da decomposição desse contexto (negocial) em diversos elementos constituintes. Esta se baseia em uma abordagem metódica para compreender situações em que o estudante se engaja e a valora identificando elementos significativos e separando-os de outros irrelevantes⁴⁶⁶. Na negociação, a essência desta competência consiste em desenvolver-se um raciocínio sistemático separando-se e avaliando-se componentes no contexto e afastando-se de concepções não relacionadas com o objeto analisado. Como referencial de aprendizado, pode-se afirmar que as competências de pensamento analítico se desenvolvem da seguinte forma:

⁴⁶⁶ VILLA, Aurelio e POBLETE, Manuel (Orgs.) Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genericas, Bilbao: Ed. Mensajero. Universidade de Deusto, 2007, p. 61.

| Desenvolvimento básico | Desenvolvimento intermediário | Desenvolvimento avançado |
|--|---|---|
| Identifica apenas os contextos da negociação como são apresentados e planeja conforme estes dados. | Identifica elementos faltantes necessários à adequada análise contextual da negociação. | Identifica elementos faltantes necessários à adequada análise contextual na negociação e adota ações concretas para suprir lacunas de informação. |
| Compreende alguns interesses reais e outros aparentes como se reais fossem. | Compreende alguns interesses reais e consegue identificar que outros interesses são aparentes ainda que não consiga identificar com facilidade quais são os interesses reais. | Identifica com precisão os interesses reais envolvidos na negociação. |
| Negocia com base em interesses reais e aparentes sem planejamento consciente. | Identifica a necessidade de proceduralizar ou sequencializar a abordagem de interesses reais de forma a melhor realizá-los. | Sequencializa um procedimento de negociação de forma eficiente e, em razão deste planejamento, alcança resultados positivos. |
| Participa de tentativas voltadas à compreensão de dinâmicas para verificar se estas podem ser distributivas ou integrativas. | Consegue identificar se uma interação pode ser abordada como integrativa. | Consegue desenvolver estratégias para evitar o engajamento em negociações distributivas quando abordagens integrativas são possíveis. |
| Identifica que toda negociação pode ser compreendida sob uma perspectiva de valores transacionais. | Considera relevante o contexto transacional no qual está atuando e busca quantificá-lo. | Consegue valorar adequadamente o contexto transacional no qual está atuando. |

Quadro 7 – Descritores de competências de pensamento analítico.

6.2. Competências de pensamento crítico.

As competências de pensamento crítico referem-se às destrezas de análise lógica que, como sugerido por BROOKFIELD⁴⁶⁷ direcionam-se a questionar pressuposições subjacentes da forma com que se racionalizam e se compreendem contextos. Na negociação, a essência dessas competências

⁴⁶⁷ BROOKFIELD, Stephen. *Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*. São Francisco: Jossey-Bass, 1987 apud VILLA, Aurelio et al. *Ob. Cit.* 2007, p. 76.

consiste em se perceber o cenário no qual se encontra e mostrar-se confortável para se perguntar se há formas de atuação distintas daquelas que foram apresentadas ou se as estratégias de atuação podem ser conduzidas ou planejadas de outro modo. Pode-se afirmar que o desenvolvimento destas competências de pensamento crítico está diretamente relacionado com a facilidade com que alguém se questiona sobre seu contexto e os fundamentos para este inclusive as ações, concepções, ideias, valorações e juízos. Como referencial de aprendizado, pode-se afirmar que as competências de pensamento crítico se desenvolvem da seguinte forma:

| Desenvolvimento básico | Desenvolvimento intermediário | Desenvolvimento avançado |
|--|---|--|
| Compreende que se negocia com base em dados e que estes podem ser interpretados de forma distinta dependendo da perspectiva de quem está à mesa da negociação. | Ao negociar, busca compreender quais dados e quais perspectivas a outra parte possui. | Com base nos dados coletados, identifica os interesses e necessidades da parte com que negocia e a auxilia a alcançar conclusões integrativas na negociação. |
| Compreende juízos alheios. | Compreende, por meio de análises críticas, que os juízos alheios decorrem de necessidades e interesses. | Auxilia a parte com quem se negocia a compreender seus juízos como decorrentes de necessidades e interesses e direciona esta análise crítica a soluções integrativas. |
| Compreende a função de critérios objetivos para persuasão. | Considera a existência de outros componentes na formação de juízo como a reciprocidade, escassez, consistência, autoridade, entre outros. | Reconhece componentes na formação de juízo e os utiliza para auxiliar a formação de critérios objetivos na negociação. |
| Tem consciência das implicações práticas de julgamentos. | Consegue internalizar a noção que na maior parte das negociações juízos de valor são contraproducentes a análise crítica e compreensão de contexto. | Auxilia a parte com quem se negocia a internalizar a noção que na maior parte das negociações juízos de valor são contraproducentes a análise crítica e compreensão de contexto. |
| Distingue juízo de valor e juízo de fato em negociações | Compreende a necessidade de criarem-se estratégias para se atribuir a juízos de fato critérios objetivos e | Estabelece estratégias eficientes de atribuírem-se aos juízos de fato critérios objetivos e identificarem-se os |

| | | |
|--|--|--|
| | identificarem-se os interesses e necessidades subjacentes ao juízo de valor. | interesses e necessidades subjacentes ao juízo de valor. |
| Compreende a importância de conceitos como 'a escada de inferência ⁴⁶⁸ ' em uma negociação. | Aprofunda em uma análise crítica de coerência os dados e o hiato entre os valores que foram atribuídos e estes dados pelos negociadores. | Compartilha de forma eficiente a análise crítica realizada quanto à coerência dos dados (ou contexto fático) e o hiato entre os valores que foram atribuídos e estes dados pelos negociadores. |

Quadro 8 – Descritores de competências de pensamento crítico.

6.3. Competências de pensamento criativo.

As competências de pensamento criativo reportam-se à facilidade de inovar processos lógicos e seus pressupostos. O desenvolvimento das competências de pensamento criativo envolve a superação de barreiras de raciocínio lógico às quais todos são submetidos no processo de formação do pensamento. A título de exemplo, desde o ensino fundamental somos orientados ou educados a desenvolver determinado raciocínio lógico-matemático para chegarmos a determinados resultados. Todavia, não existe um único procedimento para se chegar, com segurança, a estes. Nesse sentido, como sugere VILLA⁴⁶⁹, o pensamento criativo envolve fluidez e flexibilidade para perceberem esse contexto de diversos ângulos distintos e construírem-se soluções a partir de modelos não previamente apresentados. A essência dessas competências consiste em perceber soluções como um exercício de criatividade bem como analisando-se contextos de forma a melhor aproveitar o potencial de geração de valor. Na negociação, como referencial de aprendizado, pode-se afirmar que as competências de pensamento criativo se desenvolvem da seguinte forma:

⁴⁶⁸ ARGYRIS, Chris. **Behind the Front Page: Organizational Self-Renewal in a Metropolitan Newspaper**. San Francisco: Jossey-Bass. 1974.

⁴⁶⁹ VILLA, Aurelio *et al.* *Ob. Cit.* 2007, p. 84.

| Desenvolvimento básico | Desenvolvimento intermediário | Desenvolvimento avançado |
|---|---|--|
| Demonstra alguma segurança para ponderar alternativas e opções com autonomia de pensamento. Possui alguma preocupação com o distanciamento de alternativas que considera 'tradicionais' ou 'ortodoxas'. | Demonstra segurança para ponderar alternativas e opções com autonomia de pensamento. Possui pouca preocupação com o distanciamento de alternativas que considera 'tradicionais' ou 'ortodoxas'. | Demonstra grande segurança para ponderar alternativas e opções com plena autonomia de pensamento. Não possui relevante preocupação com o distanciamento de alternativas que considera 'tradicionais' ou 'ortodoxas'. |
| Reconhece a importância de se atribuírem diversos enfoques na interpretação da informação. | Consegue construir alguns enfoques distintos a partir de uma única narrativa. | Possui facilidade de criar muitas perspectivas distintas a partir de uma única narrativa. |
| Compreende que prévias soluções para problemas semelhantes em parte auxiliam a solucionar novas questões em negociação mas também podem servir como obstáculo para a criação de novas possibilidades. | Busca diversas soluções para questões novas incluindo respostas previamente aplicadas apenas como mais uma opção. | Engaja-se de forma espontânea com a busca de soluções criativas para problemas na negociação sem preocupar-se, no primeiro momento, com a adequação das novas soluções. |
| Compreende que o uso de analogias facilita soluções criativas na negociação. | Consegue adotar, em razão de esforço, o uso de analogias para encontrar soluções aos problemas na negociação. | Adota, com facilidade, o uso de analogias para encontrar soluções aos problemas na negociação. |
| Gera ideias para solucionar problemas ou questões. | Identifica interesses além daqueles implícitos em sua própria posição em qualquer situação | Prioriza interesses e desenvolve estratégias visando concordância, e.g. focalizando primeiro em assuntos mais fáceis |
| Melhora uma ideia simples | Altera perspectivas para gerar novas opções | Maneja bem o fluxo de ideias <i>brainstorming</i> , separando desenvolvimento de solução de escolha ou decisão quanto à melhor opção. |

Quadro 9 – Descritores de competências de pensamento criativo.

6.4. Competências de pensamento reflexivo.

As competências de pensamento reflexivo são aquelas referentes à forma com que se pondera como se representam ou retratam realidades ou

contextos⁴⁷⁰. Nesse sentido, as competências de pensamento reflexivo retratam, como sugere VILLA⁴⁷¹, a capacidade de identificar e superar concepções prévias que frequentemente impedem o acesso à racionalização alternativa; à identificação de elementos essenciais na contextualização do problema; à formulação de perguntas adequadas que delimitem as questões e apontem as primeiras orientações para o seu afrontamento ou solução. A essência dessas competências consiste em perceber questões como um momento inicial de ponderação. Na negociação, como referencial de aprendizado pode-se afirmar que estas competências se desenvolvem da seguinte forma:

| Desenvolvimento básico | Desenvolvimento intermediário | Desenvolvimento avançado |
|---|---|---|
| Considera concepções prévias acerca da negociação e resultados almejados. | Considera e altera concepções acerca da negociação e resultados almejados. | |
| Considera e hierarquiza alguns dos elementos essenciais à negociação. | Considera e hierarquiza muitos dos elementos essenciais à negociação. | Considera e hierarquiza todos ou praticamente todos os elementos essenciais à negociação. |
| Identifica fatores de bloqueios mentais em uma negociação. | Identifica e lida de forma eficiente com boa parte dos bloqueios mentais em uma negociação. | Identifica e lida de forma eficiente com todos ou a maior parte dos bloqueios mentais em uma negociação. |
| Compreende a existência de fatores psicológicos, como a percepção seletiva, para a resolução de disputas. | Compreende a existência de fatores psicológicos, como a percepção seletiva, para a resolução de disputas e adota em alguns casos estratégias cognitivas para reduzir tais vieses. | Compreende a existência de fatores psicológicos, como a percepção seletiva, para a resolução de disputas e adota em muitos casos estratégias cognitivas para reduzir tais vieses. |

Quadro 10 – Descritores de competências de pensamento reflexivo.

6.5. Competências cognitivas.

As competências cognitivas quanto ao conflito referem-se à forma com que se adquire consciência quanto ao objeto da disputa, ao modo como esta se

⁴⁷⁰ VILLA, Aurelio *et al.* *Ob. Cit.* 2007, p. 91.

⁴⁷¹ *Ibidem.*

forma e suas características que impulsionam o relacionamento para tornar-se destrutivo ou construtivo⁴⁷². A essências dessas competências consiste em perceber o conflito como um fenômeno natural em qualquer relação e analisá-lo de forma a melhor aproveitar o seu potencial de criação de valor ou crescimento⁴⁷³. Como referencial de aprendizado, pode-se afirmar que estas competências se desenvolvem da seguinte forma:

| Desenvolvimento básico | Desenvolvimento intermediário | Desenvolvimento avançado |
|--|---|---|
| Compreende que o conflito é natural, inevitável e pode ser uma força positiva para o crescimento bem como a melhoria de negociações. | Reconhece que as origens do conflito, da negociação e dos processos de solução de problemas de resolução de conflito são aplicáveis a todo tipo de dinâmica: interpessoal, intergrupar e internacional. | Mantém e estimula outros a estabelecerem boas bases de negociação. |
| Compreende que a negociação é pervasiva (ou presente em todas as relações). | Compreende que a negociação é pervasiva e sua aprendizagem pode ser continuamente desenvolvida. | |
| Participa de tentativas voltadas ao estímulo da cooperação e compreende que competências de negociação e de resolução de conflitos são habilidades para a vida. | Consegue transmitir às pessoas com quem lida a noção de que competências de negociação são úteis para a resolução de conflitos e são habilidades para a vida. | Consegue identificar, com base na teoria de negociação, comportamentos de pacificação e de 'despacificação'. |
| Percebe que em relações continuadas a melhor abordagem para a negociação é pela cooperação. Nas hipóteses de relações não continuadas compreende que mecanismos de cumprimento contratual precisarão ser desenvolvidos para não haver condutas oportunistas. | Compreende que um conflito pode melhorar ou piorar dependendo da resposta optada e utiliza (e estimula em outros) estratégias para a negociação integrativa. | Analisa o contexto negociado que lhe é apresentado pelas partes e utiliza uma estratégia de solução de problema adequada. |

Quadro 11 – Descritores de competências cognitivas.

⁴⁷² DEUTSCH, Morton. *Ob. Cit.*, 1973.

⁴⁷³ BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. *Ob. Cit.* 2016, p. 85.

6.6. Competências emocionais.

As competências emocionais ou competências de gestão emocional são aquelas referentes à maneira com que se processa ou metaboliza o conjunto de estímulos emocionais ao qual se está sendo exposto. Essas competências consistem essencialmente na responsabilização de cada um por suas próprias emoções. Assim, como sugere LUSKIN⁴⁷⁴, outras pessoas podem proporcionar um estímulo às emoções, todavia cada um deve se responsabilizar por sua própria forma de lidar com esses estímulos. A título de exemplo, um pai ou mãe com habilidade emocional, ao ouvir do filho pequeno a fala “eu te odeio” por não permitir que este continue assistindo a um filme tarde da noite, não ficará emocionalmente abalado. Isto porque o pai ou mãe, responsável pelos seus próprios sentimentos, processa a fala “eu te odeio”, como uma indicação de que aquele filho está com sono ou possui algum outro tipo de necessidade. De igual forma, um negociador com competências emocionais bem desenvolvidas ao ouvir de uma outra parte que “não é assim que se negocia” saberá metabolizar o discurso ou estímulo não como um insulto, mas como um pedido, possivelmente de que a negociação seja conduzida de forma distinta. Como referencial de aprendizado, pode se afirmar que essas competências se desenvolvem da seguinte forma:

| Desenvolvimento básico | Desenvolvimento intermediário | Desenvolvimento avançado |
|---|---|---|
| Sabe que os sentimentos de raiva, frustração e temor são naturais e compreende muitas de suas próprias emoções. | Assume responsabilidade por suas emoções não atribuindo a terceiro a causa (mas apenas o estímulo) de suas emoções. | Permanece calmo e concentrado na solução de questões mesmo diante de forte manifestação emocional de outra pessoa, seja parte ou advogado. |
| Compreende que controlar sua raiva depende do próprio negociador e não do estímulo externo. | Compreende que os outros têm respostas emocionais distintas das suas. | Aceita e valida as emoções e percepções dos outros e estimula respostas emocionais mais compatíveis com os interesses reais das partes e demais |

⁴⁷⁴ LUSKIN, Fred. **O poder do perdão**. São Paulo: Novo Paradigma, 2002.

| | | |
|---|--|--|
| | | envolvidos. |
| Expressa emoções sem atribuir responsabilidade a outras pessoas. | Conhece estratégias efetivas para “esfriar os ânimos” e as usa em horas apropriadas. | |
| Escuta e reconhece os sentimentos dos outros. | Discorda sem envolver-se emocionalmente. | Discorda transformando o debate em uma experiência de acolhimento. |
| Não reage elevando sua própria resposta face à explosão emocional dos outros | Consegue reconhecer e validar sentimentos. | Utiliza abordagens de estímulo ao desenvolvimento de competências emocionais |
| Consegue participar de uma negociação com baixo grau de ansiedade e com técnicas. | Desempenha negociação por princípios com facilidade. | Negocia com sucesso com partes sem significativas competências de negociação ou comunicação. |

Quadro 12 – Descritores de competências emocionais.

6.7. Competências comunicacionais.

As competências comunicacionais são aquelas referentes à forma com que se transmite um conjunto de mensagens pretendido ou intencionado e, de igual forma, se certifica de que a intenção de comunicação equipara-se ao impacto dessa mensagem no ouvinte⁴⁷⁵. Essas competências consistem basicamente em se estabelecer a responsabilização pela forma com que as mensagens são compreendidas e pela forma de compreender as mensagens daqueles com quem se comunica. Em negociações, isto equivale a saber pedir e saber ouvir o que está sendo pedido pela outra parte.

Sendo a negociação uma comunicação voltada à persuasão, as competências comunicacionais são possivelmente o conjunto de competências de maior relevância para a obtenção de resultados satisfatórios em negociação. A forma com que se comunica na negociação influencia diretamente o seu resultado. Isto porque, em um processo comunicacional eficiente, informações são transmitidas e recebidas de forma a estimular o entendimento recíproco e a realização de interesses reais dos comunicantes. A premissa central da

⁴⁷⁵ STONE, D. *et al. Ob. Cit.*, 1999.

comunicação eficiente na negociação consiste em “ouvir pedidos implícitos dos discursos para direcionar a comunicação à realização desses interesses ou necessidades⁴⁷⁶”. A título de exemplo, em uma negociação, ao ouvir de uma parte a frase “não vou pagar nem um real pelo concerto pois não seria justo”, um negociador com competências comunicacionais adequadamente desenvolvidas pode interpretar esse discurso como um pedido realizado de forma rudimentar - a parte, de fato, estaria dizendo “gostaria que me explicassem melhor o que foi feito para que possa pagar sem me sentir desrespeitado ou sentir que estão me trapaceando”. Dessa forma, um aspecto fundamental das competências comunicacionais consiste em ouvir insultos ou ameaças como pedidos realizados sem habilidade comunicativa. Na negociação, como referencial de aprendizado, pode-se afirmar que as competências comunicacionais se desenvolvem da seguinte forma:

| Desenvolvimento básico | Desenvolvimento intermediário | Desenvolvimento avançado |
|---|---|--|
| Escuta sem interromper enquanto o outro descreve um incidente ou define o problema na negociação. | Resume os fatos e sentimentos do ponto de vista de outra pessoa para amenizar raiva e de outra forma desescalonar o conflito. | Resume com precisão empática e eficiência as posições e os interesses dos outros em situações de conflito. |
| Evita apresentar sua opinião prematuramente e está aberto(a) a ser persuadido | Formula perguntas específicas que possam recolher mais informação. | Explicita o reconhecimento da validade das emoções e perspectivas dos outros. |
| Formula perguntas de consolidação de empatia como: “Como você se sentiu?” e “O que aconteceu depois?” | Faz uso de fraseologia adequada à solução de problemas (ex. “e” em vez de “mas”, “nós” em vez de “eu” e “você”). | Reformula afirmações dos outros retirando mensagens inflamadas afim de captar significados latentes. |
| Responde a perguntas sobre um conflito – não evita conversar abertamente sobre controvérsias. | Faz a afirmações na primeira pessoa do singular em vez de na segunda ou terceira ao expressar seu ponto de vista. | Testa compreensão, escuta para compreender, e se expressa para ser compreendido. |
| Tem consciência de que suas respostas a determinados conflitos | Demonstra respostas efetivas ao outro em conflitos compartilhados, | Reconhece padrões em suas respostas ao conflito e planeja melhorias |

⁴⁷⁶ BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. *Ob. Cit.* 2016, p. 95.

| | | |
|--|---|--|
| podem ser melhoradas para atingir de forma eficiente seus interesses reais. | escolhe com eficiência de resultados respostas duras ou brandas. | sistêmicas para permitir ao usuário um crescimento positivo e mudanças nesses padrões. |
| Compreende que discordar pode ser uma forma positiva de formar vínculos. | Discorda sem ser desagradável. | Discorda transformando o debate em uma experiência positiva ou agradável. |
| Emprega vocabulário de teoria de negociação (ex. interesse real, negociação integrativa, MAANA, ponto de vista, etc.). | Demonstra consciência de comunicação não verbal tanto de sua parte como da de outros. | Reconstrói sua afirmação utilizando linguagem menos inflamada e sem viés. Faz uso de perguntas voltadas ao esclarecimento de interesses reais ainda ocultos. |

Quadro 13 – Descritores de competências comunicacionais.

6.8. Competências perceptivas.

As competências perceptivas são aquelas referentes à maneira com que se percebe o contexto fático conflituoso no qual se está inserido ou se está sendo exposto. Essas competências consistem essencialmente em compreender que um mesmo fato ou contexto pode ser percebido de diversas maneiras diferentes⁴⁷⁷. A partir da diversidade de perspectivas mostra-se possível escolher a que mais facilitará a realização dos interesses reais das partes ou do próprio negociador. A título de exemplo, como indicado em outra oportunidade⁴⁷⁸: “em um atendimento de mediação comunitária determinado mediador ouve uma mãe dizer que seu filho ‘é burro’ pois poderia ser o que quisesse, mas insiste em andar com Ricardo que é mau elemento⁴⁷⁹.” Nesse contexto, um negociador exercendo a função de mediador poderia perceber tal discurso de diversas formas possíveis. A título de exemplo, como um julgador (saindo da função de mediador) poderia perceber como uma péssima mãe que não consegue conversar ou educar o filho. Como pai (novamente saindo do papel de mediador) poderia perceber a dificuldade da mãe de evitar escolhas ruins por parte do filho. Como mediador (buscando identificar questões,

⁴⁷⁷ BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. *Ob. Cit.*, 2016, p. 93.

⁴⁷⁸ *Ibidem.*

⁴⁷⁹ *Ibidem.*

interesses e sentimentos) poderia perceber o discurso como a manifestação de uma mãe que ama o filho, busca o seu bem-estar e deseja aproveitar da melhor forma possível a oportunidade de estar em uma mediação para estabelecer soluções efetivas para as questões de interesse do filho e da mãe. Nota-se que, ao proceder com o resumo, o mediador optará por esta perspectiva (ou alguma outra semelhante) como forma de emprestar à mediação um encaminhamento mais efetivo⁴⁸⁰. Como referencial de aprendizado, pode-se afirmar que essas competências se desenvolvem da seguinte forma:

| Desenvolvimento básico | Desenvolvimento intermediário | Desenvolvimento avançado |
|--|---|---|
| Aceita o fato de que nem sempre está certo(a). Identifica e verifica suas próprias ideias preconcebidas a respeito de uma situação. | Reconhece as limitações de sua própria percepção e compreende que filtros seletivos afetam visão e audição. | Analisa criticamente suas próprias percepções e consegue ouvir discursos voltando-se a identificar interesses reais sem julgar as partes. |
| Aceita o fato de que os outros possam perceber fatos e ações de modo distinto do seu. Compreende como outros possam perceber contextos, fatos e ações. | Identifica com precisão e empatia como contextos, fatos e ações são percebidos pelos outros. | Consegue estimular nas partes mudanças perceptivas quanto a contextos, fatos e ações. Consegue evitar a escalada do conflito entre partes. |
| Analisa um conflito da perspectiva de interesses reais não satisfeitos. Evita ter discussões sob o enfoque de culpa direcionando o discurso para soluções. | Identifica os obstáculos para percepção das partes e advogados quanto ao contexto negociado. | Desenvolve estratégias para estimular alterações de percepções das partes e advogados ligando tais percepções a contextos mais favoráveis à negociação. |
| Diferencia comportamentos pacificadores e despacificadores nas suas ações, nas de outros e em negociações. | Consegue estimular a alteração de ações despacificadoras em pacificadoras. Conduz negociações com serenidade. | Consegue estimular as partes a perceber a paz como condição desejada e a compreender como o resultado de ações concretas (não apenas intenções). |
| Reconhece o próprio preconceito tanto quanto nas ações dos outros. | Confronta o preconceito efetivamente tanto o próprio quanto o dos outros no ambiente de trabalho. | Diferencia preconceito de despreço e compreende respostas distintas ao conflito de negociação posicional e baseada em |

⁴⁸⁰ O exemplo acima foi retirado de BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. *Ob. Cit.* 2016, p. 93.

interesses.

Quadro 14 – Descritores de Competências perceptivas.

6.9. Competências procedimentais.

As competências procedimentais são aquelas referentes à compreensão das várias formas distintas de se resolverem disputas e a compreensão de procedimentos internos inerentes à forma de resolução optada. Estas competências traduzem-se na compreensão das vantagens de cada modelo existente, na capacidade de identificação das necessidades procedimentais do caso e, finalmente, na possibilidade de desenvolvimento de um procedimento próprio visando a realização de objetivos específicos. Assim, essas competências consistem essencialmente em identificar as necessidades procedimentais que uma determinada disputa possui e encaminhar para o mecanismo ou procedimento que mais se adequa ao conflito. Como referencial de aprendizado, pode-se afirmar que as competências procedimentais se desenvolvem da seguinte forma:

| Desenvolvimento básico | Desenvolvimento intermediário | Desenvolvimento avançado |
|--|--|---|
| Compreende o planejamento como fator essencial à eficiência da negociação. | Planeja com eficiência suas negociações. | Compreende a necessidade de implantarem-se mecanismos de <i>loopback</i> em seu planejamento de negociações para hipóteses de desenvolvimentos inesperados. |
| Compreende a necessidade especial de tempo em determinadas negociações e planeja de acordo com o contexto negociado. | Elabora procedimentos de negociação que produzem resultados positivos em parte dos casos. | Elabora procedimentos de negociação com resultados positivos com grande frequência. |
| Tem consciência de vantagens e desvantagens de distintos processos de resolução de disputas. Opta pelo procedimento mais produtivo com frequência. | Considera as necessidades procedimentais específicas de um conflito em especial para desenhar ou conceber novo procedimento para | |

| | | |
|---|--|--|
| | produzir resultados mais eficientes. | |
| Compreende que parte da escolha do procedimento adequado ao conflito consiste em engajar todos os interessados no conflito. | Compreende a importância de negociar aspectos procedimentais antes de negociar aspectos materiais e assim procede com todos os interessados. | |

Quadro 15 – Descritores de competências procedimentais.

6.10. Um novo modelo, novas fragilidades

Apresentaram-se acima competências relativas à negociação e outros processos consensuais de resolução de disputas considerando-se a necessidade de se iniciar o debate acerca do tema e a inexistência de modelos⁴⁸¹ específicos para a negociação de identificação de competências com respectivos descritores. Desta forma, compreende-se a proposta acima como início dos debates acerca de descritores e competências aplicadas à negociação. Apenas para título de ilustração, a Oficina de Negociação oferecida por Robert Mnookin, na Faculdade de Direito da Universidade de Harvard oferece o seguinte quadro ao indicar aos participantes as competências para cuja formação a oficina se direciona:

| HABILIDADES COGNITIVAS | HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO |
|--|--|
| Compreender os próprios sentimentos e necessidades | Fazer perguntas "abertas" |
| Adotando a perspectiva de outro | Fazer perguntas esclarecedoras |
| Analisando do ponto de vista objetivo | Parafaseando para verificar o entendimento |
| Entendendo a intenção de outro | Falando por si mesmo |
| Identificando contribuições próprias para uma situação | Expressar ambivalência |
| Reconhecendo questões éticas | Compartilhar observações e raciocínio |
| Ser consciente de escolhas estratégicas | Declarações de enquadramento efetivamente |
| Estar aberto a novas informações | Tranquilidade em situações emocionais |
| Distintas posições e interesses | Ser honesto consigo mesmo ou com os outros |
| Distinguir entre a substância e o processo de uma negociação | Identificar os problemas e interesses subjacentes, |
| | Expressar sentimentos |
| | Ser congruente em seus pensamentos |

⁴⁸¹ A obra de BODINE e CRAWFORD (BODINE, Richard J. *et al. Ob. Cit.* 1997) é pioneira na utilização de descritores para a formação de mediadores escolares. Por outro lado, o referido trabalho não aborda aspectos específicos da negociação ou sua teoria.

| | e ações |
|---|---|
| HABILIDADES DE NEGOCIAÇÃO Desenvolver alternativas de auto-ajuda Ser criativo, criar opções e valor Definir metas e ser intencional Permanecer flexível Gerenciar o tempo efetivamente Divulgação de informações Procurar informações Sendo persistente, firme Reivindicar o que está na tabela Identificar e usar os padrões Gerenciando e garantindo o compromisso Desenvolver a “auto-agência” - representando seus próprios sentimentos e necessidades efetivamente | HABILIDADES INTERPESSOAIS Negociar com estranhos Negociar com amigos ou familiares Expressar apreciação Dar bons conselhos de coaching Avaliar o desempenho Receber comentários Reparar uma amizade Criar consenso Construir aliança Consultar outros antes de se comprometer Expressar empatia Estabelecer de confiança Distinguir entre o conteúdo da negociação e o relacionamento |

Quadro 16 – Rol de competências abordadas na Oficina de Negociação da Faculdade de Direito da Universidade de Harvard (NW-HLS)

Fonte: Material de apoio à NW-HLS em Janeiro de 2017 pelo Prof. Mnookin.

Considera-se positiva a iniciativa do Prof. Mnookin de debater ou elencar competências cujo desenvolvimento se espera de estudantes. Considerando o modelo Tuning e a abordagem de registro de descritores como mecanismo de acompanhamento da formação de diversas competências, optou-se por seguir a abordagem Tuning ao invés de adotar-se o quadro de Mnookin. Este foi uma de muitos planejamentos pedagógicos que certamente poderão e deverão sofrer alterações futuras. Conforme será examinado no capítulo seguinte, o desenvolvimento de competências na Oficina de Negociação consiste em um primeiro exercício nesse modelo pedagógico.

7. DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NA OFICINA DE NEGOCIAÇÃO DA FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

As primeiras experiências em docência de negociação em cursos de Direito datam de 1948 com os professores Mueller e James da Faculdade de Direito de Yale⁴⁸². Nesses quase 70 anos, muito se desenvolveu na criação de atividades curriculares que se propõem a estimular estudantes a tornarem-se negociadores mais proficientes. Atualmente, muitos cursos de Direito⁴⁸³ ao redor do mundo possuem atividades curriculares sobre análise de negociações ou desenvolvimento de habilidades negociais (*skills trainings* ou *workshops*).

Como um desdobramento desse movimento de fomento à formação de negociadores em cursos de Direito, como indicado na introdução, em agosto de 2015, iniciou-se na Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, uma prática denominada Oficina de Negociação com o propósito de orientar estudantes de graduação em Direito para que tenham formação interdisciplinar e humanista com conhecimentos relativos à teoria de negociação, teoria do conflito, comunicação conciliatória e habilidades interpessoais.

Esta oficina busca facilitar o aperfeiçoamento de competências relacionadas à negociação, mas também engajar-se em práticas de solução de problemas. Em linhas gerais, a oficina almeja proporcionar uma maior compreensão da natureza pervasiva da negociação; da importância da sua compreensão como um processo (passível de planejamento e desencadeamento lógico para melhores resultados bem como da melhoria de competências comunicacionais a permitir uma melhor compreensão de percepções e reações dos outros, face à abordagem negocial adotada pelo participante.

A Oficina de Negociação visa proporcionar, com lastro em pesquisas de

⁴⁸² v. WILLIAMS, Gerald R. *et al.*, *Ob. Cit.* n. 16. 1998. p. 113.

⁴⁸³ Cf. SCHNEIDER, Andrea Kupfer, *Teaching a new negotiation skills paradigm*, Washington University Journal of Law and Policy n. 39, 2012, p. 13; LANDE, John, *Lessons from teaching students to negotiate like a lawyer*, Cardozo Journal of Conflict Resolution, n. 15, 2013, p. 1; HINSHAW, Art, *Teaching negotiation ethics*, Journal of Legal Education, n. 63, 2013, p. 83; FLEISHER, Victor, *Ob. Cit.*, 2002. p. 475; LEMPEREUR, Alain, *Negotiation and Mediation in France: The challenge of skill-based learning and interdisciplinary research in legal education*, Harvard Negotiation Law Review, n. 3, 1998, p. 151; SCHNEIDER, Andrea Kupfer, *Building a pedagogy of problem-solving: learning to choose among ADR processes*, Harvard Negotiation Law Review, n. 5, 2000, p. 113.

ciências sociais relacionadas à atividade curricular , alguns conceitos básicos sobre organização de procedimento, um vocabulário comum voltado a aprofundar a preparação, a negociação e ferramentas analíticas para diagnosticar questões e desenvolver estratégias eficientes de resolução das questões que normalmente surgem em negociações. Naturalmente, não se trata de orientar qual seria a melhor forma de negociar. Dentro da abordagem pluralista que foi apresentada no capítulo 5, busca-se apresentar algumas formas corretas de se negociar contrapondo-se à ausência de teoria de negociação. Além das estruturas funcionais de negociação como a estrutura da Patton apresentada no capítulo 4, a oficina deve ensinar, como já registrado, o participante a “aprender a aprender” como se negocia. Dessa forma, o participante conclui o seu primeiro contato com a teoria de negociação com a proposta de aprender da sua experiência e da experiência de outros como progressivamente aperfeiçoar suas habilidades de negociação.

A Oficina de Negociação propõe-se a integrar uma aprendizagem teórica com abordagem vivencial ao combinar leituras, palestras e debates com exercícios simulados, vídeos, estudos de casos e outras práticas participativas ou ativas (descritas no capítulo 3) como ponto de partida para as discussões em sala de aula.

Desta forma, a oficina de negociação tem o objetivo de estimular o desenvolvimento de determinadas competências por estudante de Direito para que estejam aptos a identificar boas práticas resolutivas e assim tornarem-se profissionais mais eficientes. Por meio desta oficina, busca-se estimular os estudantes a desenvolverem as competências narradas no capítulo 6 de forma a lhes conferir uma formação interdisciplinar e humanista para melhor dimensionamento diante dos aspectos teóricos apresentados no capítulo 4. A Oficina de Negociação foi concebida para seguir o conteúdo programático disponível no Anexo VI deste texto.

Para o aprendizado da negociação, a análise contextual mostra-se importante uma vez que negociadores tendem a desenvolver estratégias mais eficientes na medida em que possuem uma compreensão mais aprofundada do contexto fático da negociação, da sua estrutura, dos interesses de todos os envolvidos, das oportunidades e barreiras para criar e distribuir (ou dividir) valor

de forma sustentável, bem como de orientações comunicativas dos interessados.

Ao final da capacitação em questão espera-se que os estudantes: i) consigam aplicar diferentes modelos de negociação conscientemente; ii) aprendam a se preparar e a planejar negociações como indivíduos e como partes de equipes; iii) otimizem o potencial de ganhos mútuos ao explorar interesses e criar opções de ganhos mútuos; iv) construam acordos mais estáveis por meio de estratégias que enfatizem critérios objetivos; v) desenvolvam processos de aprendizado contínuo sobre negociação; e vi) passem a se interessar por negociação e outros processos consensuais.

As aulas são divididas em dois segmentos: o primeiro trata de discussões sobre teoria de negociação. Neste momento, ocorrem debates sobre a leitura indicada e discussões sobre os exercícios simulados. Na segunda parte da capacitação aplicam-se exercícios simulados com enfoque em desenvolvimento de competências genéricas e específicas.

Por intermédio da análise de casos e discussão de leituras sobre conceitos básicos de negociação tem-se estimulado os participantes a se engajarem em um processo de autoavaliação contínua que, por sua vez, deve gerar o amadurecimento e o desenvolvimento de determinadas competências não apenas durante o período da oficina mas também posteriormente na sua vida pessoal e profissional.

7.1. Concepção da oficina de negociação

A concepção ou desenho da Oficina de Negociação na Faculdade de Direito da Faculdade de Brasília partiu da premissa de que as pessoas aprendem negociação não porque lhes foi transmitido um conjunto de informações teóricas, mas porque construíram uma versão pessoal da informação acerca desta teoria de negociação e incorporaram essa aprendizagem como realizável no presente e no futuro⁴⁸⁴. Para tanto, adotou-se um marco pedagógico semelhante àquele instituído pela vice-reitora da Universidade de Deusto⁴⁸⁵. Por este marco,

⁴⁸⁴ MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez, *Avaliar a Aprendizagem em um Ensino Centrado nas Competências* in SACRISTÁN, Jose Gimeno, *Ob. Cit.* 2011, p.233.

⁴⁸⁵ VILLA, Aurelio *et al.* (Org.) *Ob. Cit.* 2007, p. 10.

seguiram-se os seguintes princípios:

1) A Oficina de Negociação deve ser centrada na pessoa do estudante. O desenvolvimento de competências comunicacionais voltadas à persuasão constitui componente personalíssimo e de cunho íntimo do estudante – seja por questões relacionadas à timidez, seja por questões relacionadas à assertividade, empatia ou quaisquer outras muitas características pessoais. Assim, a formação do negociador interno depende da internalização pelo estudante de que este é um negociador e pode se desenvolver como tal. Dessa forma, a sua formação deve ser feita considerando o conjunto de suas características pessoais, intelectuais e profissionais. Considera-se cada estudante como um ser único que, com o apoio do cabedal teórico em negociação, poderá desenvolver de forma consistente (se os instrumentos pedagógicos forem adequadamente desenvolvidos) suas competências de negociação. Mais do que aprender teoria, o estudante tem a oficina centrada na sua pessoa, e deve “aprender a aprender” a tornar-se um negociador mais eficiente.

2) A Oficina de Negociação baseia-se na experiência de aprendizagem em valores. A atividade curricular direciona seus vídeos, exercícios e outros materiais pedagógicos a dar valores como o desenvolvimento de pessoas livres, responsáveis, profissionais solidários, criativos, éticos, leais e zelosos. Para formar tais valores faz-se necessário criar um conjunto de materiais pedagógicos que fomentem esse desenvolvimento. A título de exemplo, em dinâmicas baseadas em teoria dos jogos, semelhantes à prática descrita de Flood-Drescher⁴⁸⁶, os estudantes, por intermédio de práticas vivenciais, experienciam como suas estratégias (colaborativas ou competitivas) podem produzir resultados distintos em curto, médio e longo prazos – em especial considerando que condutas oportunistas podem gerar ganhos de curto prazo. Todavia, em relações continuadas essas mesmas condutas geram perdas de médio e longo prazos para o negociador e para a sociedade como um todo⁴⁸⁷. Esta conclusão os estudantes constroem em razão de terem a liberdade de incorrerem em condutas oportunistas e vivenciarem o resultado de curto e

⁴⁸⁶ V. capítulo 4.

⁴⁸⁷ Cf. ALMEIDA, Fábio Portela Lopes de. *Ob. Cit.* 2003

de longo prazo em decorrência de exercícios simulados⁴⁸⁸.

3) A Oficina de Negociação deve fomentar a criação de atitudes pessoais e sociais. O desenvolvimento do estudante de Direito, como negociador fundamenta-se não apenas no instrumental teórico que lhe é transmitido, mas nas atitudes que aplicam este instrumental nas situações cotidianas e na vivência dos resultados dessas atitudes não apenas em exercícios simulados, mas também em dinâmicas fora da sala de aula. A título de exemplo, os estudantes são orientados acerca da técnica de afago⁴⁸⁹. O estudante é estimulado fora de sala a aplicar esta técnica diversas vezes nos dias seguintes à aula e nos próximos encontros, o professor questiona a turma acerca de quais resultados foram obtidos em função da aplicação da técnica. A resposta dos estudantes, bem como suas atitudes, motivações e dificuldades de se alterarem hábitos comunicacionais constituem um componente essencial da motivação e da opção por querer aprender (*i.e.* querer alterar determinado comportamento e continuar a aprender negociação em médio e longo prazos). A internalização da determinação de aperfeiçoamento como negociador consiste no compromisso pessoal necessário para tornar-se progressivamente um negociador mais eficiente.

4) Uma Oficina de Negociação que favorece uma aprendizagem autônoma e significativa. O modelo pedagógico adotado pela Oficina de Negociação estimula o desenvolvimento pessoal autônomo do estudante e promove o incremento progressivo de sua responsabilidade, compromisso e autodeterminação acerca de sua carreira. A compreensão pelo estudante de que este poderá optar por uma série de orientações ao longo de sua carreira, impactará no seu desenvolvimento como profissional. A título de exemplo, no exercício Maximize seu Ganho (Anexo II) os estudantes são colocados em um

⁴⁸⁸ V. Anexo III.

⁴⁸⁹ O afago consiste em uma resposta positiva a um comportamento produtivo, eficiente ou positivo da pessoa com quem se interage. Por intermédio do afago busca-se estimular determinada pessoa a reiterar comportamento ou postura positiva. A título de exemplo, considere um professor que ao ver uma participação de um aluno que encontra-se 90% correta, diz bom ponto e eventualmente faz discretas correções em relação aos 10% que não estão alinhados com a teoria. Imagine-se, por outro lado, se o professor não utilizar-se o afago (bom ponto) e sim seguisse direto na correção dos 10% equivocados ou 10% incompatíveis com a teoria sendo lecionada – a tendência seria o estudante participar menos no futuro (BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. *Ob. Cit.* 2016, p. 235).

dilema na última rodada da dinâmica na qual podem trair seus pares e ter resultado numericamente superior, ou permanecem colaborando e promovem resultados positivos para si e para os demais membros do grupo – naturalmente, não tão atraentes quanto na hipótese de trair. Historicamente sempre há estudantes que seguem literalmente a instrução (maximize seu ganho) e desta forma procedem a conduta que mais lhe trará ganho pessoal na última rodada, independente de custos reputacionais. Em debates, estes logo concluem que os custos reputacionais em relações futuras com outros causarão resultados inferiores àqueles obtidos por condutas colaborativas e, assim, aprendem a optar por decisões mais eficientes em médio e longo prazos.

5) Uma característica da Oficina de Negociação consiste em promover um pensamento crítico em relação à teoria de negociação e sua aplicabilidade em casos concretos. O desenvolvimento de razão crítica significa fomentar a análise da negociação baseada em abordagens distintas – integrativa ou distributiva. Nesse sentido, o desenvolvimento da Oficina de Negociação foi realizado com o enfoque retrospectivo – com a análise de negociações que os participantes tenham realizado – transmitindo a estes o instrumental teórico que lhes permita continuamente continuar a aprender em negociações futuras. Ademais, também se traça um viés prospectivo – isto é, com um instrumental teórico direcionado a auxiliar os estudantes a prepararem-se para negociações futuras.

6) A Oficina de Negociação direciona-se ao desenvolvimento de competências necessárias à formação e preservação de vínculos pessoais e profissionais. Considerando a característica da negociação de ser perversa, as competências desenvolvidas na Oficina de Negociação direcionam-se a auxiliar o estudante em distintos campos de atuação buscando enriquecê-lo pessoalmente – por meio de resolução de conflitos da vida particular de forma mais realizadora, bem como da vida profissional que busca preparar o estudante a contribuir em ambientes de trabalho de forma mais harmônica. Ademais, especialmente o prepara para traduzir a atuação do artífice de Direito em um eficiente solucionador de disputas que tem no ordenamento jurídico uma missão de contribuir com uma sociedade mais harmônica, igualitária e fraterna.

7) A Oficina de Negociação direciona-se a estimular liderança para

que estudantes engajem-se em processos transformativos nas organizações nas quais estarão vinculados e na sociedade como um todo. A Oficina de Negociação direciona-se a fomentar autoconfiança nos estudantes para que possam se engajar em processos de inovação, renovação dos órgãos nos quais estarão vinculados e, sobretudo, tenham, por um lado, competências comunicativas para discordar sem serem desagradáveis e, de outro lado, competências de pensamento crítico que permitam querer alterar as instituições e assim promover o progresso. Considerando-se o histórico de estudantes que ingressam na universidade vindo de exames massificados que cobram, em grande parte, o desenvolvimento de memória e, em outra parte, a subserviência ao conceito de que para cada uma das questões postas no exame de ingresso há apenas uma resposta correta, os estudantes na Oficina de Negociação são estimulados a considerar que questões podem ter um diverso número de respostas corretas e, de igual forma, um grande número de respostas incorretas.

8) A Oficina de Negociação deve direcionar-se à análise quantitativa de resultados bem como guiar estudantes para que assim procedam. A incerteza quanto a serviços jurídicos prestados mostra-se significativa na medida em que existem poucos indicadores a nortearem os serviços sendo prestados atualmente. A título de exemplo, no âmbito do poder judiciário verifica-se tão somente a quantidade de processo e o tempo de duração destes. Para ilustrar essa problemática, imagine-se um restaurante no qual se mensura a qualidade exclusivamente pelo número de refeições servidas e o tempo entre o pedido do prato até servir-se a refeição. Em função da impropriedade de indicadores, certamente o restaurante fracassaria em uma sociedade de livre concorrência. Vale destacar que estes indicadores são os mesmos utilizados em boa parte da mensuração dos serviços jurídicos atualmente prestados (e.g. o relatório Justiça em Números do Conselho Nacional de Justiça mensura, preponderantemente, a quantidade de sentenças produzidas por magistrados e o tempo médio de duração de processos).

Assim, faz-se necessário acostumar o estudante a avaliar e ser avaliado com parâmetros objetivos e seguindo metodologia apropriada. Destarte, a análise quantitativa proporciona ao estudante não apenas passar a compreender melhor o que está sendo prestado, mas também acostumar-se a realizar

melhores desenhos (ou concepções) dos serviços a serem prestados. Esta aprendizagem é reforçada com a aplicação de formulários de avaliação dos instrutores (Anexo VI). A título de exemplo, no formulário adotado na Oficina de Negociação, os instrutores são avaliados quanto ao “respeito, atuação e educação” como aspectos da qualidade social dos serviços prestados pelos docentes. Com isso, também se passa a transmitir aos discentes que estas são características de profissionalismo (e não apenas de cortesia ou etiqueta social).

9) A proposta de vivência de aprendizagem não é exauriente quanto ao rol de competências. Das diversas competências gerais, específicas e microcompetências, abordadas no capítulo 6 desta tese, merece destaque que se buscou focar a prática de aprendizagem em um rol de competências com a certeza de que algumas daquelas previstas no rol do Projeto Tuning que não estão descritos no capítulo 6, serão oportunamente trabalhadas em outras atividades curriculares ou práticas.

7.2. Metodologia e requisitos para adequada participação;

Como apresentado na introdução e no capítulo 4, atualmente advogados, magistrados, promotores, defensores e outros artífices do direito, independentemente de suas especialidades, negociam como parte de suas funções. Aqueles que atuam de forma litigiosa cada vez mais negociam como uma forma de se resolverem conflitos; advogados empresariais negociam para desenhar estruturas contratuais, organizar estímulos para captação de investidores ou frequentemente são instados a negociar pelos seus clientes. Promotores e outros agentes públicos frequentemente negociam condições para os termos de ajustamento de conduta em ações civis públicas e mesmo aqueles artífices do direito que não negociam como atividade fim frequentemente o fazem, seja para pleitear salários melhores, melhores condições de trabalho em seus escritórios, assunção em funções de associações de classes entre tantos outros temas objetos de negociação. Por outro lado, boa parte desses artífices não tiveram a opção de estudar, de forma técnica e organizada dentro do currículo da sua graduação o processo de negociação. Diante disso, como indicado no item acima, a Oficina de Negociação na Faculdade de Direito da Universidade de Brasília passou a ser concebida em especial considerando o

conjunto de competências gerais, específicas apresentadas no capítulo 6 e a necessidade de uma abordagem não expositiva e lastreada em outros valores conforme narrado no capítulo 2.

O uso de computadores, tablets e celulares durante a aula é vedado para que não haja fatores de distração em relação aos estudantes e ao mesmo tempo estes não se sintam instados a fazer um registro do que ocorre durante a sala de aula imaginando que serão cobrados por esta informação em uma prova futura. O objetivo da Oficina de Negociação consiste em fazer com que estudantes vivenciem a teoria de negociação e consigam traduzir esta teoria para suas práticas, ao menos parcialmente, durante o semestre.

Um requisito importante da Oficina de Negociação consiste no diário ou relatório após cada exercício simulado que o estudante deve produzir. Neste relatório, espera-se que o estudante apresente uma análise crítica da teoria de negociação sendo exercitada em determinada simulação, vídeo ou estudo de caso e principalmente traga, de uma forma internalizada, como esta teoria pode ser aplicada pelo estudante em situações futuras e como poderia ter sido aplicada em situações pretéritas. O relatório tem, desta forma, uma atuação essencial de fazer com que o estudante desenvolva competências de pensamento crítico e traga a teoria de negociação para uma realidade própria. O relatório ou diário consiste em um instrumento pedagógico que permite ao estudante desenvolver consciência acerca das vivências negociais. Por esse motivo, recomenda-se ao estudante que traga em seu relatório reflexões sobre as suas experiências no exercício simulado, as interações com os demais estudantes, as lições aprendidas tanto em sala como nos casos discutidos ou mesmo nas simulações. Desta forma, deve-se tratar o relatório como uma prática em relação à qual existem muitas respostas distintas igualmente corretas. O que importa para esta vivência pedagógica consiste em fazer com que o estudante se sinta confortável para compartilhar questões que o tenham intrigado ou interessado (ou mesmo perturbado) de forma a fazer, deste tema, um ponto de discussão inclusive nas aulas seguintes. Naturalmente, quando o relatório é discutido com a turma em uma aula posterior preserva-se a confidencialidade do que foi escrito, alterando-se os fatos descritos e os nomes dos envolvidos.

Como se trata de uma abordagem na qual se discutirão aspectos bastante pessoais de cada estudante ao buscar-se desenvolver suas competências

relacionadas à negociação, faz-se necessária a criação de um ambiente de abertura e confiança entre os participantes, a ponto de que estes se permitam compartilhar e aprender uns com os outros. Em razão desta característica da oficina, espera-se que os estudantes guardem uma discrição em relação às vivências, condutas e mesmo comentários de outros estudantes de forma a manter-se a experiência de aprendizagem confortável e produtiva.

Diante disto, como apresentado por GRANT⁴⁹⁰, a Oficina de Negociação, tendo sido planejada para seguir um modelo pedagógico de competências, pode adotar duas formas de aferição de aprendizagem do estudante: formativa e somativa. A primeira visa auxiliar o estudante a mensurar a sua aprendizagem e identificar conceitos essenciais que ainda precisam ser aprimorados; a segunda reporta-se àquelas aferições finais que ocorrem ao final de determinado ciclo de estudos direcionando-se à mensuração da atuação do estudante face às competências almejadas em determinada formação. Todavia, a aferição somativa na Oficina de Negociação não apenas deixa de possuir padrão único na prática internacional como também não pode ocorrer por critérios vagos como “participação no curso”⁴⁹¹.

7.3. Eixos delineadores de competências.

7.3.1. Avaliações somativas.

Em algumas hipóteses descritas na literatura⁴⁹² a avaliação da participação dos estudantes em Oficinas de Negociação decorre da quantidade e da qualidade de engajamento em discussões em sala. Esta abordagem foi adotada na medida em que se buscou um distanciamento do modelo expositivo acerca da teoria da negociação com foco em memorização de conceitos e depois avaliação somativa destas, as noções e conceitos memorizados. De fato, em uma oficina de negociação, imaginar-se ao final de um semestre uma avaliação na qual o estudante devesse responder em prova escrita a questões relacionadas à teoria de negociação soa não apenas pouco praticável, mas

⁴⁹⁰ GRANT, Gerald. *et al. Ob. Cit.* 1979 apud GERVAIS, Jennifer. *Ob. Cit.* 2016. p. 101.

⁴⁹¹ EBNER, Noam, *The Black Box of Student Evaluation: Course Participation in* EBNER, Noam *et al. Rethinking Negotiation Teaching Series, Vol. 3: Assessing our Students, Assessing Ourselves*, St. Paul, MN: DRI Press, 2012

⁴⁹² *Idem.*

também pouco eficiente. Esta prática equivaleria a ter ao final de uma atividade curricular de prática cirúrgica uma prova escrita na qual buscar-se-ia aferir conhecimento teórico.

A abordagem vivencial permite que se leve em consideração na participação, durante a formação inicial, o engajamento do estudante não apenas em sala de aula, mas também em exercícios simulados. Elastecendo-se ainda mais esse critério, há referências de professores que também consideram diferentes condutas do estudante em sala como o compartilhamento de histórias pessoais e exemplos, presença, foco, motivação, iniciativa, entre outros⁴⁹³. Em razão da vivência proporcionada pela delimitação das competências, como descritas no capítulo 6, considera-se recomendável que a avaliação somativa decorra não do estágio no qual o estudante se encontre conforme os descritores ali apresentados (inicial, intermediário e avançado), mas pelo grau de engajamento do estudante em relação ao seu desenvolvimento ou à formação dessas competências.

Naturalmente, isso produz uma relação bastante complexa ao permitir-se que em determinado semestre muitos estudantes venham a obter menção máxima (SS) na Faculdade de Direito da Universidade de Brasília. No modelo norte-americano, no qual as menções dos estudantes são muito importantes para lograrem-se vagas em programas de pós-graduação, em empregos e em bolsas de estudos, possuir uma política de avaliação somativa que reflita a atuação do estudante perante os seus pares mostra-se relevante ao mercado profissional. Por este motivo, existe atualmente nos Estados Unidos o debate relacionado à inflação de menções (*Grade Inflation*⁴⁹⁴) que consiste em uma leniência de menções que ocorre principalmente em universidades de grande porte na qual os alunos recebem menções elevadas também para proporcionar aos egressos da instituição oportunidades melhores do que as instituições que competem com aquela. Para se compreender as complexidades relacionadas à inflação de menções, considere-se situação hipotética na qual um grande escritório de advocacia busca contratar advogados das dez principais faculdades de Direito nos Estados Unidos. Ao receber um candidato de uma determinada

⁴⁹³ *Idem.* p. 85.

⁴⁹⁴ Cf. SILVERSTEIN, Joshua M., *A Case for Grade Inflation in Legal Education*, 47 *University of San Francisco Law Review* 487. 2013.

instituição que tenha média geral de 3.7 (de um total de 4) e, comparando-se com um outro candidato de uma grande instituição que tem a média 3.3, como no modelo norte-americano, este consiste em um dos referencias utilizados para contratação, o candidato mais afetado pela inflação de menções terá mais facilidade de ocupar a vaga ofertada. Vale o registro de que no maior ranking de instituições de ensino nos Estados Unidos, a revista U.S. News & World Report, o percentual de contratações de egressos da Faculdade de Direito que estejam empregados conta como um dos fatores de avaliação das faculdades⁴⁹⁵.

Por outro lado, no Brasil o critério de menção contém um peso para o mercado substancialmente menor. Desta forma, ter uma oficina de negociação em que avaliação somativa visa mais estimular o esforço de internalização do estudante com a aprendizagem mostra-se mais eficiente do que verdadeiramente avaliar os estudantes seguindo uma curva de Gauss ou por critérios semelhantes.

7.3.2. Avaliações formativas.

Como registrado acima, aferição formativa consiste em uma avaliação visando auxiliar o estudante a mensurar sua aprendizagem e identificar conceitos essenciais que ainda precisam ser aprimorados. A aferição formativa pode envolver autoavaliação como também avaliação por docentes que informam e orientam os estudantes como um *feedback* voltado a mudanças ou aperfeiçoamentos no curso sendo ministrado⁴⁹⁶. No caso da Oficina de Negociação esta aferição formativa, inspirada em FALCÃO⁴⁹⁷, buscou contribuir para: i) reforço teórico; ii) parametrização; iii) experimentação; iv) troca de aprendizagem; v) motivação; vi) construção de uma rede (networking); e vii) conscientização.

Reforço teórico. Como apresentado no capítulo 4, o conjunto de abordagens teóricas suficientemente estáveis em teoria de negociação

⁴⁹⁵ Para maiores informações acerca do ranking e sua metodologia v. USNEWS & WORLD REPORT LAW SCHOOL RANKING disponível em <<https://www.usnews.com/best-graduate-schools/top-law-schools/law-rankings>> e <<https://www.usnews.com/education/best-graduate-schools/articles/law-schools-methodology>> acesso em 25 fev. 2018.

⁴⁹⁶ GRANT, Gerald *et al.* *Ob. Cit.* 1979 *apud* GERVAIS, Jennifer. *Ob. Cit.* 2016. p. 101.

⁴⁹⁷ FALCÃO, Horácio, *A Competition Without Winners of Losers? The Ontogeny of a New Negotiation Event Format* in EBNER, Noam *et al.* *Ob. Cit.* 2012, p. 257.

atualmente mostra-se abundante. Por um lado, mostra-se possível adotar-se uma abordagem de enfoque matemático e de mais difícil compreensão como a de RAIFFA⁴⁹⁸. Por outro lado, exatamente pela facilidade de compreensão mostra-se também realizável a apresentação de modelos como a estrutura de sete elementos de Patton apresentada no capítulo 4. A aferição formativa, nesse sentido, deve buscar reafirmar a teoria ou abordagem adotada inclusive permitindo que os estudantes questionem-na de forma a, colocando-a à prova, internalizar algumas de suas conclusões essenciais.

Parametrização. A aferição formativa também proporciona uma oportunidade para estudantes e professores parametrizarem a aprendizagem na medida em que compartilham os resultados de determinadas negociações. Assim, a título de exemplo, uma negociação de honorários de uma banda de rock, como é o caso do exercício Plebe Urbana (Anexo III) permite que o estudante perceba quão bem este consegue criar valor e, ao mesmo tempo, o quão bem tem logrado êxito em reivindicar valor na negociação em razão da comparação com resultados de outros colegas.

Experimentação. Se a competência de pensamento criativo mostra-se como uma das competências cuja a formação busca ser desenvolvida na Oficina de Negociação, faz-se necessário na aferição formativa permitir-se um ambiente seguro para experimentação e exploração de ideias e estratégias negociais. A título de exemplo, se em atividade cotidiana o estudante se percebe como muito empático ou dócil em negociações, a oportunidade de exercitar um estilo mais assertivo mostra-se de grande valia durante a oficina.

Trocas de experiências. Vale destacar que a aferição formativa também permite que o estudante tenha ou integre um intercâmbio de aprendizagem na medida em que pode compartilhar estratégias, procedimentos, práticas e seus resultados com demais colegas, permitindo-se que este possa aprender não apenas de uma análise de autocrítica ou de uma vivência com o instrutor, mas também com os seus próprios pares.

Motivação. Em uma grande parte das vezes, a aferição formativa pode contribuir também para a motivação do estudante para que esse engaje-se cada vez mais em uma vivência de aprendizagem contínua. Isto porque, na medida

⁴⁹⁸ v. RAIFFA, Howard, *Ob. Cit.* 1982.

em que o estudante passa a perceber que o seu esforço de melhoria está gerando resultados, há motivação para continuar envidando esforços nesse sentido.

Networking. A Oficina de Negociação proporciona relações horizontalizadas entre os estudantes buscando-se também fomentar a criação de vínculos por intermédio dos quais estes compartilharão vivências e planejamentos de negociações. Nesse aspecto, permite-se a criação de uma rede de aprendizagem entre os estudantes proporcionando-se uma oportunidade de criação de uma comunidade de discurso sobre negociação.

Conscientização. A aferição formativa deve contribuir também para a conscientização da negociação como um campo de estudo, na medida em que exercícios simulados, casos e vídeos forem sendo vivenciados pelos estudantes esses passarão a compreender de uma forma mais viva como a teoria se aplica nas suas próprias vidas profissionais e relacionamentos pessoais.

Diante destes aspectos de aprendizagem, vale registrar que o compartilhamento das competências gerais, especiais e microcompetências com os estudantes mostra-se muito útil para a compreensão destes de que a aprendizagem em negociação – e possivelmente muitas outras áreas – decorre muito mais da criação de um ambiente propício à formação dessas competências do que meramente um talento inato de cada negociador.

7.3.3. Conteúdos participativos.

A formação em negociação, em especial segundo a abordagem de oficina, está ingressando na sua quarta década. Inicialmente, a docência gerava em muitos uma sensação de que o aprendizado não teria sido incorporado efetivamente pelos estudantes⁴⁹⁹. Dos primeiros treinamentos oferecidos por abordagens expositivas e sem estrutura teórica estável até os presentes modelos vivenciais e participativos, com base na estrutura de sete elementos⁵⁰⁰ ou outros semelhantes⁵⁰¹, o conteúdo das oficinas de negociação muito evoluiu. Um desafio específico ao modelo brasileiro consiste em não aplicar de forma

⁴⁹⁹ COHN, Lynn *et al.* *We Came, We Trained, But Did it Matter?* in HONEYMAN, Christopher *et al.* *Ob. Cit.* 2009, p. 329.

⁵⁰⁰ PATTON, Bruce, *Ob. Cit.* 2004, p. 4.

⁵⁰¹ LAX, David *et al.* *Ob. Cit.* 1986.

literal modelos norte-americanos que se reportam a aspectos culturais e comunicacionais locais que não se aplicam integralmente a uma cultura brasileira (que em muito se distancia daquela norte-americana). Por esse motivo, as adaptações necessárias ao uso da teoria e dos exercícios no Brasil deve passar pelo envolvimento do corpo discente que, inclusive, poderá nortear eventuais divergências geracionais. A título de exemplo, o exercício que inspirou a dinâmica Plebe Urbana, que trata da negociação de honorários de uma banda de rock de Brasília da década de 1980 para tocar em um festival realizado na capital federal, inspirou-se na dinâmica Sally Soprano desenvolvida em 1979 pelo professor Norbert S. Jacker. No caso original, tratava-se de uma cantora lírica que estava negociando seus honorários em razão do acometimento de doença de uma cantora em um teatro lírico a qual ela deverá substituir. Os temas centrais, tais como criação de valor, reivindicação de valores, estabelecimentos de critérios objetivos e geração de ganhos mútuos são constantes nos dois exercícios. Todavia, os aspectos culturais de como iniciar as tratativas, como podem ser realizados os desenhos procedimentais de tal negociação e o próprio fechamento da negociação, naturalmente serão tratados como aspectos brasileiros ou culturais próprios.

Após seis semestres do início da primeira turma da Oficina de Negociação constata-se a realidade de exercícios simulados serem melhor desenvolvidos quando contam com ampla participação de estudantes durante a apresentação do *debriefing* (ou revisão posterior com a turma) do exercício simulado.

7.3.4. *Objetivos compartilhados.*

Transcorridos 150 anos da proposta de estudo de casos de Langdell, não restam dúvidas de que uma aula expositiva em negociação não produziria resultados apropriados. A escassa literatura sinaliza nesse sentido⁵⁰². Por outro lado, não se imagina uma oficina de negociação sem que haja algumas apresentações expositivas. A teoria pode ser apresentada antes do problema como também se mostra realizável apresentar o caso ou a simulação e depois discutir os referenciais teóricos. A título de exemplo, em uma das oficinas

⁵⁰² E.g. HONEYMAN, Christopher *et al. Ob. Cit.* 2009; HONEYMAN, Christopher *et al. Ob. Cit.* 2010.; EBNER, Noam *et al. Ob. Cit.* 2012;

abordam-se algumas estruturas negociais comumente denominadas de algoritmo de resolução de disputa⁵⁰³. Segundo esta abordagem, quando duas ou mais pessoas têm percepções distintas em relação ao mesmo bem, há possibilidade de geração de valor. Assim, a título de exemplo, dois irmãos dividindo um bem de herança como um quadro, se o primeiro valora o bem em R\$ 80 mil, e o segundo valora o bem em R\$ 100 mil, se os dois negociarem adequadamente e chegarem ao entendimento de que o segundo irmão (que valora o bem em R\$ 100 mil) comprará a metade do primeiro por R\$ 45 mil, o primeiro venderá a sua metade, que a princípio valeria R\$ 40 mil, por 45 mil e o segundo comprará a metade do primeiro que para aquele valeria R\$ 50 mil, por R\$ 45 mil. Desta forma, os dois saem cada um com sua metade na negociação e mais R\$ 5 mil.

A compreensão desses algoritmos, durante a oficina de negociação requer uma aula expositiva com a apresentação de diversos exemplos diferentes da literatura e em situações hipotéticas distintas, como, por exemplo: i) bens divisíveis; ii) bens indivisíveis; iii) mais de um bem; iv) mais de duas partes dividindo os bens, entre outros. A explanação desses diversos algoritmos pode ser feita por aula expositiva antes do exercício simulado como também após. No exemplo apresentado, o exercício denomina-se *Le Marchand* (Anexo I) e, na Oficina de Negociação, apresenta-se o exercício antes de apresentarem-se aspectos teóricos para que os estudantes intuitivamente busquem abordagens distributivas (que provavelmente produzirão resultados de soma negativa). Em seguida, a aula expositiva é apresentada como uma forma de fazer o acompanhamento do caso também denominado de *debriefing* do caso. No momento seguinte, se apresenta aos estudantes uma nova oportunidade de renegociarem o mesmo caso, desta vez já tendo o embasamento teórico que vai lhes permitir agregar ou criar mais valor na negociação. Ao final da vivência, passa-se uma leitura para os estudantes que queiram aprofundar seu conhecimento nesta área específica⁵⁰⁴.

Vale destacar que o referencial de aprendizagem deve trazer um enfoque

⁵⁰³ V. RIBEIRO, Rochelle. *A utilização de algoritmos para uma negociação mais justa e sem ressentimentos: uma análise da obra de Brams e Taylor* in GOMMA DE AZEVEDO, André (Org.) *Ob. Cit.* 2002.

⁵⁰⁴ *Idem.*

preponderante em autoaperfeiçoamento – e não em vencer a negociação. Assim, em cursos de negociação que tratam também de abordagens integrativas deve-se transmitir aos estudantes a visão de que vencer consiste em otimizar ganhos pessoais e proporcionar autoaprendizagem ou automelhoria.

O exercício simulado adotado na aula de algoritmo de resolução de disputa, *Le Marchand* (Anexo I), consiste em uma negociação de uma dissolução de sociedade comercial. Como recomendado por FALCÃO⁵⁰⁵, os exercícios simulados devem permitir aprendizagem por intermédio de diversas estratégias de negociação distintas adotadas pelos estudantes que, por sua vez, poderão proporcionar senso de sucesso em alguns casos e estímulo à experimentação de outras estratégias em outros.

Um outro componente da preparação de casos, simulações e outros materiais que permitam o aprofundamento da teoria de negociação, consiste na separação dos resultados das simulações do procedimento negocial adotado pelo estudante. Para tanto, faz-se recomendável a construção de algumas respostas usuais de semestres anteriores, ou mesmo a coleta de informações dos demais estudantes para se ter uma análise de resultado, como também a proposta de debates acerca dos procedimentos ou estratégias de negociação planejados pelos estudantes. Isto porque, muitas vezes a forma com que a negociação simulada se encerrou pode gerar para o participante uma percepção de que foi muito bem ou o inverso, quando, de fato, ainda não pôde compartilhar esta vivência e os resultados com os demais colegas. A título de exemplo, ao se negociar com um colega muito hábil socialmente, este certamente deixará um negociador com a sensação de que fechou um excelente negócio naquela dinâmica. Por outro lado, ao se negociar com um colega mais competitivo ou adversarial, mostra-se possível que o estudante saia com um sentimento de que deixou de negociar bem. Nessas duas hipóteses, o compartilhamento de demais dados dos seus colegas permitirá desenvolver algumas competências sociais de forma mais controlada.

Destaca-se, assim, a necessidade de participação ativa do professor e de demais colegas na fase de *debriefing* de qualquer atividade vivencial como uma

⁵⁰⁵ FALCÃO, Horácio, *A Competition Without Winners or Losers? The Ontogeny of a New Negotiation Event Format* in EBNER, Noam et al. *Ob. Cit.* 2012, p. 257.

forma de alcançarem seus objetivos pretendidos pelo método ativo aplicado. Na hipótese apresentada acima, do exercício *Le Marchand*, aos estudantes são entregues orientações acerca de como negociar pelos seus clientes. Em seguida se permite que estes saiam pelo prédio da Faculdade de Direito para que negociem e que retornem à sala de aula uma hora depois para participar de uma discussão acerca dos pontos pedagógicos, introdução dos aspectos teóricos (no caso relacionado a algoritmos de resolução de disputas) e, excepcionalmente, na situação deste ponto pedagógico, oportuniza-se aos estudantes retomarem a negociação para buscarem, por intermédio dos pontos teóricos aprendidos, criar valor para então novamente proceder-se a divisão deste.

7.4. Instrumentos pedagógicos de sustentação da pedagogia de competências.

A criação de uma atividade curricular sob o formato de oficina voltado à negociação com enfoque em formação de competências demanda a concepção de instrumentos pedagógicos próprios. Em parte, esses instrumentos devem traduzir uma vivência realística de como negociações são (ou deveriam ser) e provocar no estudante a disposição de engajar-se em uma negociação com profissionalismo. Como parte do esforço de consolidação da Oficina de Negociação, com apoio do grupo de pesquisa e trabalho em resolução apropriada de disputas na Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, foram desenvolvidos 14 exercícios simulados e um estudo de caso. Em média, o exercício simulado demanda de seis a doze horas para ser inicialmente elaborado após uma discussão em que o instrutor narra para os elaboradores o caso original que será tratado na simulação. Na escolha de casos busca-se emprestar um sentimento de autenticidade ao exercício. Isso significa que participantes, questões e contextos fáticos devem replicar, na medida do possível, as negociações em que os participantes efetivamente se engajaram em um futuro próximo. Nesse sentido, a título de exemplo, a negociação de George Lucas com a Disney para a venda da franquia Guerra nas Estrelas, apesar de ser um tema interessante do ponto de vista teórico pois trata de como negociar com incertezas de valorações (George Lucas vendeu a franquia por quatro bilhões de dólares enquanto que analistas financeiros sugeriam que esta

poderia ter sido vendida por cinco vezes esse valor), não se mostra um bom exemplo para uma simulação, na medida em que se encontra muito desvinculada da realidade dos estudantes⁵⁰⁶. A concepção de exercícios simulados que contenham uma proximidade contextual deve proporcionar a habilidade de abstração, compreensão e aplicação de princípios gerais da negociação, não apenas naquela simulação, mas principalmente em negociações futuras por intermédio do efetivo desenvolvimento das competências pretendidas.

Como sugere Kurt LEWIN, “não há nada mais prático do que boa teoria⁵⁰⁷”. Nesse sentido, a elaboração do exercício simulado deve fazer correlação precisa com o ponto teórico sendo trabalhado ou debatido e as competências que se pretende desenvolver em função daquela prática vivencial. Nesse sentido, retomando o exemplo de algoritmos narrado acima, o caso de dois sócios discutindo a divisão de patrimônio remanescente de uma sociedade deve gerar valoração distinta dos bens a ponto de estimular a utilização de um algoritmo que permita a geração de valor em função da apreciação distinta desses bens.

Cria-se, desta forma, uma “prática deliberada⁵⁰⁸”, na qual estudantes aprendem por intermédio de tarefas claramente definidas e realizáveis que contenham feedback imediato, correção de erro e a possibilidade de repetição em casos ou simulações futuras. Idealmente, mostra-se oportuno recomendar aos estudantes gravarem vídeo para que possam se observarem como negociadores.

Em suma, instrumentos pedagógicos de sustentação da pedagogia de competências podem ser usados para proporcionar aos estudantes a oportunidade de vivenciarem situações em que eventualmente poderão se

⁵⁰⁶ Esta negociação, por outro lado, pode ser adotada (como já está sendo) como um estudo de caso.

⁵⁰⁷ LEWIN, Kurt. **Field theory in social science: Selected theoretical papers by Kurt Lewin**. London: Tavistock. 1952. P. 169 *apud* VANSTEENKISTE, Maarten *et al.*, *There's nothing more practical than a good theory: Integrating motivational interviewing and self-determination theory*, British Journal of Clinical Psychology n 45, 2006.

⁵⁰⁸ FARMER, Larry C. *et al.* *The Rigorous Application of Deliberate Practice Methods in Skills Courses*, palestra apresentada na UCLA/IALS Sixth International Clinical Conference Enriching Clinical Education, 2005. Disponível em <<https://www.scribd.com/document/194207680/The-Rigorous-Application-of-Deliberate-Practice>> Acesso em: 18 jan. 2018.

encontrar oferecendo uma oportunidade (quase) realista de aplicarem o que vivenciaram em um ambiente controlado de sala de aula. Esses instrumentos também podem ser utilizados como parte de uma proposta de pesquisa na qual se aferem a desenvoltura e a formação em determinadas competências do próprio estudante como forma de determinar a eficácia de diversas estratégias de negociação.

Em grande parte, a elaboração de vídeos exemplificativos de negociação e estudo de casos, permite que os estudantes possam perceber características de outros negociadores que queiram incorporar ou adaptar nas suas práticas cotidianas. Esses instrumentos, examinados à luz das competências cuja formação se pretende, permite apoiar o desenvolvimento de estudantes como profissionais, ou, no caso, como negociadores.

7.5. Discursos dos discentes acerca da oficina de negociação e sua base na pedagogia de competências.

Como desdobramento natural do planejamento da Oficina de Negociações, buscou-se realizar uma análise das percepções discentes acerca da concepção da oficina em competências gerais, específicas e microcompetências, bem como da percepção acerca do grau de efetividade do material pedagógico desenvolvido para tanto. As perguntas formuladas basearam-se preponderantemente na temática apresentada na introdução desta tese e no capítulo 6 que trata especificamente das competências. Considerou-se oportuno explorar o conhecimento prévio dos estudantes com negociação, o impacto da oficina durante o semestre, bem como após a sua conclusão. De igual forma, os estudantes foram questionados acerca da efetividade do desenvolvimento pedagógico de competências gerais, específicas e, em um quesito próprio, as microcompetências em negociação.

A pesquisa teve caráter eminentemente descritivo, pois, segundo GIL inclui-se “nesse grupo pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população⁵⁰⁹”. A pesquisa verifica, desta forma, a relação dos discentes com o modelo pedagógico da Oficina de Negociação da

⁵⁰⁹ GIL, Antônio Carlos, **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social** 6a Ed., São Paulo: Ed. Atlas, 2008. p. 28.

Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, entre agosto de 2015 e dezembro de 2017, o que não traz, ao menos intencionalmente, para esta análise componentes de pesquisas exploratórias. Isto porque, segundo GIL “há pesquisas que, embora definidas como descritivas a partir de seus objetivos acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, o que as aproxima das pesquisas exploratórias⁵¹⁰”. Assim, os dados coletados destinavam-se a um caráter descritivo. O questionário (Anexo IV) foi elaborado da forma mais objetiva possível ao alcance do pesquisador com 15 questões direcionadas preponderantemente a atender os objetivos da presente pesquisa. Todavia, duas dessas perguntas, como será examinado mais adiante, possuem conteúdo propositivo, e foram incluídas, a despeito de clara desvinculação com a hipótese da presente tese, em razão da expectativa de respostas obtidas dos estudantes e de questionamentos que dela podem decorrer e, se confirmadas, serão debatidas na conclusão.

O delineamento por levantamento de campo deve buscar obter um grupo significativo de pessoas para que a pesquisa possa traduzir resultados metodologicamente estáveis. Nesse sentido, como sugere GIL,

o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que esses possam, de alguma forma, representar o universo. Aplica-se este tipo de amostragem em estudos exploratórios ou qualitativos onde não é requerido elevado nível de precisão⁵¹¹.

Vale registrar que não restam dúvidas de que, como será examinado a seguir, a despeito do percentual elevado de estudantes que responderam o questionário comparando com aquele universo dos que o receberam, a comparação com o universo dos estudantes de Direito poder-se-ia aduzir grau de incerteza à presente pesquisa. Por outro lado, quanto a este ponto, vale registrar a ponderação do ponto de vista metodológico de Bertrand RUSSELL, para quem

⁵¹⁰ Para GIL, “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa essas são as que apresentam menor rigidez no planejamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de casos. Procedimento de amostragem e técnicas quantitativas de coleta de dados não são costumeiramente aplicados nessas pesquisas” (GIL, Antônio Carlos, *Ob. Cit.* 2008. p. 27).

⁵¹¹ GIL, Antônio Carlos. *Ob. Cit.* 2008. p. 94.

Embora isso possa parecer um paradoxo, toda ciência exata é dominada pela ideia de aproximação. Quando um homem lhe diz que conhece a verdade exata sobre qualquer coisa, você está seguro de inferir que ele é um homem inexato. Toda medição cuidadosa na ciência sempre é dada com o erro provável ... todo observador admite que ele provavelmente é errado e sabe o quanto ele é provável⁵¹²

Com a tabulação de dados seguiu-se a proceder a análise e interpretação objetivando torná-los válidos e significativos. Os cálculos de margem de erro, desvio padrão, variância, entre outros foram realizados na plataforma Qualtrics⁵¹³. Ainda assim, seguiu-se recomendação de GIL no sentido de serem “utilizados procedimentos estatísticos que possibilitem estabelecer quadros, diagramas e figuras que sintetizam e põem em relevo as informações obtidas. A medida em que as informações obtidas são confrontadas com as informações já existentes, pode-se chegar a amplas generalizações, o que torna a análise de conteúdo um dos mais importantes instrumentos para a análise [em questão]⁵¹⁴”

O questionário foi veiculado por intermédio da plataforma digital Qualtrics⁵¹⁵. Esta plataforma gera links de acesso que podem ser enviados para e-mails específicos ou para grupos e direcionam o entrevistado diretamente a uma página de resposta. O link foi disponibilizado para os estudantes⁵¹⁶ que cursaram a Oficina de Negociação nos últimos quatro semestres e como curso de verão no ano de 2016. Participaram, desta forma, estudantes que cursaram a Oficina de Negociação entre agosto de 2015 e dezembro de 2017. Neste universo foram incluídos estudantes que participaram da oficina oferecida no período de verão – em janeiro de 2017.

Desta forma, a amostra foi colhida por voluntariado contando com a

⁵¹² RUSSELL, Bertrand **The Scientific Outlook**, Nova Iorque: Routledge Classics, 2009, p. 42. Ainda do mesmo autor, segue outro estímulo à realização da presente pesquisa: “se o assunto é um que pode ser resolvido por observação, faça por si só a observação. Aristóteles poderia ter evitado o erro de pensar que as mulheres têm menos dentes que os homens, pelo simples pedido à Sra. Aristóteles que mantenha a boca aberta enquanto conta” (RUSSELL, Bertrand **An Outline of Intellectual Rubbish**, Girard, KA: Haldeman-Julius publications, 1943, p. 22).

⁵¹³ Disponível em <<http://www.qualtrics.com>> acesso em 10 nov. 2017

⁵¹⁴ GIL, Antônio Carlos, *Ob. Cit.* 2008. p. 163.

⁵¹⁵ O formulário original pode ser acessado por intermédio do link: https://survey.eu.qualtrics.com/jfe/form/SV_0rkgWiZYyJmk6Zn

⁵¹⁶ Sobre a percepção de estudantes da FD/UnB v. FEIJÃO, Aimée G. **Entre famas, esperanças e cronópios análise dos discursos curriculares promovidos pela FD-UNB**. Brasília: Faculdade de Direito da Universidade de Brasília. (Dissertação, Mestrado em Direito). 2015

participação de 34 respondentes de um total de 40 e-mails enviados⁵¹⁷. Vale registrar que diversos estudantes receberam e-mails redirecionados pelo grupo de e-mails a que pertenciam (e.g. oficinadenegociacao@googlegroups.com). De um total de 94 participantes das Oficinas de Negociação oferecidas desde agosto de 2015, 34 estudantes responderam ao questionário. Considerando o índice de resposta de 36% da população a margem de erro com o fator de correção para população finita⁵¹⁸, indica margem de erro de 10% e intervalo de confiança de 95%, o que se apresenta como suficientemente estável para sugerir a continuidade da análise.

Participaram da pesquisa estudantes de diversas faixas etárias distintas:

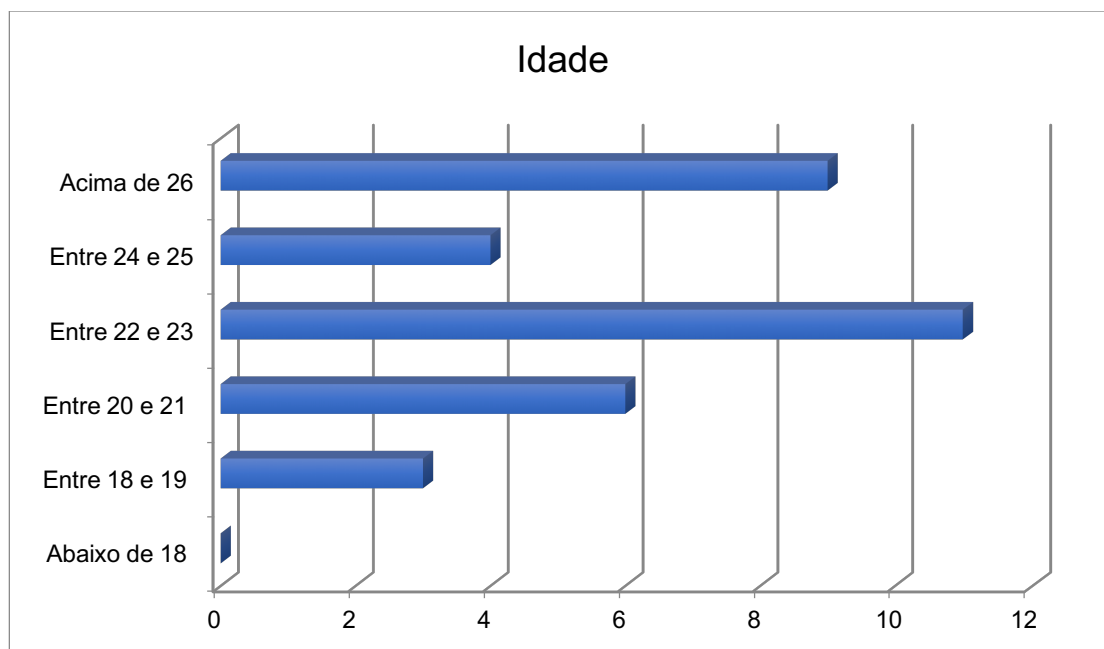


Figura 1 – Faixa etária dos participantes da pesquisa

Da amostra, 48% eram do sexo feminino e 52% do masculino. A diversidade etária – considerando tratar-se de atividade curricular oferecida a candidatos ao título de bacharel – é refletida no momento em que os estudantes encontram-se no fluxo de seus cursos de graduação, conforme se depreende da

⁵¹⁷ Adotaram-se protocolos de estímulo às respostas sugeridos por DE LEEUW (DE LEEUW, Edith *et al.* **International handbook of survey methodology**. Nova Iorque: Routledge, 2008) não havendo indicação de quaisquer contraprestações significativas para os respondentes.

⁵¹⁸ ISSERLIS, Leon. *On the value of a mean as calculated from a sample*. *Journal of the Royal Statistical Society*. 81 (1): 75-81. 1918. Disponível em <https://www.jstor.org/stable/2340569?seq=1#page_scan_tab_contents> acesso em: 10 jan. 2018.

figura abaixo:

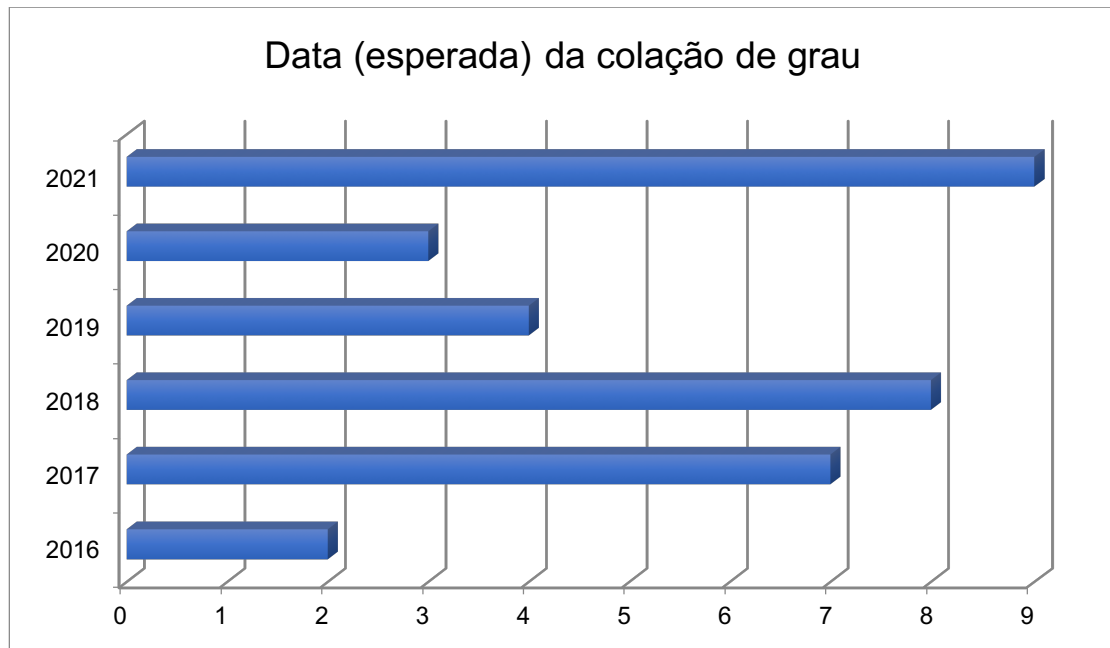


Figura 2 – Data de colação de grau dos participantes da pesquisa

De igual forma, mostraram-se igualmente diversificadas as respostas quanto ao tempo em que concluíram a Oficina de Negociação:

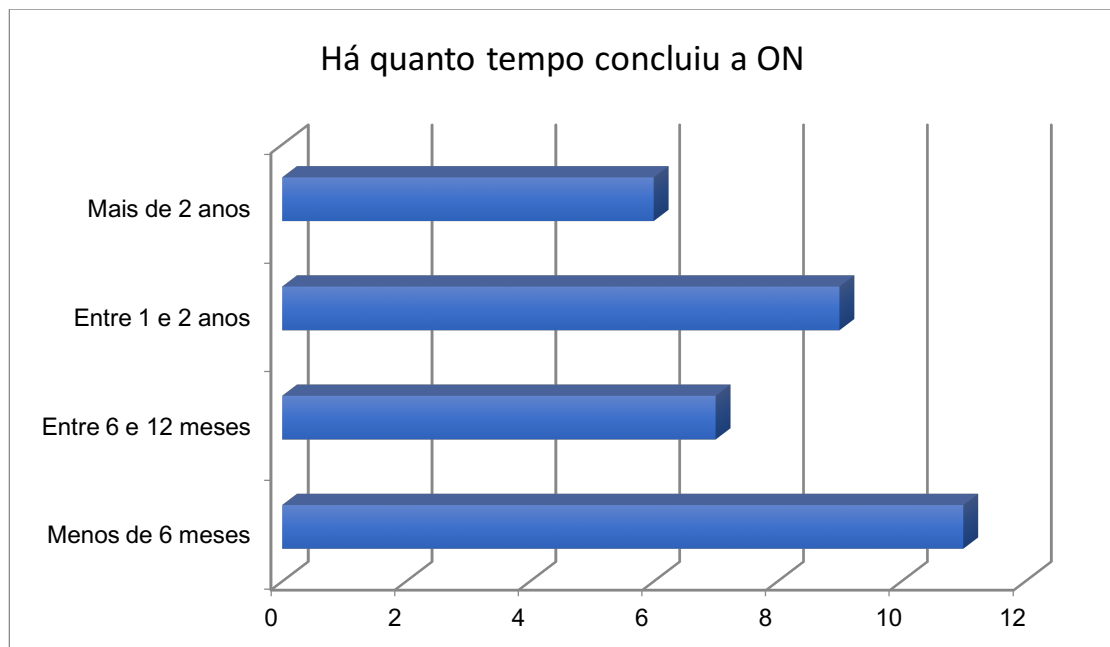


Figura 3 – tempo de conclusão da Oficina de Negociação

Merece registro, conforme se depreende da figura abaixo, que a maior

parte dos alunos possuía conhecimento de senso comum sobre negociação ou nunca tinha estudado negociação:

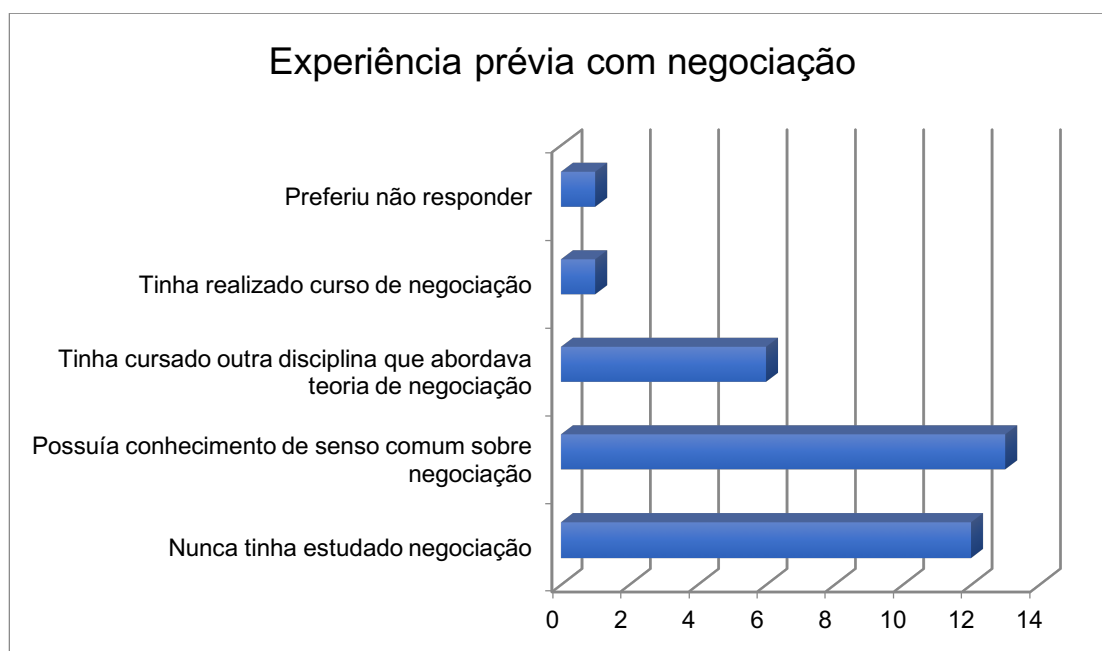
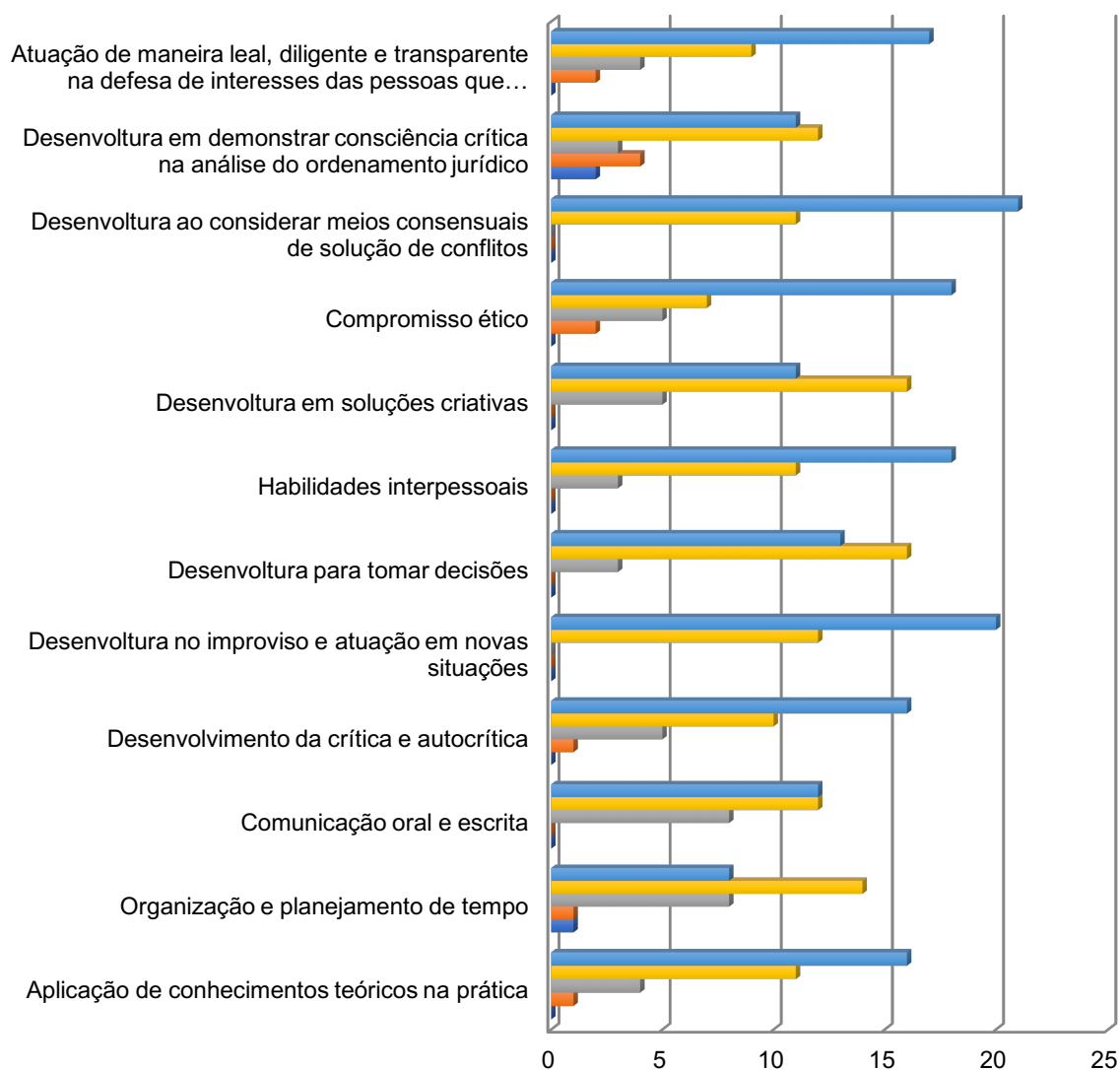


Figura 4 – Experiência prévia com negociação

Instados a se manifestarem quanto às competências gerais e específicas vale registrar, conforme a figura abaixo, que houve significativa variação na percepção dos estudantes que cursaram a Oficina de Negociação em relação a diversas competências gerais e específicas. A título de exemplo, a competência relativa à organização e planejamento de tempo alcançou média de 3.87 e competências relacionadas à desenvoltura em demonstrar consciência crítica na análise do ordenamento jurídico média de 3.87 (esta última com desvio padrão de 1.12 e variância de 1.25). Por outro lado, as competências relacionadas à desenvoltura para identificar, apresentar e resolver problemas e desenvoltura no improviso e atuação de novas situações tiveram ambas médias de 4.60 e desvios padrões e variâncias significativamente menores (0.49; 0.31 e 0.49; 0.24, respectivamente), o que indica aproximação maior destas últimas competências narradas com o tema central da oficina – negociação – e também corrobora a segurança ou estabilidade quanto aos dados coletados. De igual forma, a competência relacionada à desenvoltura ao considerar o uso de meios consensuais na solução do conflito foi a que obteve maior média (4.67) com

menor desvio padrão e menor variância (0.47; 0.22). As discrepâncias acima descritas são facilmente explicáveis na medida em que algumas dessas competências se aproximam mais do conteúdo da Oficina de Negociação do que outras. Diante desta variação de respostas, pode-se articular uma importante ponderação acerca da pedagogia de competências aplicada à Oficina de Negociação: há a necessidade de outras oficinas e práticas pedagógicas endereçarem as competências não abordadas e aquelas cuja vivência discente sugeriu que deveriam ter maior direcionamento ou atenção. Desta forma, pode-se criar uma rede de aferições das práticas pedagógicas que permitam o acompanhamento do desenvolvimento das competências cuja formação se pretende.

Desenvolvimento de competências



| | Aplicação de conhecimentos teóricos na prática | Organização e planejamento de tempo | Comunicação oral e escrita | Desenvolvimento da crítica e autocrítica | Desenvoltura no improviso e atuação em novas situações | Desenvoltura para tomar decisões | Habilidades interpessoais | Desenvoltura em soluções criativas | Compromisso ético | Desenvoltura ao considerar meios consensuais de solução de conflitos | Desenvoltura em demonstrar consciência crítica na análise do ordenamento jurídico | Atuação de maneira leal, diligente e transparente na defesa de interesses das pessoas que representa |
|---|--|-------------------------------------|----------------------------|--|--|----------------------------------|---------------------------|------------------------------------|-------------------|--|---|--|
| 5 | 16 | 8 | 12 | 16 | 20 | 13 | 18 | 11 | 18 | 21 | 11 | 17 |
| 4 | 11 | 14 | 12 | 10 | 12 | 16 | 11 | 16 | 7 | 11 | 12 | 9 |
| 3 | 4 | 8 | 8 | 5 | 0 | 3 | 3 | 5 | 5 | 0 | 3 | 4 |
| 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 4 | 2 |
| 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 |

Figura 5 – Respostas à aferição de adequação de desenvolvimento de competências gerais e especiais

No que concerne às microcompetências específicas de negociação, descritas no capítulo 6, buscou-se aferir a percepção dos estudantes quanto ao planejamento da oficina para o desenvolvimento ou formação dessas competências. Tratando-se de apenas seis microcompetências objeto da pesquisa, as respostas mantiveram-se em patamares estáveis do ponto de vista metodológico conforme se depreende da tabela abaixo:

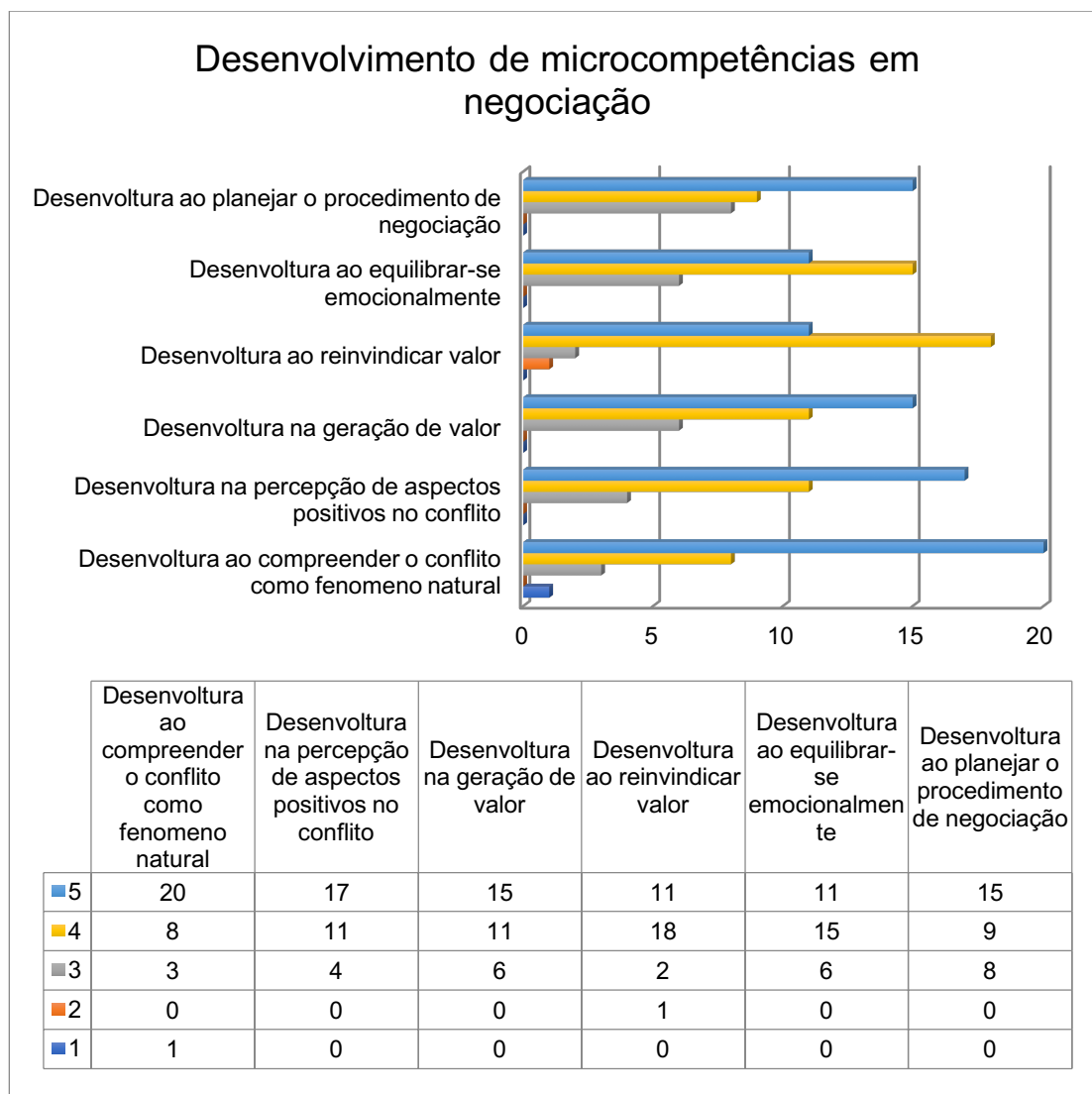


Figura 6 - Respostas à aferição de adequação de desenvolvimento de microcompetencias em negociação

Vale registrar, de igual forma, as respostas dos estudantes quanto à importância da abordagem ou do material pedagógico de apoio para a oficina. Conforme se depreende do gráfico abaixo, os participantes consideraram os exercícios simulados desenvolvidos como fundamentais para a efetividade da oficina e o uso de vídeos teve menor média no montante de 3.77:

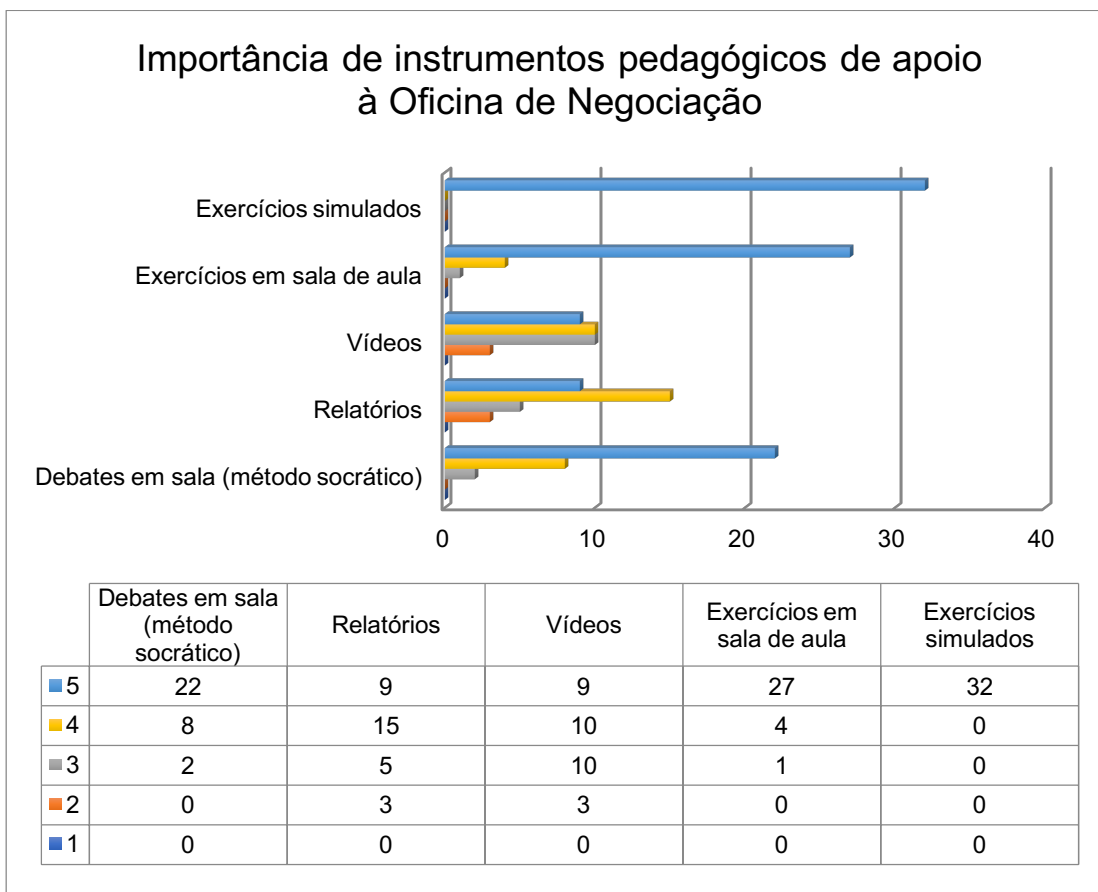


Figura 7 – Respostas à aferição de adequação pedagógica de instrumentos

Uma das questões mais relevantes para a continuidade do planejamento da Oficina de Negociação, após a conclusão desse primeiro momento de pesquisa, consistiu em aferir o impacto da oficina na percepção de continuidade de aprendizagem quanto à negociação. Como comentado na introdução e no capítulo 4, buscou-se o desenho de uma oficina que proporcionasse aos estudantes “aprenderem a aprender”⁵¹⁹. Assim, buscou-se uma aprendizagem de longo prazo da capacidade de análise de contextos e planejamentos de negociação. Nesse sentido, diante da questão “Por quanto tempo você sentiu que aprendeu em razão da Oficina de Negociação?” (retratada na figura abaixo como aferição de *takeaway*⁵²⁰), vale registro de que apenas 13,33% dos participantes indicaram sentir terem aprendido apenas durante a Oficina de Negociação. Os demais 87,51% responderam que sentiram que aprenderam

⁵¹⁹ AZANHA, José Mario P., *Ob. Cit.*, 2006.

⁵²⁰ “Um fato, um ponto ou uma idéia chave a serem lembrados, normalmente decorrente de uma discussão ou reunião” (English Oxford Living Dictionary, 10 fev. 2018. Disponível em <en.oxforddictionaries.com>. Acesso em 10 fev. 2018.

após o término da Oficina de Negociação (“senti que aprendi após o término da Oficina de Negociação” - 15.63%) ou que estão aprendendo a negociar usando a abordagem teórica apresentada na Oficina de Negociação até a data da coleta dos dados (“sinto que estou aprendendo a negociar, utilizando a abordagem apresentada na Oficina de Negociação até a presente data”- 71.88%), conforme se depreende da figura abaixo:

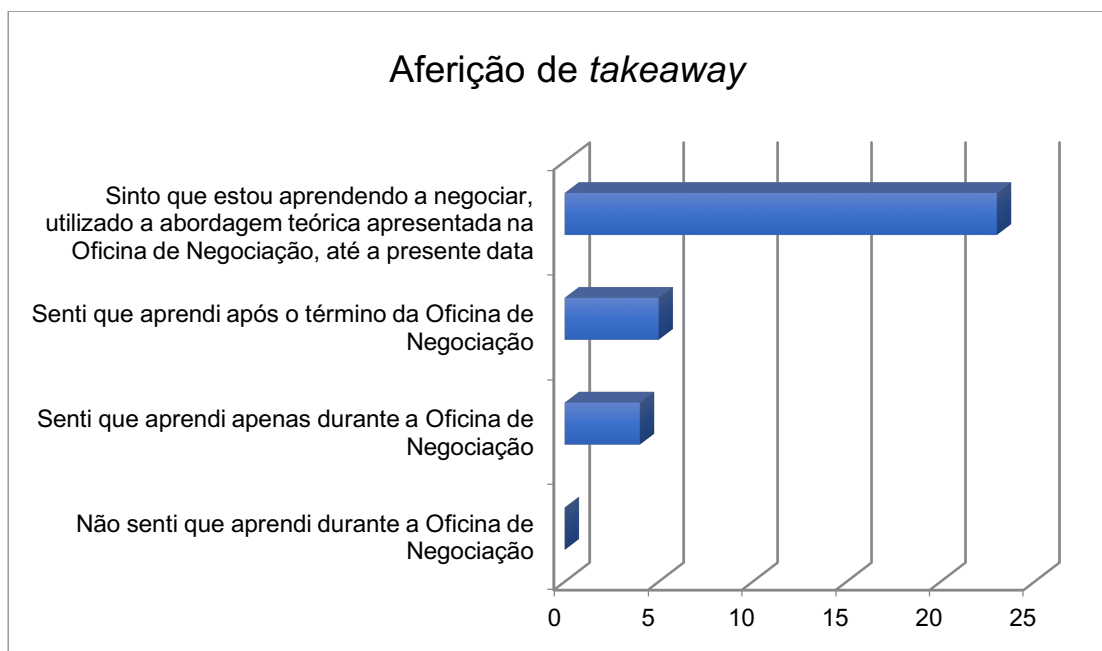


Figura 8 – Aferição de percepção de aprendizagem

Como comentado acima, duas questões foram apresentadas aos estudantes sem que houvesse uma correlação específica com a hipótese presente nesta pesquisa – como indicado na introdução, se seriam metodologias vinculadas a pedagogias de competências passíveis de implementação no Brasil e, especificamente, em uma oficina de negociação. O relatório completo encontra-se como anexo do presente texto (Anexo IV). Todavia, merece destaque a questão relacionada à percepção do estudante acerca da adequação da expansão da metodologia ativa e da pedagogia de competências (“Você considera que a abordagem de pedagogia de competências com métodos vivenciais de ensino como adotada na Oficina de Negociação deveria estar presente em outras matérias do curso de Direito?”). Para esta questão, 100% dos estudantes responderam afirmativamente.

Outra questão correlata, e que será abordada na conclusão, refere-se ao

grau de responsabilização do estudante para colaborar com a elaboração do material pedagógico de apoio à pedagogia de competências (“Você estaria disposto(a) a colaborar com a elaboração de atividades pedagógicas vivenciais para outras matérias da FD/UnB?”). Nesta questão, 44% dos participantes indicaram ter interesse em colaborar com o desenvolvimento da pedagogia de competências na FD/UnB por intermédio da elaboração de atividades pedagógicas vivenciais. Outros 44% indicaram não possuir tal interesse e 12% preferiram não responder à pergunta. Como será discutido na conclusão, esta questão foi introduzida com o propósito de sinalizar a importância da inclusão do corpo discente na elaboração do material pedagógico necessário para a implantação da pedagogia de competências na Faculdade de Direito da Universidade de Brasília.

8. CONCLUSÃO

8.1. Das primeiras questões

A tese buscou enfrentar questões que foram explicitadas desde a introdução. A primeira reportava-se à possibilidade de validar e justificar referenciais teóricos no campo da pedagogia de competências. Dos capítulos 2 e 3 conclui-se que, a despeito da pedagogia de competências ser relativamente recente e não haver confluência acerca de muitos de seus conceitos elementares, a abordagem Tuning traduz de forma suficientemente estável proposições metodológicas a ponto de se recomendar sua adoção em temas atuais à educação jurídica como, conforme explorado na presente tese, a aprendizagem de negociação.

Apresentou-se também questão relacionada à delimitação de elementos pedagógicos essenciais da pedagogia de competências aplicada à Oficina de Negociação. No que concerne ao campo, foram apresentados, nos capítulos 4, 5 e 6, aspectos da teoria de negociação, da importância de abordagens pluralistas (em sentido amplo) e um rol exemplificativo de algumas microcompetências de negociação, a ponto de permitir-se concluir a necessidade de utilização de métodos participativos de ensino jurídico para permitir a formação de competências na aprendizagem de negociação.

Como corolário à questão acima, ponderou-se na introdução acerca de métodos de aferição de conhecimento que permitiriam corroborar a crença ou a hipótese de que a pedagogia de competências se aplica adequadamente à Oficina de Negociação. Da revisão de literatura apresentada no capítulo 7 depreendeu-se que, por intermédio de aferições somativas e formativas, um participante de uma oficina de negociação pode ter a formação de competências suficientemente aferida a ponto de recomendar-se o referido modelo pedagógico. Vale destacar também, da pesquisa quantitativa referida no capítulo 7, que 71,88% dos discentes compartilharam a percepção de que aprenderam durante e depois da oficina de negociação. Isto, por sua vez, corrobora a existência, ao menos de indícios, de que os métodos de aferição foram suficientemente estáveis a ponto de, em avaliações amadurecidas pelo tempo (realizadas meses após a conclusão da oficina), haver a percepção de que houve aprendizagem significativa.

A última questão apresentada na introdução reporta-se à conclusão acima indicada na medida em que questiona se o processo de aprendizado encerra-se ao final da pedagogia da Oficina de Negociação e, caso negativo, como aferir a continuidade desse aprendizado. Optou-se, para responder a esta questão, na aplicação de um questionário no qual os estudantes poderiam avaliar se houve a internalização da teoria de negociação apresentada durante a oficina, de modo a produzir no estudante a percepção de que este estaria aprendendo a negociar por longo período após a conclusão da oficina. Como indicado acima, 71,88% indicaram sentir-se estar “aprendendo a negociar, utilizando a abordagem teórica apresentada na Oficina de Negociação, até a presente data”.

Vale registrar, como sugerido no próprio capítulo 7, que, tratando-se de uma pesquisa de campo que ocupa uma fração tão reduzida no bojo de uma pesquisa bibliográfica, considerações de cunho metodológico poderiam ser suscitadas. Por outro lado, optou-se por seguir-se com este planejamento da pesquisa considerando-se serem dados relevantes a uma pesquisa empírica⁵²¹. Nesse sentido, os dados colhidos dos discentes são corroborados pela pesquisa bibliográfica narrada no capítulo 7 no sentido de que a educação jurídica – ao menos no que tange a aspectos consensuais – deve ser planejada para que se desenvolva por muito tempo após a vivência de sala de aula.

8.2. Propostas e recomendações

Francisco Clementino de San Tiago Dantas foi considerado um dos principais juristas brasileiros do século 20. Seja como professor de Direito, escritor, deputado federal, ministro das Relações Exteriores ou doutrinador, sua obra foi celebrada pelas mais distintas correntes. Poucos dias após o seu falecimento, a embaixada britânica registra que sua partida “deixa a esquerda sem o seu principal e virtualmente único intelectual⁵²²” Sua aula inaugural na

⁵²¹ Vale registrar a posição de EPSTEIN segundo a qual “os dados podem ser precisos ou vagos, relativamente certos ou muito incertos, diretamente observados ou conseguidos indiretamente; podem ser antropológicos, interpretativos, sociológicos, econômicos, jurídicos, políticos, biológicos, físicos ou naturais. Desde que os fatos estejam de alguma maneira relacionados ao mundo, eles são dados, e, contanto que a pesquisa envolva dados que são observados ou desejados, ela é empírica” (EPSTEIN, Lee *et al.* **Pesquisa empírica em Direito: As regras de inferência**. São Paulo: Direito GV, 2013).

⁵²² SILVA, Juremir, WikiLeaks brasileiro, 2018. Disponível em: <<http://www.correiodopovo.com.br/Impresso/?Ano=117&Numero=291&Caderno=0&Editoria=12>>

Faculdade Nacional de Direito, onde foi professor titular, em 1955, amplamente citada na presente pesquisa, mostra-se, ainda na atualidade, referência nos debates sobre a educação jurídica no Brasil.

Como professor, San Tiago Dantas iniciou suas atividades com aulas expositivas e, posteriormente, experimentou a adoção da metodologia de casos. Os poucos registros existentes a esse respeito⁵²³ indicam resistência dos alunos a uma prática metodológica considerada “diferente” aliada à pouca idade do docente à época. Independente das causas do insucesso da aplicação da metodologia de casos (apregoada de forma tão enfática por San Tiago Dantas no seu discurso inaugural de 1955), pode-se concluir inicialmente que, ao menos à época, o estudo de casos não vingou como metodologia de ensino em Direito. Mesmo diante da proposta apregoada por um professor renomado como San Tiago Dantas ou o registro de prática testada por quase um século por Langdell da Faculdade de Direito de Harvard, o estudo de casos não foi adotado no Brasil como orientação predominante para a formação de estudantes de Direito. Vale o registro de que no século 21 existem algumas poucas exceções a esta regra, como é o caso da Faculdade de Direito da Fundação Getúlio Vargas⁵²⁴.

Separados por cerca de 80 anos, Christopher Columbus Langdell e San Tiago Dantas compartilham um protagonismo na inserção de novas metodologias da educação jurídica. Langdell, como diretor da Faculdade de Direito, propõe o estudo de casos em 1870 e, como narrado acima, enfrenta resistências de alunos e colegas professores. San Tiago Dantas, já em meados do século XX, busca implementar essa metodologia, enfrenta semelhantes objeções de discentes e docentes e, com isso, surgem algumas questões que merecem ser levantadas em sede de conclusão. A principal delas, na tese desenvolvida, seria esclarecer se metodologias vinculadas a pedagogia de competências seriam passíveis de implementação no Brasil e, especificamente, como explorá-las em uma oficina de negociação.

Como examinado acima, o estudo de casos gera desconforto. De fato, quaisquer mudanças de metodologia de ensino geram desconforto. Mais do que

0&Noticia=444358>. Acesso em: 10 fev. 2018.

⁵²³ SAN TIAGO Dantas. Wikipedia. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/San_Tiago_Dantas>. Acesso em: 10 Fev. 2018.

⁵²⁴ E.g. GHIRARDI, José Garcez (Org.) *Ob. Cit.* 2009.

dores de crescimento, a metodologia ativa de ensino demanda do estudante uma aprendizagem diferenciada e não mais padronizada pelo esforço de memorização. De fato, os desafios são os mais diversos. Inicialmente, a atuação de casos em um estado democrático de direito do qual precedentes são seguidos com mais rigor, e no qual a própria Suprema Corte tem o decoro de apenas alterar uma decisão colegiada por outra decisão colegiada após amplo debate, facilita a valorização de casos a ponto de instar o estudo de casos como modelo metodológico justificável. No caso do Brasil, a ausência de rigor em relação a precedentes e a própria facilidade com que frequentemente magistrados, seja de primeiro grau ou mesmo da própria Suprema Corte, por decisões monocráticas, alteram o conteúdo jurígeno de decisões, em parte, enfraquecem a importância de casos e, do ponto de vista metodológico, seu estudo.

Todavia, pode-se igualmente sustentar não ser esta a razão principal. Inicialmente, o estudo de casos – como qualquer outro método de ensino participativo e, de igual forma, a pedagogia de competências – demanda um esforço de planejamento e consolidação de material pedagógico que envolve extensas e complexas preparações de aula. A aplicação do método de ensino participativo demanda engajamento maior e um acompanhamento pormenorizado do desenvolvimento ou da discussão dos estudantes.

Por sua vez, por parte destes estudantes, os métodos de ensino participativo demandam o desenvolvimento de competências que não são aquelas exclusivas de memorização. Nesse sentido, as conclusões a que se chegam ao final desta pesquisa sugerem que a implantação da metodologia de casos, como qualquer outra metodologia de ensino participativo do Direito, envolve grande investimento de tempo na elaboração e avaliação do material pedagógico desenvolvido. Neste ponto, enfatizamos que o termo utilizado anteriormente, ou seja, o desconforto trazido por metodologias inovadoras acarreta muitas vezes uma acomodação de difícil enfrentamento.

A Oficina de Negociação pode demonstrar que alguns exercícios desenvolvidos a partir de modelos apresentados em outras oficinas, seja da Universidade de Columbia seja da Universidade de Harvard, demoraram 10 horas de trabalho apenas de elaboração e testes iniciais de efetividade. O exercício Maximize seu Ganho foi desenvolvido no âmbito do GT RAD a partir

de uma dinâmica de Merrill Flood e Melvin Drescher adaptada pelo professor Michael Wheeler da Faculdade de Administração de Harvard. Apenas a adaptação para realidade brasileira demandou cerca de 10 horas na elaboração inicial. Isto porque, em um primeiro momento, o caso deve ser elaborado ou adaptado à realidade brasileira e, em seguida, testado com um grupo pequeno de estudantes para aferir a efetividade e só então aplicar com a turma inteira na oficina de negociação.

O trabalho realizou-se com o apoio de muitos estudantes que participavam do GT RAD e assim colaboravam com a elaboração do material pedagógico. Sem a participação desses estudantes o desenvolvimento desse material pedagógico tornar-se-ia de ainda mais difícil realização.

Assim, como primeira conclusão, considera-se que a adoção da pedagogia de competências requer o uso de metodologia de ensino participativo e demanda um esforço consciente com suficiente apoio institucional. No caso de Langdell, também por este ser diretor da Faculdade de Direito, havia abundância de recursos para a concretização da mudança de um modelo pedagógico. No modelo brasileiro, algumas novas estruturas de produção de material pedagógico devem ser concebidas – em especial em universidades públicas.

Uma segunda conclusão que merece ser abordada, consiste no peso a que se atribui um material pedagógico desenvolvido em apoio à pedagogia de competências ou a quaisquer metodologias participativas de ensino. Isto porque ter determinado artigo citado em decisão judicial, ou em outro texto de literatura técnico-jurídica, sinaliza a concretude do trabalho acadêmico e denota maturidade e lisura de um professor ou pesquisador. Por outro lado, a elaboração de um vídeo exemplificativo⁵²⁵, a elaboração de um exercício simulado ou a narrativa de um caso a ser examinado em sala de aula, tem pouco ou nenhum peso a título de produção científica. No modelo norte-americano, há diversas instituições que fornecem casos⁵²⁶, alguns a título de oneroso, outros a

⁵²⁵ Vale registrar como exemplo de produção pedagógica em resolução apropriada de disputas que o vídeo *A Oficina* teve mais de 100.000 acessos. O vídeo está disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=NJ7nCCJp9SM&t=11s>>; <<https://www.youtube.com/watch?v=Hc7foRvpy6o&t=27s>> e <<https://www.youtube.com/watch?v=9kCJ3DpCYzA&t=6s>> acesso em 20 de fev. 2018.

⁵²⁶ V. HARVARD LAW SCHOOL. The Case Studies. Disponível em: <<http://casestudies.law.harvard.edu/>>. Acesso em: 10 Fev. 2018; HARVARD UNIVERSITY PROGRAM ON NEGOTIATION. Teaching Negotiation Resource Center. Disponível em: <<https://www.pon.harvard.edu/store>> . Acesso em: 10 Fev. 2018; UNIVERSITY OF

título gratuito, mas todos contêm a referência ao professor ou pesquisador que desenvolveu o exercício. “Ensinar a ensinar”, ou ainda desenvolver material pedagógico que facilite outros a ensinarem, mostra-se tão importante quanto ‘aprender a aprender’.

A terceira conclusão a que se chega reporta-se ao problema da tautologia da docência de uma determinada metodologia, como o uso do método socrático, o estudo de casos, a simulação, fortemente requer que o docente tenha vivido uma experiência positiva ou realizadora enquanto discente com o uso dessas metodologias. Da narrativa de tentativa de implantação do estudo de casos por San Tiago Dantas, ainda atual, surge a hipótese de que na realidade brasileira, muitos instrutores de cursos de negociação que adotam abordagem expositiva, adotam esta abordagem por terem histórico de contato com a matéria em razão exclusivamente de leitura da literatura ou por outros instrutores que a apresentaram como uma disciplina de forma expositiva. Realizadas as devidas alterações, surge, assim, o problema tautológico seguinte: não temos instrutores que desenvolvem materiais pedagógicos de métodos participativos (e pedagogia de competências) em grande número porque, quando estudantes, não aprenderam utilizando uma abordagem vivencial e não teremos esses estudantes em razão de falta de instrutores com esta referida abordagem.

Por esse motivo, a presente pesquisa foi conduzida a partir do início dos trabalhos de desenvolvimento de uma Oficina de Negociação na Faculdade de Direito da Universidade de Brasília com o propósito de identificação de alguns estudantes que foram convidados ou aprovados em processo seletivo para integrarem o grupo de pesquisa e trabalho em resolução apropriada de disputas e tiveram treinamento (e tempo para preparação) para atuarem como instrutores da Oficina de Negociação. Neste ponto, chega-se à terceira conclusão de que, para que se tenha ampla adesão à pedagogia de competências em médio prazo faz-se mister, mais do que adotar este modelo pedagógico envolver os estudantes para que, em médio e longo prazo, estes tornem-se produtores de material pedagógico a ser utilizado nas mais diversas matérias com enfoque em

PENNSYLVANIA. Wharton Course Materials Initiative. Disponível em: <<https://apps.wharton.upenn.edu/cases/>>. Acesso em: 10 Fev. 2018; IDECISIONGAMES.COM. iDecisiongames Library of Cases. Disponível em:<<https://www.idecisiongames.com/>>. Acesso em: 10 Fev. 2018.

distintas competências.

Como um desenvolvimento do ponto acima discorrido (preparação de estudantes para que estes tornem-se defensores e construtores do modelo de pedagogia de competências), a construção de um modelo de avaliação do docente torna-se essencial para a consolidação de um projeto pedagógico. Os estudantes, ao iniciarem suas primeiras incursões na docência da oficina de negociação após terem cursado a oficina e recebido orientação em pesquisa, produzidos textos em negociação e debatido aspectos relacionados à docência de negociação com o instrutor, ora condutor da presente pesquisa, foram avaliados segundo critérios que presumiu-se contribuir para a formação daqueles novos instrutores (Anexo V). A aplicação de pequenos questionários que permitam aos novos instrutores compreender como esses estão sendo percebidos aos olhos dos estudantes e, ao mesmo tempo, compreender como os estudantes estão desenvolvendo determinadas competências, permite a análise com mais estabilidade do grau de efetividade do docente na Oficina de Negociação. A título de exemplo, quando se busca o desenvolvimento de competências sociais na Oficina de Negociação, certamente o estudante espera aprender pelo exemplo do docente. Este, por sua vez, por uma questão de profissionalismo (e não etiqueta), será avaliado por seus estudantes se foi “atencioso e educado” (v. Anexo V).

Outra conclusão a que se chega reporta-se ao aperfeiçoamento da relação da aprendizagem com o tempo. A Oficina de Negociação deve ser um momento de referência da aprendizagem (ou do seu início). Imaginar-se que, em razão da Oficina de Negociação, o estudante se engajará em um processo de formação completo a ponto de, naquela vivência de um semestre de duração permitir-se que este conclua o seu desenvolvimento como negociador tornando-se proficiente ou experiente (ou mesmo um negociador avançado) mostra-se não apenas irrealizável, mas subtrai do estudante a visão de que este, na oficina de negociação, está aprendendo a fortalecer competências que, se houver interesse e determinação por sua parte, continuarão sendo desenvolvidas pelo resto de sua vida. Assim, a quarta conclusão reporta-se à necessidade da formação por competências ser tratada como uma diretriz pedagógica de ensinar o estudante a aprender e a desafiar-se para continuar aprendendo durante toda sua vida.

Para tanto, faz-se necessário um conjunto de informações e dados que permitam ao estudante visualizar como se desenvolvem as suas competências. Por este motivo, a delimitação de competências gerais, específicas e microcompetências (com descritores – como registrado no capítulo 6) é fundamental para que o estudante possa compreender o longo processo de aprendizagem no qual está engajado ao, por exemplo, cursar direito e participar de uma oficina de negociação.

Como se depreende do discurso de San Tiago Dantas, algumas mudanças demoram muito a ocorrer e outras somente ocorrem quando há uma confluência de estruturas necessárias para a realização dessas mudanças. Em alguns casos, as criações de incentivos certamente em muito contribuem para a consolidação desses novos paradigmas. Para a pedagogia de competências mostra-se justificável demandar que seja reconhecido pela comunidade acadêmica e suas instâncias de avaliação de desempenho docente, como a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), como parte da avaliação institucional de programas de pós-graduação, a produção acadêmica não apenas em artigos ou livros publicados, mas também em vídeos, exercícios simulados, casos, entre outros, que estejam sendo adotados em outras instituições.

Os artífices do direito são frequentemente reportados como segmento conservador e, portanto, avessos à mudança da sociedade. Imaginar-se que um professor que tenha as suas anotações de preparo de aulas estruturados há muitos anos (e adote esta mesma preparação toda vez que leciona a mesma atividade curricular nos diversos semestres) engajar-se-á em uma mudança de docência e preparo de aula tão marcante como o abandono da metodologia Coimbrã para o uso de metodologias participativas, e mesmo da pedagogia de competências, mostra-se pouco provável. De fato, há registros de que a mudança de práticas institucionais, como hábitos⁵²⁷, decorrem de planejamento e estímulos apropriados. A título de exemplo, a premiação pelo envolvimento do docente/discente na elaboração de instrumentos pedagógicos pode ser uma prática a ser adotada para a replicação de resultados positivos. Considera-se

⁵²⁷ HUSSAM, Reshmaan *et al.* *Habit Formation and Rational Addiction: A Field Experiment in Handwashing*, Cambridge (MA): Harvard Business School. Working Paper 18-030, 2017.

fundamental o envolvimento do corpo discente seja para efetivar as desafiadoras alterações em práticas pedagógicas, seja para formar futuros professores mais sensíveis às práticas pedagógicas participativas e à pedagogia de competências. Assim, a quinta conclusão refere-se à necessidade de envolvimento dos estudantes no desenvolvimento da pedagogia de competências na Faculdade de Direito da Universidade de Brasília.

De igual forma, mostra-se necessária a consolidação de uma política de aferição do grau de efetividade no desenvolvimento de competências. Na medida em que se estabelece, democraticamente, um rol de competências que deverão ser desenvolvidos ou buscados na formação, e na medida em que se estiver sensível à percepção dos discentes de que os esforços para a formação daquelas competências estão logrando êxito, permitir-se-á o desenvolvimento de mais material pedagógico efetivo.

O desafio de promover uma perspectiva mais consensual do direito nas Faculdades de Direito no Brasil decorre grandemente de modelos já considerados por muitos ultrapassados, mas ainda largamente adotados. O progressivo abandono no “método coimbrão” tem deixado aberto um campo para o desenvolvimento de novas abordagens. Certamente, aulas expositivas não produzem resultados desejáveis para alguns meios consensuais como a negociação. A preparação de estudantes de direito para que possam se engajar nas suas vidas pessoais e profissionais com maior efetividade consiste em uma das premissas comuns, tanto do projeto de docência focada em competências denominado Tuning, como da própria estrutura das oficinas de negociação lecionadas desde o final da primeira metade do século XX em outros países.

A experiência da oficina de negociação narrada acima certamente será amplamente revista nos próximos dez anos. Isto porque a identificação de competências com seus indicadores e descritores de níveis de domínio por si só já demanda ampla revisão periodicamente. O belíssimo trabalho desenvolvido por VILLA, de apresentar níveis de domínio e indicadores gerou a identificação de oportunidades de melhoria quando cotejado com as necessidades específicas de uma oficina de negociação. De igual forma, o desenho (ou a concepção) de exercícios simulados específicos para o desenvolvimento dessas competências demandou muito tempo e indica, a cada novo semestre, a necessidade de constante aperfeiçoamento e atualização.

A presente pesquisa não se propôs a apresentar um manual de implantação de oficina de negociação ou o resultado final da consolidação de uma nova oficina. Pelo contrário, buscou-se indicar um caminho que está sendo percorrido, compartilhando os esforços já envidados no âmbito da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília para a consolidação de um Direito mais pluralista, consensual, humanizador e formador (ou reparador) de vínculos pessoas.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMS, Jamie R., *Reframing the Socratic Method*, 64 Journal of Legal Education 562, 2015.

ADAMS, Katherine. *Competency's American origins and the conflicting approaches in use today*. Revista Competence. Londres, Eclipse Group, v. 3, n. 2, 1995.

AGUIAR, Roberto Armando Ramos de. **Habilidades: Ensino jurídico e contemporaneidade**, São Paulo: Ed. DP&A, 2004.

AKERLOF, George A. **Explorations in Pragmatic Economics**, Oxford: Oxford University Press. 2005.

ALBANESE, Mark. *et. al. Problem-based learning: A review of literature on its outcomes and implementation issues*. Academic Medicine 68 (1):52-81. 1993.

ALBANESE, Mark *et al. Building a competency-based curriculum: The agony and the ecstasy*. Advances in Health Sciences Education, 15, 2008. apud Gervais, Jennifer. *The operational definition of competency-based education*. The Journal of Competency-Based Education, 1(2), 2016.

ALMEIDA, Fábio Portela Lopes de. *A Teoria dos Jogos: Uma Fundamentação Teórica dos Métodos de Resolução de Disputa*. in AZEVEDO, André Gomma de (Org.). **Estudos em Arbitragem, Mediação e Negociação. Vol. 2**. Brasília: Grupos de Pesquisa, 2003.

ALMEIDA FILHO, JCP & SOUTO FRANCO, Marilda M. *O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva* in Revista Desempenho v. 10, n.1. Universidade de Brasília. Brasília, 2009.

ARON, Raymond. **Peace and War: A Theory of International Relations**. New Brunswick: Transaction Publishers, 2003.

ARROW, Kenneth *et. al. Barriers to conflict resolution*. Nova Iorque: W. W. Norton & Company, 1995.

AUERBACH, Jerold S. **Justice without Law?** Nova Iorque: Oxford University Press, 1983.

AUMANN, Robert. **Repeated Games with Incomplete Information**, Cambridge

(MA): MIT Press, 1995.

AUSTIN, Arthur D. *Is the Casebook Method Obsolete?*, 6 Wm. & Mary L. Rev. 157, 164, 1965.

AXELROD, Robert. **The Evolution of Cooperation**. New York: Basic Books, 1984.

AZANHA, José Mario Pires, *Aprender a Aprender* in AZANHA, José Mario Pires (Ed.), **A formação do Professor e outros escritos**. São Paulo: Ed. Senac, 2006.

AZEVEDO, Gustavo Tranco. *Confidencialidade na mediação* in GOMMA DE AZEVEDO, André. (Org). **Estudos de arbitragem, mediação e negociação v. 2**. Brasília: Grupos de Pesquisa, 2002. *ation familiale: Étape par étape*. Paris: Érès, 2006.

BAIRD, Douglas *et al.* **Game Theory and the Law**. Cambridge (MA):Harvard University Press, 1994.

BARBADO, Michelle T. *Um novo perfil para a advocacia: o exercício profissional do advogado no processo de mediação* in GOMMA DE AZEVEDO, André (Org.). **Estudos em arbitragem, mediação e negociação v. 2**. Brasília: Grupos de Pesquisa, 2003.

BAR-GILL, Orem *et al.* *Law and preferences*. Journal of Law, Economics and Organization, n. 20, 2004.

BARUCH BUSH, Robert A. *One size does not fit all: a pluralistic approach to mediator performance testing and quality assurance*. Ohio State Journal on Dispute Resolution. n. 19. 2004.

BARUCH BUSH, Robert *et al.* *The promise of mediation: responding to conflict through empowerment and recognition*. São Francisco: Jossey-Bass, 1994.

BASSO, Edcléia A. *As competências na contemporaneidade e a formação do professor de LE*. in **Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada**. Universidade Estadual do Paraná, 2001.

BASTOS, Aurélio Wander. *O ensino jurídico no Brasil e as suas personalidades históricas* in **O poder das metáforas homenagem aos 35 anos de docência**

- de Luiz Aberto Warat.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1999.
- BAZERMAN, Max H. *et al. Negotiation*, Annual Review of Psychology 2000.
- _____. *Negotiating Rationally* Nova Iorque: Free Press, 1992.
- BEER, Jennifer *et al. Mediation Handbook*. Toronto: New Society Publishers, 1997.
- BERBEL, Neusa. *A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos?* Revista Interface — Comunicação, Saúde, Educação, v.2, n.2, 1998.
- BENEITONE, Pablo, *et al., Meta-perfis e perfis Uma nova aproximação para os diplomas na América Latina*. Bilbao: Universidade de Deusto, 2014.
- BENEITONE, Pablo *et al.* (Org.), **Reflexões e perspectivas do Ensino Superior na América Latina: Relatório Final – Projeto Tuning – América Latina 2004-2007**. Bilbao: Universidade de Deusto, 2007.
- BILSKY, Leora. *Judging Evil in the Trial of Kastner*, Law and History Review, Vol 19, No. 1, Spring 2001. Disponível em: <<http://www.historycooperative.org/journals/lhr/19.1/bilsky.html>>. Acesso em: 21 nov. 2017.
- BIRKE, Richard *et al. Psychological principles in negotiating civil settlements*. Harvard Negotiation Law Review, v. 4. 1999.
- BLACKET, Adelle, *Global Governance, Legal Pluralism and the Descentered State: a Labor Law Critique of Codes of Corporate Conduct*, 8 Indiana Journal of Global Legal Studies, 401, 2000.
- BOBBIO, Norberto. **Teoria Generale del Diritto**. Torino: Ed. G.Giappichelli, 1993.
- BODINE, Richard J *et al. The Handbook of Conflict Resolution Education: A Guide to Building Quality Programs in School*, Nova Iorque: Ed. Jossey-Bass, 1997.
- BONTEMPI JR., Bruno, *A educação brasileira e sua periodização: vestígios de uma identidade disciplinar*, Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n. 5, 2003.

BOOK, Patricia A. *All hands on deck: Ten lessons from early adopters of competency-based education*. Boulder, CO: Cooperative for Educational Technologies (WCET), 2014.

BORGES, Elaine, *Comunicativo e comunicacional no ensino de línguas*, Rev. Linguagens e Diálogos, v. 3, n. 1, p. 29-42, 2012.

BORBÉLY, Adrian *et al.* A “Grand” Unified Negotiation Theory, Journal of Dispute Resolution, 2017.

BOSWELL, Richard A., *Keeping the Practice in Clinical Legal Education and Scholarship*, 43 Hastings Law Journal, 1992.

BOTERF, Guy. **Desenvolvendo as competências profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BOYATZIS, Richard E. **The Competent Manager**, Ed. John Wiley & Sons, New York. 1982.

BRADENBURGER, Adam *et al.* **Co-opetition**. Nova Iorque: Currency Doubleday, 1996.

BRAMS, Steven *et al.* **Fair division: from cake-cutting to dispute resolution**. Londres: Cambridge University Press, 1996.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. GOMMA DE AZEVEDO, André **Manual de Mediação Judicial** 6a Ed. Brasília: CNJ, 2016

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais , Brasília: 1997.

_____. INEP. Edital ENEM, disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2013/edital-enem-2013.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://www.sinepe-pe.Org.br/wp-content/uploads/2012/05/Resolucao_CNE_02_2012_Ensino_Medio.pdf

_____. Resolução CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_resol3.pdf.

BRASIL, Tribunal de Justiça do Estado da Bahia. GOMMA DE AZEVEDO, André (Org.), **Manual de Mediação Judicial**, 5a edição, Salvador, BA:TJBA, 2015.

BRAZIL, Wayne D. *For Judges: suggestions about what to say about adr at case management conferences – and how to respond to concerns or objections raised by counsel.* in 16 Ohio State Journal on Dispute Resolution, n. 16, 2000.

BRETT, Jeanne M., **Negotiating Globally: How to Negotiate Deals, Resolve Disputes, and Make Decisions Across Cultural Boundaries**. São Francisco: Jossey-Bass. 2001.

BROSNAN, Sarah *et al.* *Monkeys Reject Unequal Pay.* 23 Jul 2003. Revista Nature. n. 428, 2007.

BROWER, Aaron *et al.* *Designing quality into direct-assessment competency-based education.* Rev. Competency-based Education, 2017.

BRUBACHER, John. S. *John Dewey* in CHÂTEAU, Jean. **Os grandes Pedagogistas**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1978.

BUNKER, Barbara B. *et al.* **Conflict, Cooperation & Justice: Essays Inspired by the Work of Morton Deutsch**. São Francisco: Jossey-Bass, 1995.

BURGESS, Heidi *et al.* **Encyclopedia of Conflict Resolution**. Denver: ABC-CLIO, 1997.

BUSH, Robert. A. Baruch. *Dispute Resolution Alternatives and the Goals of the Civil Justice: Jurisdictional Principles for Process Choice.* Wisconsin Law Review 893, 1999.

BUZZI, Marco Aurélio Gastaldi, *Movimento pela Conciliação – um breve histórico.* in PELUSO, Antônio C. *et al.* (Coord.). **Conciliação e Mediação: Estruturação da Política Judiciária Nacional**. São Paulo: Forense, 2011.

CALAMANDREI, Piero, *Abolizione del Processo Civile?*. Rivista di Diritto

Processuale Civile, 1938.

CALCATERRA, Rubén A. **Mediación estratégica**. Barcelona: Gedisa, 2002.

CAMP, Jim. **Start with NO. The Negotiating Tools that the Pros Don't Want You to Know**. Nova Iorque: Crown Business, 2002.

CANALE, M. *From Communicative Competence to Communicate Language Pedagogy in: Language and Communication*. London: Logman, 1983.

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

CARNELUTTI, Francesco. **Sistema de direito processual civil**, v. 1. São Paulo: Bookseller, 2001.

_____. **Instituições do processo civil**. São Paulo: Classic Book, 2000. v. 1.

CARREIRA ALVIM, José Eduardo. **Elementos de teoria geral do processo**. São Paulo: Forense, 1993.

CARVALHO, Laerte Ramos de. *A educação brasileira e sua periodização*, *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 2, 2001. apud BONTEMPI JR., Bruno, *A educação brasileira e sua periodização: vestígios de uma identidade disciplinar*, *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 5, 2003.

CARVALHO, Leonardo. *Diálogo Socrático in* GHIRARDI, José Garcez (Org.) – **Métodos de Ensino em Direito – Conceitos para um debate**. São Paulo: Saraiva, 2009.

CARVER, Todd B. *et al. Alternative dispute resolution: why it doesn't work and why it does*. Harvard Business Review, 1994.

CASTRO, Marcus Faro de. *Pluralismo Jurídico: Principais ideias e desafios in* SILVA, Felipe Gonçalves et al, **Manual de Sociologia Jurídica**, São Paulo: Ed. Saraiva, 2017.

CANTU, Edward. *Posner's Pragmatism and The Turn Toward Fidelity*, 16 *Lewis & Clark Law Review* n 69, 2012.

CEITIL, Mario. (Org.). **Gestão e desenvolvimento de competências**. Lisboa: Edições Sílabo, 2006.

CHASE, Alston, **Harvard and the Unabomber**, Nova Iorque: W W Norton & Co Inc, 2003.

CHEM, Cyril, **The Commercial Mediator's Handbook**, Nova Iorque: Routledge, 2015.

CHIOVENDA, Giuseppe. **Instituições de direito processual civil**, v. 2. São Paulo: Bookseller, 2000.

CHOMSKY, Noam. **Language and Mind**. Cambridge: Cambridge University Press, 1968. apud BUTOVA, Yelena. *The History Of Development Of Competency-Based Education*, European Scientific Journal, 2015.

CIALDINI, Robert B. **Influence: The Psychology of Persuasion**, Nova Iorque: Harper, 1993.

CINTRA, Antônio Carlos de Araújo, *et al* **Teoria geral do processo** 26^a ed. São Paulo: Malheiros, 2010.

COHN, Lynn *et al*. *We Came, We Trained, But Did it Matter?* in HONEYMAN, Christopher *et al*. **Rethinking Negotiation Teaching Series, Vol. 1: Rethinking Negotiation Teaching**, St. Paul, MN: DRI Press, 2009.

COOLEY, John. **The Mediator's handbook**. Notre Dame, IL: Nita, 2000.

COQUILLETTE, Daniel R. *et al*. **On the Battlefield of Merit: Harvard Law School, the First Century**, Cambridge, Ma: Harvard University Press, 2015.

COSTA, Alexandre A. *Cartografia dos métodos de composição de conflitos* in AZEVEDO, André Gomma (Org.), **Estudos em Arbitragem, Mediação e Negociação. Vol. 3**. Brasília: Ed. Grupos de Pesquisa, 2004.

COUTURE, Eduardo. **Fundamentos del derecho processal civil**. Buenos Aires: Depalma, 1958.

CRUZ, Carlos. **Competências e habilidades: da proposta à prática**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

CULLEN, Carlos. *El debate epistemológico de fin de siglo y su incidencia en la determinación de las competencias científico tecnológicas en los diferentes niveles de la educación formal*. en *Novedades Educativas* N° 62, Buenos Aires, 1996. apud BENEITONE, Pablo *et al*. (Orgs.), **Reflexões e perspectivas**

do Ensino Superior na América Latina: Relatório Final – Projeto Tuning – América Latina 2004-2007. Bilbao: Universidade de Deusto, 2007.

DEGIROLAMI, Marc O. *et. al.* *Judge Posner, Judge Wilkinson, and Judicial Critique of Constitutional Theory*, 90 Notre Dame Law Review n. 633, 2014.

DEUTSCH, Morton. **The resolution of conflict: constructive and deconstructive processes.** New Haven (CT): Yale University Press, 1973.

DEUTSCH, Morton *et al.* **The handbook of conflict resolution: theory and practice.** São Francisco. Jossey Bass, 2000.

DIAS, Isabel Simões. *Competências em educação: conceito e significado pedagógico* Psicologia Escolar e Educacional vol.1 no.1 Campinas, Janeiro/Junho 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572010000100008. Acesso em: 22 de novembro de 2017.

Dicionário enciclopédico ilustrado LARROUSSE – São Paulo: Larrousse do Brasil, 2007.

Dicionário Etimológico On-line, verbete Competence. Disponível em: <https://www.etymonline.com/word/competence>. Acesso em: 06 de dezembro de 2017.

DINAMARCO, Cândido Rangel. **A instrumentalidade do processo.** 8. ed. São Paulo: Malheiros, 2000.

_____. **Nova era do processo civil.** São Paulo: Malheiros, 2003

DUFFY, Thomas *et al.* (Eds.). **Designing environments for constructivist learning.** Heidelberg: Springer-Verlag. 1993.

DUPRET, Baudouin. *Legal Pluralism, Plurality of Laws, and Legal Practices: Theories, Critiques, and Praxiological Re-specification*, EUROPEAN JOURNAL OF LEGAL STUDIES: Vol. 1, No. 1, 2007.

DUPUIS, Juan Carlos. **Mediación y conciliación.** Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 2001.

EAGAR, James, *The Right Tool for the Job: The Effective Use of Pedagogical Methods in Legal Education*, 32 Gonz. Law Review 389, 1996.

EBNER, Noam *et al.* **Rethinking Negotiation Teaching Series, Vol. 3: Assessing our Students, Assessing Ourselves**, St. Paul, MN: DRI Press, 2012.

EIRÓ, Maria Idati *et al.* *Projeto Tuning e Tuning América Latina: Afinando os Currículos às Competências*, Cadernos PROLAM/USP, ano 10, Vol. 1, 2011.

ELLIOTT, E. Donald. *Managerial judging and the evolution of procedure*. University of Chicago Law Review, n. 53, 1986.

ENTELMAN, Remo F. **Teoria de conflitos: hacia un nuevo paradigma**. Barcelona: Gedisa, 2002.

ESTELLA, Antonio M., *et al.* *La enseñanza en competencias en el marco de la educación a lo largo de la vida y la sociedad del conocimiento*. Revista Iberoamericana de Educación, 47, 2008.

FEFERBAUM, Marina *et al.* **Ensino do direito para um mundo em transformação** São Paulo: Fundação Getulio Vargas, 2012.

FEIJÃO, Aimée G. **Entre famas, esperanças e cronópios análise dos discursos curriculares promovidos pela FD-UNB**. Brasília: Faculdade de Direito da Universidade de Brasília. (Dissertação, Mestrado em Direito). 2015.

FEINMAN, Jay M. *Simulations: an introduction* Journal of Legal Education, v. 45, 1995.

FELIX, Loussia P. M. *Da reinvenção da educação jurídica: considerações sobre a primeira década* in OAB – Conselho Federal e Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da OAB (Org.). **OAB Recomenda – Um Retrato dos Cursos Jurídicos**. 1 ed. Brasília: OAB-Conselho Federal, 2001.

FELIX, Loussia P. M., *et al.* **Educación superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en derecho**. Bilbao: Universidad de Deusto, 2014.

FELIX, Loussia P. M. *O projeto ALFA Tuning e a Área de Direito: competências como eixo de formação na perspectiva latino-americana* in **Notícia do Direito Brasileiro**, v. 13, Brasília, 2006.

FELIX, Loussia P. M. *et al* *Meta-perfis e perfis Uma nova aproximação para os diplomas na América Latina* in BENEITONE, Pablo, *et al.*, *Ob. Cit.* Bilbao:

Universidade de Deusto, 2014.

FELIX, Loussia P. M. *et al.*, *Changing perspectives in Legal Education: competence-based learning and the possibilities to improve access to justice via mediation skills*, *Tuning Journal for Higher Education*, Volume 2, Issue No. 2, 2015.

FERBER, Paul S., *Adult Learning Theory and Simulations--Designing Simulations to Educate Lawyers*, 9 *Clinical Law Review* 417, 421, 2002

FIENBERG, Stephen E. *The Early Statistical Years: 1947–1967: A Conversation with Howard Raiffa* *Statistical Science*, Vol. 23, No. 1, 2008.

FISS, Owen. *Against Settlement*. *Yale Law Journal*, n. 93, 1984.

FISCHER, Louis, **Life of Mahatma Ghandi**, Nova Iorque: Harper Collins, 2004.

FISHER, Roger, *Beyond Yes* in BRESLIN, J. William *et al.* **Negotiation: Theory and Practice** Cambridge, MA: PON, 2010.

FISHER, Roger; URY, William. **Como chegar ao sim: a negociação de acordos sem concessões**. Imago, 2005.

FISHER, Roger e URY, William, **Getting to Yes**. Nova Iorque: Penguin Books, 1981.

FISHER, Roger; URY, William; PATTON, Bruce. **Getting to Yes: Negotiating an Agreement Without Giving in**. Nova Iorque: Random House, 1999.

FLEISHER, Victor, *Deals: Bringing corporate transactions into the law school classroom*, *Columbia Business Law Review*, 475, 2002.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. *Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, Sigmund. **Manifest Dream Content and Latent Dream Thought**. New York. Boni & Liveright. *A General Introduction to Psychoanalysis*. 1920.

FOLBERG, Jay *et al.* **Divorce and family mediation: models, techniques and applications**. Nova Iorque: Guilford Press, 2004.

FORSHA, Harry I, **The Pursuit of Quality Through Personal Change**, Nova

lorque: Asq Pr, 1992.

FOYSTER, John. **Getting to grips with competency-based training and assessment**. Leabrook, Austrália: TAFE National Centre for Research and Development, 1990.

GABBAY, Daniela e SICA, Lígia Pinto. *Role-Play* in GHIRARDI, José Garcez (Org.). **Métodos de Ensino em Direito – Conceitos para um debate**. São Paulo: Saraiva, 2009.

GARCEZ, José Maria Rossani. **Negociação, ADRs, mediação e conciliação**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2003

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: A teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GARDNER, Howard. **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences**. New York, NY: BasicBooks, 1993.

_____. *The Theory of Multiple Intelligences: As Psychology, As Education, As Social Science* Howard Gardner. Disponível em: <http://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/473-madrid-oct-22-2011.pdf> Acesso em: 10 maio 2017.

GARVIN, David A. *Making The Case* in **Harvard Magazine**, 2003.

GASTON, Paul. *General education transformed: How we can, why we must*. Washington, DC: AAC&U, 2015.

GENRO, Tarso, *Prefácio do Manual de Mediação Judicial*, Brasília/DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2009.

GERSEN, Jeannie Suk, *The socratic method in the age of trauma*, 130 Harvard Law Review n. 2320, 2017.

GERVAIS, Jennifer. *The operational definition of competency-based education*. The Journal of Competency-Based Education, 1(2), 2016

GHIRARDI, José Garcez. **Ensino do direito em debate: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente**. São Paulo : Direito GV, 2013.

_____. **O instante do encontro: questões fundamentais para o ensino jurídico**. São Paulo : Fundação Getulio Vargas, 2012.

GHIRARDI, José Garcez (Org.), **Métodos de Ensino em Direito: Conceitos para um debate**. São Paulo: Ed. Saraiva, 2009.

GHIRARDI, José Garcez *et al.* (Orgs.), **Ensino Jurídico Participativo: Construção de programas, experiências didáticas**. São Paulo: Ed. Saraiva, 2009.

_____. *Apresentação*. **Cadernos DIREITO GV: avaliação e métodos de ensino em direito**, vol. 7, n. 5, p. 3-6, set. 2010.

_____. *Introdução*. **O instante do encontro: questões fundamentais para o ensino jurídico**, São Paulo: Funda; 2010.

GOLANN, Dwight. **Mediating legal disputes**. Nova Iorque: Little, Brown and Company, 1996.

_____. **Mediation: the Roles of Advocate and Neutral**, Nova Iorque: Wolter Kluwer, 2016.

GOLDBERG, Stephen *et al.*, **Dispute Resolution: Negotiation, Mediation and Other Processes**, Ed. Aspen Law & Business, 6a. Edição, 1992.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência social: o poder das relações humanas**. São Paulo: Campus, 2007.

GOMES AMARAL, Marcia Terezinha. **O direito de acesso a justiça e a mediação**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

GOMMA DE AZEVEDO, André (Org.) **Manual de Mediação Judicial** [1a ed.]. Brasil: Ministério da Justiça, 2009.

_____. **Estudos em arbitragem, mediação e negociação**. Brasília: Brasília Jurídica, 2002.

_____. **Estudos em arbitragem, mediação e negociação v. 2**. Brasília: Grupos de pesquisa, 2003

_____. **Estudos em arbitragem, mediação e negociação v. 3**. Brasília: Ed. Grupos de Pesquisa. 2004.

_____. **Estudos em Arbitragem, Mediação e Negociação v. 4**, Brasília: Ed.

Grupos de Pesquisa, 2007.

GOMMA DE AZEVEDO, André, *Desafios de Acesso à Justiça ante o Fortalecimento da Autocomposição como Política Pública Nacional* in PELUSO, Antônio C. (Coord.). **Conciliação e Mediação: Estruturação da Política Judiciária Nacional**. São Paulo: Forense, 2011.

_____. **Caderno de exercícios em mediação judicial**. Brasília/DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2012

_____. *Perspectivas metodológicas do processo de mediação: apontamentos sobre a autocomposição no direito processual* in GOMMA DE AZEVEDO, André. (Org). **Estudos de arbitragem, mediação e negociação. v. 2**. Brasília: Grupos de Pesquisa, 2002.

_____. *O processo de negociação: uma breve apresentação de inovações epistemológicas em um meio autocompositivo*. Revista dos Juizados Especiais do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios, n. 11, 2001.

_____. *A mediação de conflitos como instrumento de consolidação do acesso à Justiça*. Revista Justificando 19 de setembro de 2014. Disponível em: <http://justificando.cartacapital.com.br/2014/09/19/mediacao-de-conflitos-como-instrumento-de-consolidacao-acesso-justica/>. Acesso em: 10 de novembro de 2017.

_____. *Políticas públicas para formação de mediadores judiciais: uma análise do modelo baseado em competências*. Revista Meritum – Belo Horizonte – v. 7 – n. 2, 2012.

_____. *Processos construtivos: orientações prospectivas nos juizados especiais*. Revista dos Juizados Especiais, Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios, 2004.

_____. *Teoria do Conflito* in GONÇALVES JR., Jerson *et al.* **Concurso da Magistratura** 2ed, São Paulo Ed. Saraiva, 2012.

GORDON, Thomas *et al.* **Making the patient your partner: Communication Skills for Doctors and Other Caregivers**. Westport, CT: Greenwood Publishing Group, 1995.

GONZÁLEZ, Julia *et al.* **Estructura Educativa Tuning II en Europa: La contribución de las universidades al proceso de Bolonia.** Bilbao, Espanha. Universidade de Deusto, 2006.

_____. **Tuning Educational Structures in Europe: informe final fase 1.** Bilbao, Es. Universidade de Deusto, 2004.

GRANT, Gerald, *et al.* **On competence: A critical analysis of competency-based reforms in higher education.** San Francisco, CA: Josey-Bass Publishing, 1979 *apud* GERVAIS, Jennifer. *The operational definition of competency-based education.* The Journal of Competency-Based Education, 1(2), 2016.

GRIFFITHS, John. *What is Legal Pluralism?* 24 Journal of Legal Pluralism, no 1. 1986.

GRILLO, Trina, *The Mediation Alternative: Process Dangers For Women*, 100 Yale Law Journal 1545, 1991.

GOODCHILD, Lester. **History of higher education in the United States.** Boston, MA: Pearson, 2007. *apud* GERVAIS, Jennifer. *The operational definition of competency-based education.* The Journal of Competency-Based Education, 1(2), 2016.

GUERRERO, Dante *et al.* *Professional competences: a classification of international models*, Revista Procedia - Social and Behavioral Sciences n. 46, 2012.

HAHN Karola *et al.* *Tuning as Instrument of Systematic Higher Education Reform and Quality Enhancement: The African Experience.* Tuning Journal for Higher Education, No. 1, 2013.

HAMES, David S., **Negotiation**, Nova Iorque: Sage, 2011.

HARVARD NEGOTIATION AND MEDIATION CLINICAL PROGRAM. Disponível em: <<http://hnmcp.law.harvard.edu/>>. Acesso em : 1 de novembro de 2017.

HAST, Tim. **Powerful Listening. Powerful Influence. Work Better. Live Better. Love Better.** Washington: Createspace, 2013.

HENNING, Stephanie A. *A framework for developing mediator certification*

programs. 4 Harvard Negotiation Law Review. 189, 1999.

HENRICH, Joseph. *Animal Behaviour (Communication Arising): Inequity Aversion in Capuchins?* Revista Nature. Iss. 428, 2007.

HENSLER, Deborah R. *Does ADR really save money? The jury's still out.* The National Law Journal, 1994.

_____. *Our courts, ourselves: How the Alternative Dispute Resolution Movement is Reshaping our Legal System.* Penn State Law Review, v. 108, n. 1, 2003.

HESS, Gerald *et al.* **Techniques for Teaching Law.** Durham, North Carolina: CAROLINA ACADEMIC PRESS, 1999.

HESS, Gerald. *Principle 3: Good practice encourages active learning.* Journal of Legal Education, v. 49, 1999.

HINSHAW, Art. *Teaching negotiation ethics,* Journal of Legal Education, n. 63, 2013.

HLS STUDENT GOVERNMENT UNOFFICIAL COURSE EVALUATIONS.
Disponível em:
<<http://hls.harvard.edu/content/uploads/2008/11/unofficialcourseevaluationsfall2007.pdf?redir=1>>. Acesso em: 14 dez. 2017.

HOLBROOK, James R., *Using Performative, Distributive, Integrative, and Transformative Principles in Negotiation,* Loyola Law Review n. 56. 2010.

HONEYMAN, Christopher *et al.* **Rethinking Negotiation Teaching Series, Vol. 1: Rethinking Negotiation Teaching,** St. Paul, MN: DRI Press, 2009.

_____. **Rethinking Negotiation Teaching Series, Vol. 2: Venturing Beyond the Classroom,** St. Paul, MN: DRI Press, 2010.

HYMES, D. H. **On Communicative Competence.** Filadelfia: University of Pensilvania Press, 1971.

IKLE, Fred, **How Nations Negotiate.** Nova Iorque: Harper Collins, 1964 apud

YARN, Douglas E. Dictionary of Conflict Resolution, São Francisco, CA: Ed. Jossey-Bass Inc., 1999.

JORNAL DE SÃO PAULO, 'Tribunais' do PCC julgam até 'pequenas causas',

Caderno Geral, 17 de fevereiro de 2008, Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,tribunais-do-pcc-julgam-ate-pequenas-causas,125944>>. Acesso em: 10 ago. 2014

KAUFMAN, Sandra, *et al.* *Should they Listen to Us? Seeking a Negotiation / Conflict Resolution Contribution to Practice in Intractable Conflicts*, 2 *Journal of Dispute Resolution*, 2017.

KAKALIK, James S. *et al.* **An evaluation of mediation and early neutral evaluation under the civil justice reform act**. Santa Monica (CA): RAND Corp, 1996.

KARRASS, Chester Louis, **Give & Take: The Complete Guide to Negotiating Strategies and Tactics**, São Francisco: Ty Crowell Co.1974.

KERR, Orin S., *The Decline of the Socratic Method at Harvard*, 78 *Nebraska Law Review* n 113, 1999.

KENNEDY, Duncan, *How the Law School Fails: A Polemic*, 1 *Yale Review of Law and Social Action* n. 71, 1971.

_____. *Legal Education and the Reproduction of Hierarchy*, 32 *Journal of Legal Education* n. 591, 1982.

KOLB, Deborah M. *et al.*, **The Shadow Negotiation: How Women Can Master the Hidden Agendas That Determine Bargaining Success**. Nova Iorque: Simon & Schuster, 2000.

KOVACH, Kimberlee *'Evaluative Mediation' is an Oxymoron*, 14 *ALTERNATIVES TO THE HIGH COST OF LITIG.* 31, 1996.

KRIEGER, Stefan H *et al.* **Essential Lawyering Skills. Interviewing, counseling, negotiation, and persuasive fact analysis**. 4a Ed. Aspen Coursebook Series. Wolters Kluwer Law & Business, 2011.

KRIPPENDORF, Klaus, **Content Analysis: An Introduction to Its Methodology**, Ed. Sage Publications, 2003.

KURTZ, Suzanne *et al.* *Problem-Based Learning: an alternative approach to legal education*. *Dalhousie Law Journal*, v. 13, n. 2, 1990.

LANDE, John, *Lessons from teaching students to negotiate like a lawyer*,

Cardozo Journal of Conflict Resolution, n. 15, 2013.

_____. *Moving Negotiation Theory from the Tower of Babel Toward a World of Mutual Understanding*, Journal of Dispute Resolution no 1, 2017.

_____. *Teaching Students to Negotiate Like a Lawyer*, 39 Washington University Journal of Law & Policy, 2012.

LAX, David *et al.* **The Manager as a negotiator: bargaining for cooperation and competitive gain**. Nova Iorque: Free Press, 1986

LAX, David. *et al.* **3-D Negotiation: Powerful Tools to Change the Game in Your Most Important Deals**. Boston, MA: Harvard Business School Press, 2006.

LEBOW, David. *Constructivist Values for Systems Design: Five Principles Toward a New Mindset*, Revista Educational Technology Research and Development n. 41, 1993.

LEMPEREUR, Alain, *Negotiation and Mediation in France: The challenge of skill-based learning and interdisciplinary research in legal education*, Harvard Negotiation Law Review, n. 3, 1998.

LEWICKI, Roy, *et al.* **Negotiation**. Nova Iorque: McGraw Hill 7a Ed., 2014

LIEBMAN, Carol *et al.* **O processo de mediação: teoria e técnicas**. Brasília: Ed. Grupos de Pesquisa, 2001.

LIMA ARAÚJO, Ronaldo Marcos de. **Desenvolvimento de competências profissionais: as incoerências de um discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2001. (Tese, Doutorado em Educação)

LOGEVALL, Fredrik, **Embers of War: The Fall of an Empire and the Making of America's Vietnam**, Nova Iorque: Random House, 2014.

LOISEAUX, Pierre R., *The Newcomer and the Case Method*, 7 Journal of Legal Education 244, 1955.

LOWMAN, Joseph. **Dominando as técnicas de ensino**. São Paulo: Atlas, 2007.

LUHMANN, Niklas. **Sistemas sociais**. Cidade do México: Alianza, 1991.

LUSKIN, Fred. **O poder do perdão**. São Paulo: Novo Paradigma, 2002.

- LUTTWAK, Edward *Give War a Chance*. Foreign Affairs, Vol. 78, No. 4, 1999.
- MACHADO, Ana Mara *et al. Seminário in* GHIRARDI, José Garcez (Org.) – **Métodos de Ensino em Direito – Conceitos para um debate**. São Paulo: Saraiva, 2009.
- MAIR, Victor. **The Art of War: Sun Zi's Military Methods**. New York: Columbia University Press, 2007.
- MANCUSO, Rodolfo de Camargo. **A Resolução dos Conflitos e a Função Judicial no Contemporâneo Estado de Direito**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2009.
- MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe** (tradução brasileira de R. Grassi), Ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1982.
- MASLOW, Abraham, *A Theory of Human Motivation* Revista Psychological Review, 50, 1943.
- _____. **Motivation and Personality**. Nova Iorque: Harper & Row, 1954.
- MAUS, Ingeborg, *Judiciário como superego da sociedade: o papel da atividade jurisprudencial na 'sociedade órfã'*. Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, n. 58, 2000.
- MAYER, Bernard. **The Dynamics of Conflict Resolution: A Practitioner's Guide**. São Francisco: Jossey-Bass, 2000
- _____. **Beyond neutrality: confronting the crisis in conflict resolution**. São Francisco: Jossey-Bass, 2004
- MAURER, Nancy M. *et al. Introduction to Lawyering: Teaching First-Year Students to Think Like Professionals*, 44 Journal of Legal Education 96, 1994.
- MCCARTHY, William, *The Role of Power and Principle in Getting to Yes in Negotiation Theory and Practice*, BRESLIN, William et al. (Ed.) Cambridge: PON, 1991.
- McCLELLAND, David. *Testing for Competence rather than for Intelligence in* American Psychologist, 1973.
- McFARLANE, Julie, **The New Lawyer: How Settlement Is Transforming The Practice Of Law** Vancouver, BC: UBC Press, 2008.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez, *Avaliar a Aprendizagem em um Ensino Centrado nas Competências* in SACRISTÁN, Jose Gimeno, *Educar por Competências: O que há de novo?* Porto Alegre: ArtMed, 2011.

MENKEL-MEADOW, Carrie *et al.* **Dispute resolution: beyond the adversarial model.** Washington (D.C.): Aspen Publishers, 2005.

_____. **Negotiation: Processes for Problem Solving.** New York: Aspen, 2006.

MENKEL-MEADOW, Carrie. *Toward another view of negotiation: the structure of legal problem solving.* 31 UCLA L. Rev. 754; 1984.

MERRY, Sally Engle, *Legal Pluralism*, Law & Society Review, Vol. 22, No. 5, 1988.

MILIONI, Benedito. **Dicionário de termos de recursos humanos**, São Paulo: Central de Negócios, 2003.

MNOOKIN, Robert *et al.* *Bargaining in the shadow of the law: the case of divorce*, Yale Law Journal, n 88, 1979.

_____. **Beyond winning: negotiating to create value in deals and disputes.** Cambridge (MA): Harvard University Press, 2000.

MNOOKIN, Robert. **Negociando com o Diabo**, São Paulo: Ed. Gente, 2011.

MOFFITT, Michael *et al.* **The handbook of dispute resolution.** São Francisco: Jossey Bass, 2005.

MOORE, Christopher; **O Processo de Mediação.** Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1998.

MORLEY, Ian, **The Social Psychology of Bargaining.** Boston: Unwin Hyman, 1977.

MOSKOVITZ, Myron, *Beyond the Case Method: It's Time to Teach With Problems*, 42 Journal of Legal Education 241, 241, 1992.

MOURA, Gerson Araujo de. **A hominização da linguagem do professor de LE: da prática funcional à práxis comunicacional.** Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília. Departamento de línguas estrangeiras e tradução, 2005.

NADER, Paulo. **Introdução ao Estudo do Direito**, Rio de Janeiro, Editora Forense, 24a. edição, 2004.

NASAR, Sylvia. **Uma Mente Brilhante**. Trad. Sergio Moraes Rego. Rio de Janeiro: Record, 2002.

NASH, John. *Non-Cooperative Games* *The Annals of Mathematics* 54(2): p 286-295. 1951.

NEVES AMORIM, José Roberto, *Uma nova Justiça criada pela conciliação e a mediação*. Revista Consultor Jurídico. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2012-set-12/neves-amorim-justica-criada-conciliacao-mediacao>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

NEUMANN, John Von *et al.* **Theory of Games and Economic Behavior**. Princeton: Princeton University Press, 1953.

NEUMANN JR., Richard K. **Essential Lawyering Skills. Interviewing, counseling, negotiation, and persuasive fact analysis**. Aspen Coursebook Series. Wolters Kluwer Law & Business, 2011.

NICHOLS, Michael P. **The lost art of listening: how learning to listen can improve relationships**; Nova Iorque: The Guildford Press, 2a Ed., 2009.

NIERENBERG, Gerard I. *et al.* **The Art of Negotiating**. Michigan: Universidade de Michigan. 1981.

_____. **Fundamentals of Negotiating**, Filadelfia: Perennial Library, 1973.

NOLAN-HALEY, Jacqueline M. *Mediation and the search for justice through law*. 74 Washington University Law Quarterly. 47, 1996.

NOWAK, Martin A. *Five rules for the evolution of cooperation*, revista Science, volume 314, número 5805, p. 1561, dezembro de 2006.

O'CONNELL, W. R., *et al.* *A CBC Primer. Report of a Conference: Competency-Based Curricula in General Undergraduate Programs*, Disponível em: <http://eric.ed.gov/?id=ED104297> Acesso em: 10 nov. 2017.

OFFE, Claus. *Sistema Educacional, Sistema Ocupacional e Política de Educação - Contribuição à Determinação das Funções Sociais ao Sistema Educacional*. Revista Educação e Sociedade. CEDES, n.35, 1990.

OLIVEIRA, Laura Alves de. **Teorias da Argumentação Jurídica e Estado Democrático de Direito - Col. Teoria Crítica do Direito**, Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

PACE, Lillian. *Competency education series: Policy brief one*. Cincinnati, OH: Knowledge Works, 2013. Disponível em: <http://knowledgeworks.org/competency-education-series-policy-brief-one> acesso em 20 fev. 2018.

PALMA, Juliana Bonacorsi de. Avaliação em problem based learning in GHIRARDI, José Garcez (Org.) **Avaliação e métodos de ensino de Direito**, São Paulo: Ed. FGV, Pesquisa 37, V.7 N.5, 2011.

PARCHAMI, Ali. **Hegemonic Peace and Empire: The Pax Romana, Britannica and Americana**. Nova Iorque: Routledge. 2009.

PARMA, Rosamond. *The Origin, History and Compilation of the Casebook*, 14 Law Library Journal 1921. apud EAGAR, James, *The Right Tool for the Job: The Effective Use of Pedagogical Methods in Legal Education*. 32 Gonzaga Law Review n. 389, 1996.

PATTERSON, Edwin W. *The Case Method in American Legal Education: its Origins and Objectives*. Journal of Legal Education, v. 4, 1951.

PATTON, Bruce, *Negotiation* in MOFFITT, Michael *et al.* (Eds.) **The Handbook of Dispute Resolution**, São Francisco: Jossey-Bass, 2005.

_____. *Building Relationships and the Bottom Line: The Circle of Value Approach to Negotiation*, Cambridge, MA: Harvard Business Publishing; Negotiation Newsletter, 2004.

PEARCE C. Glenn, *et al.* *Enhancing the Student Listening Skills and Environment*, 58 Business Communication Quarterly n. 28, 1995 apud SHRAGE, Harvey M., *Using an Arbitration Simulation to Teach Critical Skills*, 13 Atlantic Law Journal n. 191, 2011.

PEARLSTEIN, Arthur, *Meet The New Lawyer*, 2 Cardozo Journal of Conflict Resolution Vol. 10, 2008.

PEIXOTO, Daniel *Debate* in GHIRARDI, José Garcez (Org.). **Métodos de Ensino em Direito – Conceitos para um debate**. São Paulo: Saraiva, 2009.

PELUSO, Antonio César *et al.* *Conciliação e Mediação: Estruturação da Política Judiciária Nacional*, Rio de Janeiro, Ed. Forense, 2011.

PENMAN, Robyn. **A Manifest and latent communication: a conceptual scheme for the classification of marital and family interactions**. Melbourne, University of Melbourne, 1977.

PEREIRA, Thomaz Henrique Junqueira de Andrade, *Problem-Based Learning in* GHIRARDI, José Garcez (Org.) **Métodos de Ensino em Direito – Conceitos para um debate**. São Paulo: Saraiva, 2009.

PEREZ, Oren, *Normative Creativity and Global Legal Pluralism: Reflections of the Democratic Critique of Transnational Law*, 10(2) *Indiana Journal of Global Legal Studies*, 25, 2003. apud TAMANAHA, Brian Z., *Understanding Legal Pluralism: Past to Present, Local to Global*, *Sydney Law Review*, Vol. 30, 2008.

PERKIN, Harold. *History of universities in* WECHSLER Harold S. *et al.* (Ed.), **The history of higher education**. Boston, MA: Pearson, 2007. p. 6–35. apud GERVAIS, Jennifer. *The operational definition of competency-based education*. *The Journal of Competency-Based Education*, 1(2), 2016.

PERRENOUD, Philippe. *Construindo Competências*. Entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra. Paola Gentile e Roberta Bencini. Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html acesso em 13 jul 2015.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. **Porquê construir competências a partir da escola?** Porto: Edições Asa, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Construire des compétences des l'école**, 3e édition, Paris, Editions Sociales Francaises, 1997.

_____. **Escola e cidadania. O papel da escola na formação para a democracia**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005

PERRENOUD, P., *et al.* **As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed

Editora, 2002.

PERRONI, Otávio. *Perspectivas de psicologia cognitiva no processo de Mediação*. in GOMMA DE AZEVEDO, André (Org.). **Estudos em arbitragem, mediação e negociação. Vol. 2**. Brasília: Grupos de Pesquisa, 2003.

PINHEIRO, Rogério, **Negociação Trabalhista - Como Negociar Em Audiências de Conciliação na Justiça do Trabalho**. São Paulo: Ed. RT, 2016.

PIRES, Amom Albernaz, *Mediação e conciliação: breves reflexões para uma conceituação adequada*. in GOMMA DE AZEVEDO, André (Org.). **Estudos em arbitragem, mediação e negociação**. Brasília: Brasília Jurídica, 2002

PLAPINGER, Elizabeth S. **Court ADR: elements of program design**. Nova Iorque: Center of Public Resources, 1992.

PRESSER, Stephen *et al*, **Law and Jurisprudence in American History**, Nova Iorque: West Group. 1989.

POBLETE, Manuel. **El aprendizaje basado en competencias: claves docentes. IV Congreso internacional: La renovación de metodologías docentes centradas en el nuevo proceso de aprendizaje del alumno**. Universidad Europea Miguel de Cervantes. Valladolid, 2008.

POUND, Roscoe, *The Causes of Popular Dissatisfaction with the Administration of Justice*, palestra realizada na American Bar Association em 29 de agosto de 1906, in 8 BAYLOR L. REV. 1, 6, 1956.

POUNDSTONE, William. **Prisoner's Dilemma**. Anchor Books, 1993

RAIFFA, Howard, **The Art & Science Of Negotiation**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. 1982

RAMOS Luciano de Oliveira *et al*. *Método do Caso* in GHIRARDI, José Garcez (Org.) **Métodos de Ensino em Direito – Conceitos para um debate**. São Paulo: Saraiva, 2009.

REALE, Miguel. **Lições preliminares de direito**. São Paulo: Saraiva, 1991.

RESNIK, Judith. *Managerial Judges*. Harvard Law Review, n. 96, 1986.

_____. *Many doors? Closing doors? Alternative resolution and adjudication*. The Ohio State Journal on Dispute Resolution, v. 10, n. 2. 1995.

- REY, Bernard *et al.* **As competências na escola. Aprendizagem e avaliação.** Vila Nova de Gaia, Portugal: Gailivro, 2005.
- RHODE, Deborah L. **In the Interests of Justice: Reforming the Legal Profession,** Nova Iorque: Oxford University Press, 2000.
- RIDLEY, Matt, **The Evolution of Everything: How Ideas Emerge,** Nova Iorque: Harper, 2015.
- RISKIN, Leonard. *Understanding mediators' orientations, strategies, and techniques: a grid for the perplex.* Harvard Negotiation Law Review, v. 1, 1996.
- ROGERS, Carl. **Counseling and Psychotherapy: Newer Concepts in Practice.** Boston; New York: Houghton Mifflin Company. 1942.
- ROLDÃO, Maria. **Gestão do currículo e avaliação de competências – as questões dos professores.** Lisboa: Editorial Presença. 2003.
- ROLPH, Elizabeth S. *et al.* **Evaluating agency alternative resolution programs: a user's guide to data collection and use.** Santa Mônica (CA): Rand Corp. 1995.
- ROPÉ, Françoise *et al.* **Introdução in Saberes e Competência: o uso de tais noções na escola e na empresa.** Campinas, SP, Papirus, 1997.
- ROSENBERG, Marshal. **Comunicação não violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais.** Rio de Janeiro: Agora, 2006.
- ROSS, Lee, *et al.*, *The Name of the Game: Predictive Power of Reputations versus Situational Labels in Determining Prisoner's Dilemma Game Moves,* Personality and Social Psychology Bulletin Vol 30, Issue 9, p. 1175 – 1185, 2004.
- ROWELL, James L. **Gandhi and Bin Laden: Religion at the Extremes,** Maryland: University Press of America, 2009.
- RUEBEN, Richard C. *Harvard Conference goes back to basics: teaching of negotiation,* 6 N. 2 Dispute Resolution Magazine, 2000.
- SALACUSE, Jeswald. *So, what's the deal anyway? Contracts and relationships as negotiating goals.* Negotiation Journal, 14 (1), 1998.
- SANDER, Frank E.A., *Varieties of Dispute Processing in The Pound Conference,* 70 Federal Rules Decisions 111, 1976.

SANT'ANA, Juscelino da Silva. **A práxis competente na aula de LE: quando o como e o porquê ajudam a ensinar melhor.** Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília. Departamento de línguas estrangeiras e tradução, 2005.

SAN TIAGO DANTAS, Francisco Clementino. *A Educação Jurídica e a crise brasileira.* **Cadernos FGV Direito Rio**, número 3, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O discurso e o poder; ensaio sobre a sociologia da retórica jurídica.** Porto Alegre : Fabris, 1988.

SANTOS, Moacir Amaral. **Primeiras linhas de direito processual civil.** Vol. I, 12. ed. São Paulo : Saraiva, 1985.

SAVERY, John *et al.* *Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework.* in WILSON, Bernard, **Constructivist learning environments: Cases studies in instructional design.** Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 1996.

SCABIN, Flávia *Clínica de Direito* in GHIRARDI, José Garcez (Org.) **Métodos de Ensino em Direito – Conceitos para um debate.** São Paulo: Saraiva, 2009

SHELLING, Thomas, **The Strategy of Conflict,** Cambridge: Harvard University Press, 1980.

SCHMITZ, Suzanne J. *What should we teach in adr courses – concepts and skills for lawyers representing clients in mediation.* 6 Harvard Negotiation Law Review, 189, 2001.

SCHNEIDER, Andrea *et al.* *The Past and Future Challenges of Negotiation Theory,* Ohio State Journal on Dispute Resolution n. 31, 2016.

SCHNEIDER, Andrea K. *Building a Pedagogy of Problem-solving: Learning to choose among ADR processes,* 5 Harvard Negotiation Law Review, n 5, 2000.

_____. *Teaching a new negotiation skills paradigm,* Washington University Journal of Law and Policy n. 39, 2012.

SCHULTZ, Nancy L., *How Do Lawyers Really Think?,* 42 Journal of Legal Education v. 57, 1992

SCHWARTZ, Bertrand. **L'insertion sociale et professionnelle des jeunes:**

Rapport au Premier Ministre. Paris: La Documentation Française, 1981.

SHELL, Richard G. **Bargaining for advantage: negotiation strategies for reasonable people.** Viking Penguin Publishers, 1999.

SHRAGE, Harvey M., *Using an Arbitration Simulation to Teach Critical Skills*, 13 Atlantic L.J. 2011.

SICA, Leonardo. *Justiça restaurativa e mediação penal.* Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007.

SIX, Jean-François. **A dinâmica da mediação.** Belo Horizonte: Del Rey, 2001

SKEAT, Walter **An etymological dictionary of the English language.** Clarendon Press: 1882.

SLAIKEU, Karl. **No final das contas: um guia prático para a mediação de disputas.** Brasília: Brasília Jurídica, 2003.

SLAKMON, Catherine *et al.* **Justiça Restaurativa.** Brasília – DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005.

SPADY, William G. *Competency based education: A bandwagon in search of a definition.* Educa onal Researcher, 6(1), 9–14 1977 apud Gervais, Jennifer. *Ob. Cit.* 2016.

SPENCE, A. Michael *Job Market Signaling.* Quarterly Journal of Economics. The MIT Press. 87 (3): 355–374. 1973.

STEVENS, Robert. **Law School: Legal Education in America From the 1850s to the 1980s.** Durham, SC: The University of North Carolina Press, 1983.

STIGLITZ, Joseph E. *et al.* **Economics** . Nova Iorque: W.W. Norton & Company, 2006.

STIPANOWICH, Thomas J. *The multi-door contract and other possibilities.* Ohio State Journal on Dispute Resolution. n. 13, 1998.

STONE, Alan A. *Legal Education on the Couch*, 85 Harvard Law Review v. 392, 1971.

STONE, Douglas, *et al.* **Difficult Conversations: How to Discuss What Matters Most.** Nova Iorque: Penguin, 1995

STROOBANTS, Marcelle. *A Visibilidade das competências in* ROPÉ, Françoise *et al.* (Org.). **Saberes e Competência: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas, SP, Papirus, 1997.

STUCKEY, Roy *et al.* **Best Practices for Legal Education: A Vision and a Road Map**. New York: Clinical Legal Education Association, 2007. p. 207-209

STULBERG, Joseph B. *Conducting the mediator skill-building training program*. Editado pelo Michigan Supreme Court, State Court Administrative Office; Rev. edition, 1997.

TAMANAH, Brian Z, *A Non-Essentialist Version of Legal Pluralism*, Vol. 27, No. 2. *Journal of Law and Society*, 2000.

_____. *Understanding Legal Pluralism: Past to Present, Local to Global*, *Sydney Law Review*, Vol. 30, 2008.

THOMPSON, Leigh, *et al.* *Social perception in negotiation*. *Organ. Behav. Hum. Decis. Process.* 47. 1990. p. 103 *apud* BAZERMAN, Max *et al.* *Negotiation*, *Annu. Rev. Psychol.* 2000.

THOMPSON, Leigh, **The Mind and Heart of the Negotiator**, Nova Iorque: Pearson, 5a Ed., 2012

TINSLEY, Catherine *et al.* *Tough Guys Finish Last: The Perils of a Distributive Reputation*, *Revista Organizational Behavior and Human Decision Processes*, v. 88, 2002.

TOURINHO NETO, Fernando da Costa *et al.* **Juizados especiais federais cíveis e criminais: comentários à lei 10.259, de 10.07.2001**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

TOCQUEVILLE, Alexis de. **A democracia na America**. São Paulo: Ed. Martins, 2000

TRIBE, Laurence H. *Too much law, too little justice: an argument for delegating America*, *Atlantic Monthly*, 1979.

URY, William. **Getting Past No: Negotiating With Difficult People**, New York: Bantam Books, 1991

_____. **The power of a positive no: how to say no and still get to yes**.

Nova York: Bantam, 2007.

VASCONCELOS, Carlos Eduardo. **Mediação de conflitos e práticas restaurativas**. São Paulo: Método, 2007

VEIGA, Ilma P. A. (Org.) **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas: Papiros, 1991.

VILLA, Aurelio *et al.* **Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genericas**, Bilbao: Ed. Mensajero. Universidade de Deusto, 2007.

VIORELA, Dan. **Integrative Framing Analysis: Framing Health through Words and Visuals (Routledge Research in Communication Studies)**. Nova Iorque: Routledge; 2017.

WASHBURN, Kevin K., *Elena Kagan and the Miracle at Harvard*, 61 *Journal of Legal Education* v. 67, 2011.

WHEELER, Michael, **The Art of Negotiation: How to Improvise Agreement in a Chaotic World**. Nova Iorque: Simon & Schuster, 2013

WELSH, Nancy A. *Perceptions of Fairness*, in SCHNEIDER, Andrea. **The Negotiator's Fieldbook**; Washington: American Bar Association. p 165-175

WELSH, Nancy A., *Stepping Back through the Looking Glass: Real Conversations with Real Disputants about the Place, Value and Meaning of Mediation*, 19 *Ohio State Journal of Dispute Resolution* 573. 2004.

WHITE, James J., *The Pros and Cons of Getting to Yes*, 34 *Journal of Legal Education* v. 115, 1984.

WILLIAMS, Gerald R. *et al.* *Negotiation Skills Training in the Law School Curriculum*, 16 *Alternatives to High Cost of Litigation* n 113, 1998.

WOODHOUSE Barbara B. *et al.* *Bringing Theory, Doctrine, and Practice to Life*, 91 *Michigan Law Review* v. 1977, 1993.

WOODHOUSE, Barbara B. *Mad Midwifery: Bringing Theory, Doctrine, and Practice to Life*, 91 *Michigan Law Review* v. 1977, 1973.

WORLD BANK. **World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise**. Washington, DC: World Bank. 2018. Disponível em

<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/28340/9781464810961.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2017.

YARN, Douglas E. **Dictionary of conflict resolution**. São Francisco (CA): Jossey-Bass Inc., 1999.

YIN, Robert K. **Estudo de caso – planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman. 2001, p. 121. apud RAMOS Luciano de Oliveira *et al.* *Método do Caso in* GHIRARDI, José Garcez (Org.) **Métodos de Ensino em Direito – Conceitos para um debate**. São Paulo: Saraiva, 2009.

ZAMORA Y CASTILLO, Niceto Alcalá. **Proceso, autocomposição e autodefensa**. Cidade do México: Universidad Autónoma Nacional de México, 1991.

ZEHR, Howard, **Changing Lenses: A New Focus for Crime and Justice**. Harrisonburg VA: Christian Peace Shelf, 2005.

ANEXOS

ANEXO I

Exercício Le Marchand (algoritmos de resolução de disputas)



Orientações ao instrutor

OBJETIVO PEDAGÓGICO

O objetivo pedagógico deste exercício é tratar de algoritmos, assim entendidos como métodos de solução de problemas baseado em procedimentos e fórmulas previamente estabelecidos. Este primeiro exercício deve ser conduzido sem referência à leitura acerca de algoritmos¹. Desta forma, esta negociação provavelmente será tratada pelos negociadores como uma negociação posicional. Após esse exercício os alunos devem ler o artigo sobre esse tema e deverão refazer a negociação.

RESUMO

Tiago Oliver e Ricardo Ayres são sócios de uma galeria de artes. Apesar do crescimento do negócio nos últimos anos, a relação dos dois se desgastou nos últimos meses a ponto deles decidirem romper a sociedade. Não fossem os compromissos assumidos e a necessidade de repartirem os bens de maneira que possam tocar a vida em diante, tal negociação não faria sentido. Os dois já não se comunicam, e é a partir dos advogados contratados que a negociação se fará.

TEMPO REQUERIDO

Preparação: 1h (preferencialmente extra-classe)

Negociação: 1h

Relatório: 1h

MATERIAL

Instruções confidenciais para os advogados de cada parte

1. RIBEIRO, Rochelle Pastana Ribeiro. A utilização de algoritmos para uma negociação mais justa e sem ressentimentos - uma análise da obra de Brams e Taylor (págs. 381/395). In: AZEVEDO, André Gomma de (org). Estudos em Arbitragem, Mediação e Negociação (vol. 2). Brasília: Grupos de Pesquisa, 2003.

1

Este caso foi desenvolvido pelos pesquisadores André Gomma de Azevedo, Alexandre Vitorino, Isabela Sardinha Lisboa Leite e Pedro Paulo Macêdo do Grupo de Pesquisa e Trabalho em Resolução Apropriada de Disputas Copyright © 2002, 2004, 2011, 2017. Desde que mantida a formatação e citada a fonte, autoriza-se o uso deste material por qualquer ente de direito público sem a necessidade de solicitar autorização do Grupo de Pesquisa e Trabalho em Resolução Apropriada de Disputas da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (GT RAD).



PARTICIPANTES

2 pessoas (advogados das partes)

PROCEDIMENTO

- 1) Orientar os discentes a formar duplas, para então distribuir as instruções confidenciais para os advogados de cada uma das partes.
- 2) Orientá-los a fazer um relatório respondendo as questões a seguir:

RELATÓRIO

- 1) A partir do conteúdo estudado, qual você entende ser o objetivo desta negociação? 2) E quais outros você conseguiu captar?
- 3) A que resultados as partes chegaram?
- 4) Como foi feita a divisão de bens? Foram considerados os interesses das partes?
- 5) Houve criação de valor nesse resultado? Como?
- 6) Na preparação, houve identificação dos interesses e motivações do seu cliente? Você procurou encontrar o MAANA do seu cliente?
- 7) Durante a negociação, como foi a comunicação? Você conseguiu se comunicar de forma a entender os interesses e motivações da outra parte?
- 8) Qual foi sua postura durante a negociação? Mais distributivo ou integrativo? Conseguiu proteger os interesses do seu cliente mesmo criando valor?
- 9) Quais técnicas de comunicação você usou? (p.e. escuta ativa)

2

Este caso foi desenvolvido pelos pesquisadores André Gomma de Azevedo, Alexandre Vitorino, Isabela Sardinha Lisboa Leite e Pedro Paulo Macêdo do Grupo de Pesquisa e Trabalho em Resolução Apropriada de Disputas Copyright © 2002, 2004, 2011, 2017. Desde que mantida a formatação e citada a fonte, autoriza-se o uso deste material por qualquer ente de direito público sem a necessidade de solicitar autorização do Grupo de Pesquisa e Trabalho em Resolução Apropriada de Disputas da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (GT RAD).



Le Marchand

Instruções confidenciais para o representante de Tiago Oliver, sócio da galeria *Le Marchand Ltda*

Tiago Oliver é um artista que sempre teve uma capacidade analítica muito apurada em se tratando de avaliação de obras de arte. Há seis anos ele abriu, juntamente com seu colega da Faculdade de Artes Plásticas, Ricardo Ayres, uma galeria especializada em arte contemporânea no Bairro de Jardins em São Paulo. O objetivo da empresa era especificamente o de escolher, comprar e vender obras de arte de jovens artistas que, não obstante a ótima qualidade de seus trabalhos, estavam sendo subvalorizados devido a sua falta de penetração no meio artístico. Era costume, na galeria, agendar exposições da obra integral de tal ou qual artista, a fim de atrair colecionadores e museólogos de todo o país. Dessa forma, ao promover os autores das obras, a galeria lucrava com a elevação do preço de mercado destas, além de tornar-se ponto de referência no mercado de arte contemporânea.

Há exatamente 9 meses, haja vista a necessidade de ampliação das instalações da galeria, ambos os sócios decidiram, de comum acordo, proceder a uma injeção adicional de capital, de forma que pudesse ser comprada uma loja de 150 m² em uma área comercial nobre da capital paulista. Assim, muito embora não se alterasse a composição em quotas da sociedade, que era de 50% para cada um dos sócios, convencionou-se que Tiago injetaria R\$ 500.000,00 e, Ricardo, por sua vez, R\$ 300.000,00. A diferença de R\$ 200.000,00 seria paga por ocasião da divisão anual dos lucros, obviamente acrescida de correção monetária.

No entanto, há pouco mais de duas semanas, Tiago manifestou seu interesse de romper a sociedade. Segundo ele, essa separação dava-se em razão de problemas de relacionamento profissional com Ricardo, que, a seu ver, conduzia os negócios arbitrariamente, pois deixava de prestar-lhe contas de suas atitudes e, não raro, tomava sozinho decisões sobre as quais ambos os sócios deveriam deliberar em conjunto.

No ano passado, por exemplo, fora ele apenas comunicado da contratação de dois funcionários adicionais para o pessoal da segurança, sem qualquer consulta prévia. Qual não foi a sua surpresa ao verificar que os funcionários admitidos eram parentes de Ricardo – dois sobrinhos seus que haviam aberto recentemente uma companhia de prestação de serviços de vigilância – e que sua remuneração excedia em 25% o preço de mercado. Além disso, Ricardo fazia empréstimos corriqueiros ao caixa da empresa, que, no último ano, haviam tomado a proporção de R\$ 350.000,00. Conquanto os empréstimos fossem sempre reembolsados, Tiago queixou-se de que Ricardo se recusava a pagar juros, o que, sem dúvida,

³
Este caso foi desenvolvido pelos pesquisadores André Gomma de Azevedo, Alexandre Vitorino, Isabela Sardinha Lisboa Leite e Pedro Paulo Macêdo do Grupo de Pesquisa e Trabalho em Resolução Apropriada de Disputas Copyright © 2002, 2004, 2011, 2017. Desde que mantida a formatação e citada a fonte, autoriza-se o uso deste material por qualquer ente de direito público sem a necessidade de solicitar autorização do Grupo de Pesquisa e Trabalho em Resolução Apropriada de Disputas da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (GT RAD).



comprometia os frutos do montante emprestado, incidindo, portanto, de forma prejudicial sobre a lucratividade anual da sociedade. Outrossim, os empréstimos quase sempre prestavam-se à satisfação de caprichos pessoais do sócio, como, por exemplo, a compra de título de associado de clube de golfe a troca de seu automóvel e até mesmo o custeio de uma viagem de férias.

Sem embargo de reconhecer as habilidades artísticas de Ricardo – que, em sua opinião, é extremamente talentoso, e, além disso, possui um tino enorme para a revelação de prodígios – Tiago entende não mais ser possível a continuação da sociedade, sobretudo em virtude dessas práticas administrativas que seu sócio costuma adotar. Malgrado a empresa estar alcançando bons resultados financeiros, tendo fechado o ano de 2013 com um lucro líquido da ordem de R\$ 1.300.000,00, ainda assim deseja finalizar a sua participação no empreendimento e, quem sabe, criar sua própria empresa. Assim, Tiago resolveu procurar Ricardo para comunicar-lhe, de forma amigável, sua decisão de retirar-se da sociedade, e solicitou, para tanto, a divisão imediata e proporcional dos lucros de 2013 e dos já obtidos no de 2014. Além disto, requereu a sua quota parte dos bens da empresa (50%), em dinheiro.

No entanto, Ricardo mostrou-se extremamente irritado e surpreso com a notícia, tendo declarado que se Tiago quisesse se desligar da sociedade ele não receberia o lucro relativo ao ano de 2014, pois, na sua forma de ver, Tiago estaria saindo da sociedade justamente no final da época do ano de maior lucratividade (primeiro semestre), evitando, assim, o período de baixa que caracteriza o segundo semestre. Nesse sentido, Ricardo mencionou que se Tiago quiser parte do lucro de 2014 deverá esperar até o final do ano para que o valor atual seja compensado com as perdas habituais de setembro, outubro e dezembro. Depois de calorosa discussão, Tiago aduziu que, se necessário, haveria seus direitos na Justiça. Passado o momento de descontrole, contactou o seu escritório, buscando uma solução amigável.

Tiago está disposto a negociar, mas, em princípio, **não abre mão do pagamento imediato da participação proporcional nos lucros**, e, ademais, já fez uma avaliação dos bens da empresa. Eis a estimativa apresentada:

4

Este caso foi desenvolvido pelos pesquisadores André Gomma de Azevedo, Alexandre Vitorino, Isabela Sardinha Lisboa Leite e Pedro Paulo Macêdo do Grupo de Pesquisa e Trabalho em Resolução Apropriada de Disputas Copyright © 2002, 2004, 2011, 2017. Desde que mantida a formatação e citada a fonte, autoriza-se o uso deste material por qualquer ente de direito público sem a necessidade de solicitar autorização do Grupo de Pesquisa e Trabalho em Resolução Apropriada de Disputas da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (GT RAD).



| BEM | VALOR EM R\$ |
|--|-------------------------|
| * Sala/loja | 1.100.000,00 |
| * Quadros | 1.500.000,00 |
| * Automóvel | 170.000,00 |
| * Lucro líquido do ano de 2013 | 1.300.000,00 |
| * Lucro líquido do 1º semestre de 2014 | 800.000,00 |
| Total: | R\$ 4.870.000,00 |

Tiago informou-lhe: que 1) salas de porte semelhante ao que a sociedade possui estão valendo hoje R\$ 1.100.000,00; 2) o automóvel comprado há seis meses por R\$ 190.000,00 já sofreu desvalorização; 3) Ricardo deve R\$ 200.000,00 acrescidos de juros à sociedade; e 4) o lucro deverá ser partilhado conforme a participação de cada um nessa sociedade por quotas de responsabilidade limitada (meio a meio).

Ainda, afirmou Tiago que está disposto a, se for vantajoso, comprar a quota parte de Ricardo, deixando claro que ele deseja continuar o seu ofício de *marchand*.

Você tem ampla autoridade para negociar. Embora saiba que Tiago não deseja continuar na sociedade, de forma alguma, e que não quer levar a questão à Justiça por causa da demora que isso traria ao deslinde do problema e do desgaste que a publicidade da contenda poderia trazer-lhe, tanto pessoal quanto profissionalmente.

Prepare-se para uma reunião com o advogado de Ricardo Ayres.



Le Marchand

Instruções confidenciais para o representante de Ricardo Ayres, sócio da empresa *Le Marchand*

Há seis anos, Ricardo decidiu, juntamente com seu colega de Faculdade de Artes Plásticas, Tiago Oliver abrir uma galeria de arte no bairro de Jardins em São Paulo, com o fim de promover jovens artistas talentosos que não estavam sendo devidamente reconhecidos no mercado. Para que eles obtivessem lucro no negócio, era necessário elevar um pouco o preço das obras, inclusive para dar-lhes um certo “glamour”.

Ricardo geralmente incumbia-se de fazer os contatos, já que tinha uma vida social muito agitada e conhecia muitas pessoas do meio artístico. De outro modo, Tiago encarregava-se de “selecionar” tais contatos, pois gozava de uma capacidade muito apurada de avaliação das obras.

A administração da galeria cabia a ambos, sendo que a promoção e o agendamento dos eventos ficavam por conta de Ricardo, enquanto a contabilidade constituía encargo de Tiago. Estabeleceu-se tal divisão por questões práticas, todavia a mesma não era rígida. Tiago, sempre muito sistemático, preferia estar ciente de forma mais direta da situação financeira da empresa e para Ricardo, era mais interessante estar em contato com as pessoas.

Com o decorrer do tempo, a galeria tornou-se um verdadeiro polo artístico e o retorno financeiro cresceu, o que acarretou uma maior movimentação de pessoas e dinheiro, havendo necessidade de alguns investimentos extras. Assim, há 9 meses, eles compraram uma sala de 150 m² em área nobre paulista para a ampliação da galeria, convencionando-se que Ricardo participaria com R\$ 300.000,00 e Tiago, com R\$ 500.000,00. Ricardo havia-se comprometido em pagar a diferença de R\$ 200.000,00, acrescida de correção monetária, por ocasião da divisão anual dos lucros.

Como o volume de negócios havia crescido, Ricardo resolveu ampliar as relações com seus clientes, comprando um título de associado de um clube de golfe onde havia uma pequena galeria, de propriedade de um senhor que não entendia absolutamente nada sobre obras de arte, mas era bem relacionado com pessoas de alto poder aquisitivo. Isso o fez porque ambicionava adquirir aquela galeria como extensão do *Le Marchand*.

Ricardo também tomou a iniciativa de trocar de automóvel, pois era importante manter uma aparência social positiva, utilizando-o muito mais a serviço da empresa do que pessoalmente. Fez uma viagem a Salvador utilizando dinheiro da empresa, após tomar conhecimento de um grupo de artistas plásticos que estavam interessados em divulgar seu

6

Este caso foi desenvolvido pelos pesquisadores André Gomma de Azevedo, Alexandre Vitorino, Isabela Sardinha Lisboa Leite e Pedro Paulo Macêdo do Grupo de Pesquisa e Trabalho em Resolução Apropriada de Disputas Copyright © 2002, 2004, 2011, 2017. Desde que mantida a formatação e citada a fonte, autoriza-se o uso deste material por qualquer ente de direito público sem a necessidade de solicitar autorização do Grupo de Pesquisa e Trabalho em Resolução Apropriada de Disputas da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (GT RAD).



trabalho. Claro que aproveitou a oportunidade para fazer turismo nessa cidade, que até então não conhecia, e fazer mais contatos.

Além disso, Ricardo fez alguns empréstimos, sob os protestos de Tiago, para a promoção de eventos não agendados com antecedência e que rendiam bastante. Como sempre devolvia a quantia no mesmo mês, geralmente logo após o evento, Ricardo não via necessidade de pagar juros, até porque os negócios da galeria iam muito bem.

Tiago sabia muito superficialmente sobre esses investimentos, mesmo porque Ricardo gostaria de comprar a tal galeria localizada no clube de golfe e fazer uma surpresa para ele. Porém, aparentemente, Tiago não estava gostando muito das atitudes de Ricardo, tanto que decidiu dissolver a sociedade. Ao trazer a notícia a Ricardo, duas semanas atrás, Tiago exigiu que lhe fosse paga a quantia relativa à 50% dos bens da empresa (sua quota parte), em dinheiro, bem como fosse feita a divisão dos lucros de 2013 e do início de 2014.

No entanto, Ricardo mostrou-se extremamente irritado e surpreso com a notícia, tendo declarado que se Tiago quisesse se desligar da sociedade ele não receberia o lucro relativo ao ano de 2014, pois, na sua forma de ver, Tiago estaria saindo da sociedade justamente no final da época do ano de maior lucratividade (primeiro semestre), evitando, assim, o período de baixa que caracteriza o segundo semestre. Nesse sentido, Ricardo mencionou que se Tiago quiser parte do lucro de 2014 deverá esperar até o final do ano para que o valor atual seja compensado com as perdas habituais de setembro, outubro e dezembro. Depois de calorosa discussão, Tiago aduziu que, se necessário, haveria seus direitos na Justiça.

Ricardo também ficou bastante irritado com o fato de Tiago ter reclamado dos empréstimos que aquele fez junto à galeria sem pagar os devidos juros, alegando, ainda, que gostaria de receber os R\$ 500.000,00 que investira quando da compra da loja, além da divisão proporcional dos lucros. Tiago também reclamou de dois funcionários, sobrinhos de Ricardo, que este contratara, com fim de auxiliá-los na empresa de segurança que haviam montado recentemente, falando inclusive em disputa judicial. Contudo, Tiago esqueceu-se de que alguns amigos seus, pouco talentosos, foram promovidos pela galeria sob seu aval.

Ricardo se sente traído, disse não compreender a reação de Tiago e está muito magoado com a atitude impensada e individualista dele, que nem sequer o consultou antes de comunicar sua decisão de dissolver a sociedade. Ele comentou que não esperava que Tiago agisse dessa maneira, pois a amizade deles vem de muitos anos, e a galeria é um sonho dos dois.

Ricardo não está disposto a manter a sociedade, em hipótese alguma. Ele está muito chateado com as atitudes de Tiago e está certo de que a convivência dos dois como

7

Este caso foi desenvolvido pelos pesquisadores André Gomma de Azevedo, Alexandre Vitorino, Isabela Sardinha Lisboa Leite e Pedro Paulo Macêdo do Grupo de Pesquisa e Trabalho em Resolução Apropriada de Disputas Copyright © 2002, 2004, 2011, 2017. Desde que mantida a formatação e citada a fonte, autoriza-se o uso deste material por qualquer ente de direito público sem a necessidade de solicitar autorização do Grupo de Pesquisa e Trabalho em Resolução Apropriada de Disputas da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (GT RAD).



parceiros de negócio será impossível, devido aos problemas que tiveram. Tendo isto em mente, Ricardo já fez uma avaliação dos bens da empresa. Eis a avaliação que ele apresentou:

| BEM | VALOR EM R\$ |
|--|-------------------------|
| * Sala/loja | 1.100.000,00 |
| * Quadros | 1.200.000,00 |
| * Lucro líquido de 2013 | 1.300.000,00 |
| * Lucro líquido do 1º semestre de 2014 | 800.000,00 |
| * Automóvel: | 160.000,00 |
| Total: | R\$ 4.560.000,00 |

Ricardo explicou que a sala vale hoje R\$ 1.100.000,00, em virtude da reforma e valorização do local. Será necessário negociar ainda os R\$ 200.000,00 que deve a Tiago, relativos à diferença na compra da loja e o automóvel comprado há seis meses por R\$ 190.000,00, cuja desvalorização Ricardo calculou ser de R\$ 20.000,00 (trata-se de um automóvel de luxo, com grande desvalorização no seu primeiro ano – apesar disso, Ricardo afirmou que gostaria de ficar com o carro pois já criou “vínculos afetivos” com esse bem) .

Ainda, afirmou Ricardo que tem pretensões de comprar a quota parte de Tiago. Caso este acordo não seja viável economicamente, ele tem planos de adquirir a galeria do clube de golfe, cujo valor será bem inferior, mas serão necessárias algumas reformas, pois seu interesse é continuar no ramo.

Você tem ampla autoridade para negociar.

Prepare-se para uma reunião com o advogado de Tiago Oliver.

ANEXO II

Exercício Maximize seu Ganho (teoria dos jogos)



Maximize seu ganho

1. Separe as duas folhas de papel marcadas, uma com um "D" e a outra com um "C", que você recebeu juntamente com esta folha.
2. Você participará de uma dinâmica semelhante ao Dilema do Prisioneiro de Merrill Flood e Melvin Dresher com quinze rodadas e seis participantes. Para cada uma dessas rodadas, jogue, simultaneamente com os demais jogadores de seu grupo, um "D" ou um "C".
3. Marque os pontos obtidos em cada rodada na tabela:
 - 3.1. Escreva o padrão de escolhas (por exemplo 3D,3C ou 2D,4C)
 - 3.2. Escreva seu resultado para a rodada.
 - 3.3. Escreva seu resultado cumulativo.
4. Todos os jogadores deverão, obrigatoriamente, participar de cada uma das quinze rodadas.
5. Logo antes das rodadas de número 6, 10 e 15, você poderá conversar com os demais jogadores em seu grupo antes de decidir se jogará "D" ou "C". Você não deverá conversar antes de jogar as primeiras seis rodadas ou antes de jogar as rodadas que não sejam bônus.
6. As rodadas 6, 10 e 15 são rodadas "bônus". Seu resultado deverá ser multiplicado da seguinte maneira: Rodada 6 – multiplique seu resultado por 2; Rodada 10 multiplique seu resultado por 5; Rodada 15 – multiplique seu resultado por 10.
7. A décima-quinta rodada é a última rodada deste exercício que será aplicado apenas uma única vez na sua turma.

Tabela para cálculo dos resultados

| | | | |
|--|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| 6 Ds: Cada um perde 1 ponto | 6 Cs: Cada um ganha 1 ponto | | |
| 5 Ds: Cada um ganha 1 ponto | 1 Ds: Ganha 5 pontos | | |
| 1 Cs: Perde 5 pontos | 5 Cs: Cada um perde 1 ponto | | |
| 4 Ds: Cada um ganha 2 pontos | 2 Ds: Cada um ganha 4 pontos | | |
| 2 Cs: Cada um perde 4 pontos | 4 Cs: Cada um perde 2 pontos | | |
| <table border="1"> <tbody> <tr> <td>3 Ds: Cada um ganha 3 pontos</td> </tr> <tr> <td>3 Cs: Cada um perde 3 pontos</td> </tr> </tbody> </table> | | 3 Ds: Cada um ganha 3 pontos | 3 Cs: Cada um perde 3 pontos |
| 3 Ds: Cada um ganha 3 pontos | | | |
| 3 Cs: Cada um perde 3 pontos | | | |

* O Grupo de Pesquisa e Trabalho em Resolução Apropriada de Disputas ("GT RAD") é um grupo de pesquisa da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília e tem como propósito desenvolver a teoria e a prática de métodos apropriados de resolução de disputas.



| Rodada | Padrão de escolhas do grupo | Seu resultado na rodada | Resultado cumulativo |
|------------|-----------------------------|-------------------------|----------------------|
| 1 | D C | | |
| 2 | D C | | |
| 3 | D C | | |
| 4 | D C | | |
| 5 | D C | | |
| 6 (Bônus) | D C | * 2 | |
| 7 | D C | | |
| 8 | D C | | |
| 9 | D C | | |
| 10 (Bônus) | D C | * 5 | |
| 11 | D C | | |
| 12 | D C | | |
| 13 | D C | | |
| 14 | D C | | |
| 15 (Bônus) | D C | * 10 | |

Este exercício foi adaptado pelo Prof. André Gomma de Azevedo e foi baseado em uma experiência dos professores Merrill Flood e Melvin Dresher da RAND Corporation – *O Dilema do Prisioneiro* - e na dinâmica desenvolvida pelo Prof. Michael Wheeler da Universidade de Harvard – *WIN AS MUCH AS YOU CAN*. Este exercício não pode ser reproduzido na sua totalidade ou parcialmente sem a expressa permissão do Grupo de Pesquisa e Trabalho em Resolução Apropriada de Disputas da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (GT RAD). Copyright © 1998, 1999, 2003, 2005, 2006, 2017. Todos os direitos reservados. Autoriza-se o uso deste material por qualquer ente de direito público sem a necessidade de solicitar autorização.

ANEXO III

Exercício Plebe Urbana (estrutura de sete elementos)



Plebe Urbana

ORIENTAÇÕES PARA O INSTRUTOR

RESUMO

Ocorrerá em três semanas a 6ª Edição do Festival de Rock in Brasília, promovido pela Associação de Fomento ao Turismo de Brasília, cujo tema será “Nostalgia”, em homenagem às bandas dos anos 80. Neste ano, a noite de sábado, a principal, estava reservada para a banda Wenger, porém, as propagandas deixaram de cita-los como atração principal. Assim, surge a possibilidade da banda Plebe Urbana participar do festival.

A Plebe Urbana é uma banda de rock que fez bastante sucesso durante a década de 80, porém seus integrantes acabaram se separando. Entretanto, há quatro anos os integrantes da banda decidiram se reunir novamente e voltar a tocar juntos, após dez anos separados.

TEMPO REQUERIDO

30 minutos – tempo de preparação preferencialmente fora da classe

45-75 minutos – negociação

45 minutos – 1 hora – relatório

MATERIAL:

Instruções Confidenciais para cada parte

TAMANHO DO GRUPO: Duas pessoas (2 negociadores)

PROCEDIMENTO:

Este caso foi desenvolvido pelos pesquisadores André Gomma de Azevedo e André Alves do Grupo de Pesquisa e Trabalho em Resolução Apropriada de Disputas Copyright © 2002, 2004, 2011, 2017. Desde que mantida a formatação e citada a fonte, autoriza-se o uso deste material por qualquer ente de direito público sem a necessidade de solicitar autorização do Grupo de Pesquisa e Trabalho em Resolução Apropriada de Disputas da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (GT RAD).



- 1) Dividir os participantes em pares, proceder à distribuição de papéis, uma parte para cada participante, e pedir a eles que preparem-se individualmente para a negociação.
- 2) Os participantes devem realizar a negociação dentro do prazo de 75 minutos. Os participantes devem ser estimulados a aplicar a teoria à prática, sendo capazes de identificar os interesses presentes no caso, criar possibilidades e explorar as margens possíveis de negociação, utilizando-se de uma comunicação positiva. Caso algum grupo não tenha alcançado um acordo após 1 hora de prática, deve-se interromper o exercício e leva-los a uma análise sobre o que fora explorado, junto a um orientador.
- 3) Relatório e *debriefing*.

ANÁLISE E RELATÓRIO:

Ao iniciar a parte de relatório, peça aos participantes para responderem às questões seguintes:

- **O que acharam do caso?**
- **Houve a exploração dos recursos de negociação?**
- **A margem para negociação era ampla?**
- **Chegou-se a um acordo? Se sim, foi favorável pra ambos, ou privilegiou mais um lado?**
- **Quem iniciou a negociação? Isso influenciou no valor acordado?**
- **Houve um vencedor no caso?**
- **Quais pontos teóricos acerca de negociação abordados em aula estavam presentes no exercício?**

1) Objetivos

a) Quais os objetivos desta negociação?

O principal ponto pedagógico desta negociação consiste em trabalhar dentro de uma ampla margem de negociação, partindo do ponto em que a Associação está disposta a pagar até R\$ 120.000,00 para a banda Plebe Urbana, e os integrantes desta declararam que fariam o show até de graça.

Este caso foi desenvolvido pelos pesquisadores André Gomma de Azevedo e André Alves do Grupo de Pesquisa e Trabalho em Resolução Apropriada de Disputas Copyright © 2002, 2004, 2011, 2017. Desde que mantida a formatação e citada a fonte, autoriza-se o uso deste material por qualquer ente de direito público sem a necessidade de solicitar autorização do Grupo de Pesquisa e Trabalho em Resolução Apropriada de Disputas da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (GT RAD).



2) Critérios Objetivos e barganha posicional

- Identificaram quais eram os seus próprios interesses e os da outra parte?
- Houve a revelação de interesses no momento certo?
- A que resultados as partes chegaram?
- O resultado alcançado fora através de uma negociação distributiva ou integrativa?
- Houve a utilização de critérios objetivos durante a negociação?
- Qual foi a importância destes critérios?
- Houve criação de valor pelas partes envolvidas?
- Houve algum tipo de discussão sobre o processo que seria adotado nas negociações?

3) Melhor alternativa à negociação de um acordo (MAANA)

- a) Quais as alternativas à negociação de um acordo? Qual é melhor?
- b) Qual a estimativa de um resultado judicial favorável para cada um dos lados?
- c) Qual o resultado alcançado? Algum dos grupos foi além das soluções óbvias e alcançou uma solução criativa?
- d) Os participantes utilizaram-se de barganha posicional?
- e) Caso sim, como e por que?
- f) Como abandonaram a prática posicional?
- g) Quais arranjos foram os mais criativos?

Ao discutir objetivos e possíveis critérios, as partes devem ser cautelosas para não cair em uma negociação posicional, permitindo que o preço ditado por uma das partes dirija o rumo da conversação, o que limitaria as possibilidades de se chegar a um acordo bem sucedido. Para evitá-lo uma sugestão é passar por uma sessão de “brainstorming” na qual ideias sejam livremente elaboradas.

Alguns participantes acharão este um caso simples devido a disponibilidade de critérios objetivos. Outros podem se ver presos a barganhas de posição sobre que critério utilizar. Negociações tornam-se posicionais quando o objetivo de “vencer” o outro lado sobrepõe-se ao de chegar a um acordo vantajoso para ambas as partes e que restaure o relacionamento entre ambos os lados.

Este caso foi desenvolvido pelos pesquisadores André Gomma de Azevedo e André Alves do Grupo de Pesquisa e Trabalho em Resolução Apropriada de Disputas Copyright © 2002, 2004, 2011, 2017. Desde que mantida a formatação e citada a fonte, autoriza-se o uso deste material por qualquer ente de direito público sem a necessidade de solicitar autorização do Grupo de Pesquisa e Trabalho em Resolução Apropriada de Disputas da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (GT RAD).



Plebe Urbana

Instruções confidenciais para o representante da Associação de Fomento ao Turismo em Brasília

Você foi contratado pela Associação de Fomento ao Turismo em Brasília há três meses. Até este ponto, tudo tem corrido bem. Recentemente a associação está promovendo a 6ª Edição do Festival da Primavera em Brasília. Você foi designado para negociar com músicos e seus empresários ou os seus representantes. Uma que especificamente interessa ao seu supervisor consiste na banda de sucesso nos anos 80 chamada Plebe Urbana. Esta negociação pode ser considerada sua tarefa mais importante até agora. Você quer ter certeza de que seu supervisor, o diretor artístico da Associação, continue satisfeito com o seu trabalho.

Você se encontrou com seu supervisor ontem e ele lhe passou as seguintes informações:

A Associação é uma instituição com boa reputação na cidade, cujo escopo é fomentar a vinda de turistas brasileiros, principalmente em épocas de baixa temporada, por meio de eventos culturais. Embora a Associação seja mantida principalmente pelo setor hoteleiro da cidade, a venda de ingressos é o meio utilizado para atrair patrocinadores para o próximo evento da associação. Em geral, a Associação não termina o ano com prejuízos. Por outro lado, a lucratividade desta instituição é tão pequena que deve ser desconsiderada. O sucesso do evento depende diretamente de sua regularidade e de sua periodicidade, atraindo todos os anos turistas para a cidade na época de setembro. Uma grande quantidade de espectadores assegura maiores investimentos dos patrocinadores no evento do ano seguinte e o conseqüente acréscimo de receitas em toda a economia da cidade. O preço dos ingressos varia de R\$ 100,00 até R\$ 500,00, pelos três dias do evento. Uma baixa venda de ingressos, por inviabilizar economicamente o evento do ano seguinte, provavelmente acarretará o fim do festival, que já acontece há cinco anos e está começando a ser indicado em todos os guias turísticos da cidade e do país como atração musical de alta qualidade.

O Festival está marcado para começar em três semanas. Este festival está planejado, como em todas as outras edições, para acontecer em três dias no terceiro final de semana de agosto. Há dois shows por noite, em cada um dos dois palcos, um show de abertura com bandas menores e um segundo com as bandas mais famosas. A noite de sábado é o clímax do evento e assegura a maior bilheteria, este ano será reservada para uma banda da cidade de repercussão nacional nos anos 80, isto porque o tema já divulgado do evento é "Nostalgia". O outro palco é reservado para bandas do país que estão começando a carreira e foram vencedores dos concursos realizados pela associação em outras regiões do país. Fazer o show principal na noite de sábado é uma responsabilidade

Este caso foi desenvolvido pelos pesquisadores André Gomma de Azevedo e André Alves do Grupo de Pesquisa e Trabalho em Resolução Apropriada de Disputas Copyright © 2002, 2004, 2011, 2017. Desde que mantida a formatação e citada a fonte, autoriza-se o uso deste material por qualquer ente de direito público sem a necessidade de solicitar autorização do Grupo de Pesquisa e Trabalho em Resolução Apropriada de Disputas da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (GT RAD).



que geralmente recai sobre bandas mais experientes e que possuem um maior número de fãs.

Quando a Associação anunciou a programação para esta edição do festival, a banda Wenger, estava listada como atração principal. Profissionalmente, a banda Wenger embora tenha sido criada nos anos 80, apenas consolidou-se no cenário nacional em meados dos anos noventa, quando um novo guitarrista integrou a banda com composições inovadoras. Considerada uma banda de primeira linha, apesar de não ter tido a fama que a banda Plebe Urbana tinha no auge dos anos 80 a banda Wenger tem maior apelo com o público jovem e possui muitas influências contemporâneas em suas músicas. Contudo, há três semanas a Associação retirou o nome da banda Wenger dos seus comerciais e propagandas do festival. O baterista da banda desenvolveu um quadro agudo de infiltração no menisco da perna direita e está fazendo fisioterapia para voltar a tocar nos próximos três meses, após o repouso pós-operatório. A banda se recusa a tocar em um festival tão importante sem o seu baterista oficial.

A associação ainda não encontrou nenhuma banda que possa substituir a banda Wenger de forma a não prejudicar a qualidade do festival. A banda que faria o espetáculo da noite de domingo, que encerra o festival (com uma remuneração de R\$ 55.000,00 pela apresentação) pode fazer o show da noite de sábado. É uma banda bastante conhecida, todavia é uma banda que modificou muito a sua formação desde o final dos anos oitenta, momento em que mais fez sucesso, restando apenas o vocalista original e, portanto, não atende o conceito do festival com a mesma pertinência que outras bandas da época. A Associação está em uma situação desconfortável. O cancelamento ou adiamento do festival causaria um prejuízo para o setor de turismo de centenas de milhares de reais (decorrentes de contratos já assinados) além de inviabilizar a realização da próxima edição do evento.

Recentemente, o vocalista da banda Plebe Urbana, uma conceituada banda dos anos 80 ouviu rumores sobre este problema da Associação e conversou por telefone com o diretor artístico para perguntar se haveria alguma possibilidade de que sua banda viesse a assumir o show principal. Porém, a banda Plebe Urbana tem estado um pouco fora da mídia, sem ter feito muitos shows ultimamente, e tem tido pouca aceitação do público mais jovem. O diretor artístico estava aguardando para dar uma resposta ao vocalista na expectativa de que alguma outra banda com mais evidência no mercado viesse a estar disponível na data da apresentação. Infelizmente nenhuma banda mais coerente com o conceito do evento se mostrou disponível e, no presente momento, o diretor artístico da Associação está muito ansioso para assinar um contrato com a banda Plebe Urbana para garantir uma qualidade mínima do espetáculo.

Plebe Urbana já se apresentou em outras edições do festival. A última vez que ela se apresentou foi há dois anos, no palco principal na noite de domingo, (para realizar este show a banda recebeu R\$ 40.000,00). Há quatro anos, quando a banda Plebe Urbana retomou a agenda de shows, após dez anos, a venda de discos da banda se igualava a venda nos anos 80 (devido uma tendência do mercado). Nessa época, em que a banda retornou ao auge, a Associação pagou para uma banda a quantia de R\$ 80.000,00 para

Este caso foi desenvolvido pelos pesquisadores André Gomma de Azevedo e André Alves do Grupo de Pesquisa e Trabalho em Resolução Apropriada de Disputas Copyright © 2002, 2004, 2011, 2017. Desde que mantida a formatação e citada a fonte, autoriza-se o uso deste material por qualquer ente de direito público sem a necessidade de solicitar autorização do Grupo de Pesquisa e Trabalho em Resolução Apropriada de Disputas da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (GT RAD).



fazer o show na noite principal do festival. Esta remuneração, justificada apenas pela fama, qualidade da apresentação e a grande evidência da banda na mídia a época, foi considerada extremamente elevada para os padrões do festival. Por outro lado, nos últimos quatro anos a inflação e a crescente popularidade do turismo musical fez com que os salários das estrelas desses festivais se duplicassem.

Com o propósito de ajudá-lo nas negociações, lhe foi dada uma tabela de remunerações pagas pela Associação nos últimos anos para os shows principais das noites de sábado e de domingo do Festival Rock Live Brasília.

| | Noite principal (Sábado) | Noite de Domingo |
|-----------|--------------------------|------------------|
| Há 5 anos | R\$ 55.000,00 | R\$ 25.000,00 |
| Há 4 anos | R\$ 80.000,00 | R\$ 28.000,00 |
| Há 3 anos | R\$ 67.500,00 | R\$ 33.500,00 |
| Há 2 anos | R\$ 77.000,00 | R\$ 40.000,00 |
| Há 1 ano | R\$ 90.000,00 | R\$ 45.000,00 |
| Este ano | ? | R\$ 55.000,00 |

Apesar de não haver uma regra clara ou expressa, os padrões artísticos ditam que a banda de rock que se apresenta na noite principal recebe, em média, o dobro de da banda que se apresenta na noite secundária. Ainda, segundo a prática no meio artístico, o Festival tem pago a seus artistas uma remuneração não variável de acordo com o rendimento do evento.

Por causa de seus limitados recursos, a Associação precisa reduzir ao máximo o custo de cada performance. Nas últimas edições do evento, a Associação vendeu em média 85% de seus ingressos. Este é o percentual que a Associação precisa para poder manter o evento do próximo ano (a margem de erro neste cálculo é de 5%). Caso a associação vendesse menos de 80% dos ingressos os impactos nas contas da associação seriam de mais de R\$ 150.000,00. Apesar de pouco provável, uma vendagem de 50 ou 60% dos ingressos seria um desastre. O medo de se atingirem estes percentuais explica porque a banda Plebe Urbana tem recebido tão poucos convites para cantar – apesar da qualidade técnica e estilo da banda serem inigualáveis, a maioria dos eventos optam pelas bandas de maior evidência na mídia como forma de assegurar público.

Caso a banda Wenger viesse a fazer o show da noite de sábado, a ela teria sido pago R\$ 100.000,00. Face à situação emergencial em que a Associação se encontra e

Este caso foi desenvolvido pelos pesquisadores André Gomma de Azevedo e André Alves do Grupo de Pesquisa e Trabalho em Resolução Apropriada de Disputas Copyright © 2002, 2004, 2011, 2017. Desde que mantida a formatação e citada a fonte, autoriza-se o uso deste material por qualquer ente de direito público sem a necessidade de solicitar autorização do Grupo de Pesquisa e Trabalho em Resolução Apropriada de Disputas da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (GT RAD).



ao grande desejo do Diretor artístico de assinar um contrato com a banda Plebe Urbana, a Associação lhe autorizou a oferecer até R\$ 120.000,00 caso isto venha a ser necessário. Caso ela peça mais do que esta quantia o Diretor Artístico terá que usar a banda da noite de domingo para o show de sábado e torcer para que o público se agrade e volte no próximo ano. A associação provavelmente terá que pagar um pouco menos do que R\$ 80.000,00 para que esta banda aceite fazer o show principal. Você também deve levar em consideração o impacto desta negociação com a banda Plebe Urbana em relação às demais bandas que fazem esse tipo de evento, caso uma eventual elevada remuneração venha a ser divulgada publicamente.

Apesar de achar que a banda está muito deslocada do cenário nacional do rock, o diretor artístico quer assinar um contrato com a Plebe Urbana. Ele acredita que com a qualidade técnica da banda e com os sucessos do passado a banda pode se sair muito bem. De qualquer forma, há poucas alternativas viáveis. No contexto atual, um anúncio tardio de qual será a atração principal do Festival poderá prejudicar a vinda dos turistas apaixonados por rock. Por outro lado, espera-se uma boa resposta do público para um anúncio de que a Plebe Urbana tornaria a ser a atração principal.

Prepare-se para uma reunião com o representante da banda Plebe Urbana.



Plebe Urbana

Instruções confidenciais para o representante da banda Plebe Urbana

Você acabou de se tornar sócio de um escritório de advocacia especializado em Direito de Entretenimento e que cuida dos contratos e transações de artistas famosos. A banda Plebe Urbana seguramente não é seu maior cliente, contudo você quer mostrar para os demais sócios que sua competência independe do valor da negociação. Além disso, você quer expandir a atuação do seu escritório na área de shows de rock. Esta é a primeira vez que você trabalha com a conta da Plebe Urbana.

Você encontrou com os integrantes da banda ontem. Eles são músicos bem maduros, com muita experiência e excelente qualidade técnica – especialmente considerando o tempo que estão sem tocar juntos, provavelmente a banda Plebe Urbana esteja entre os maiores sucessos do rock nos anos 80, sendo uma das poucas bandas que mantém sua originalidade e sua formação até os dias de hoje. Durante a sua conversa com a banda você recolheu as seguintes informações:

A banda já não se apresenta como atração principal em festivais há mais de dois anos. Contudo os seus integrantes vêm desenvolvendo bons projetos musicais sozinhos, como arranjadores, produtores e compositores. A popularidade da banda no meio artístico tem decrescido bastante nos últimos anos ao passo que o trabalho individual de cada integrante vem requerendo maior dedicação deles em detrimento dos ensaios em conjunto. A Banda já se apresentou em diversos festivais promovidos pela Associação de Fomento ao Turismo de Brasília. A Associação vem divulgando a sexta edição do tradicional Festival do Rock Live in Brasília em três semanas, cujo tema este ano será “Nostalgia”, prestando tributos a bandas de sucesso dos anos 80. A noite mais importante do Festival, a noite de sábado, geralmente é separada para bandas que estão em maior evidência na mídia.

Quando a Associação anunciou o festival, a banda Wenger foi apresentada como a atração principal. Apesar da banda Wenger ser uma das bandas de maior relevância no atual cenário musical, a banda Wenger, nos anos 80, fazia muito menos sucesso com os fãs que a banda Plebe Urbana. Há cerca de três semanas, o nome da banda Wenger foi repentinamente retirado dos comerciais e propagandas do Festival. Há rumores de que a banda entrou em uma disputa com o diretor artístico da Associação. O vocalista da banda Plebe Urbana entrou em contato com o diretor artístico para perguntar quem realizaria o show principal do Festival. Plebe Urbana já participou de festivais como este, com grande sucesso, diversas vezes. Ontem, os seus clientes foram informados que poderia haver um interesse da parte da Associação de assinar um contrato com eles para o show principal do Festival. Uma reunião para discutir esta questão foi agendada para hoje entre você, o representante da banda, e o representante da Associação.

Este caso foi desenvolvido pelos pesquisadores André Gomma de Azevedo e André Alves do Grupo de Pesquisa e Trabalho em Resolução Apropriada de Disputas Copyright © 2002, 2004, 2011, 2017. Desde que mantida a formatação e citada a fonte, autoriza-se o uso deste material por qualquer ente de direito público sem a necessidade de solicitar autorização do Grupo de Pesquisa e Trabalho em Resolução Apropriada de Disputas da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (GT RAD).



A Associação é uma instituição com boa reputação na sua metrópole, cujo escopo é fomentar a vinda de turistas nacionais para a capital por meio de eventos culturais, principalmente em épocas de baixa temporada. Embora a Associação seja mantida principalmente pelo setor hoteleiro da cidade a venda de ingressos é o meio utilizado para atrair os patrocinadores. Um dos eventos que a Associação realiza para trazer turistas para a cidade é um festival de rock, chamado Rock Live in Brasília, que já está em sua sexta edição. O sucesso do evento depende diretamente da capacidade de trazer para Brasília um público interessado em eventos culturais e em turismo fora de época, atraindo anualmente turistas para a cidade na época de setembro.

Os integrantes da banda estão desesperadamente querendo fazer o show principal deste festival. Isto pode ser uma oportunidade de retornar ao foco da mídia especializada em rock. Fazer este show também aumentaria as probabilidades da Plebe Urbana ser escolhida para um importante papel em um especial de televisão sobre o rock nacional dos anos 80. O especial da televisão pagaria R\$ 120.000,00 e provavelmente ajudaria os integrantes da banda a retornarem a investir seu tempo e trabalho na música em conjunto, deixando as carreiras pessoais em segundo plano. Os músicos estão empolgados com a possibilidade de assinar um contrato de tão alto nível. Eles confessaram que o interesse principal é assinar o contrato para retomar o contato com o público e voltarem a fazer música juntos – a questão da remuneração é secundária, pois todos são bem sucedidos individualmente como músicos. Inclusive eles revelaram que estariam dispostos a fazer o show de graça. Contudo por questões de honra profissional, reputação e o impacto de um acordo desfavorável em futuros acordos, eles pedem que você consiga a maior remuneração possível.

A remuneração da Banda Plebe Urbana nos últimos dois anos tem variado de R\$ 30.000,00 a R\$ 40.000,00. Há quatro anos, quando eles retomaram a agenda de shows, após dez anos sem tocarem juntos, eles receberam R\$ 80.000,00 pelo show principal da noite de Sábado do Festival de Rock Live in Brasília. Desde então, devido a questões inflacionárias e a aumento da popularidade do turismo musical, a remuneração de bandas de rock de sucesso quase dobrou. Os integrantes da Plebe Urbana reconhecem, todavia, que eles não poderão contar com tantas apresentações com lotação esgotada como podia há alguns anos.

No ano passado, uma jovem banda de relevância momentânea na mídia disse ter recebido mais de R\$ 90.000,00 pelo trabalho. A última vez que a Banda se apresentou no Festival foi há dois anos, no show secundário da noite de Domingo. Para esse show, além das críticas favoráveis, seus clientes receberam R\$ 40.000,00. Apesar de não haver uma regra geral, a banda que faz o show principal na noite de sábado recebe, em média, pelo menos o dobro da que se apresenta na noite de domingo.

O Festival está marcado para começar em três semanas. Este festival está planejado, como em todas as outras edições, para acontecer em três dias no terceiro final de semana de agosto. Há dois shows por noite, em cada um dos dois palcos, um show de abertura com bandas menores e um segundo com as bandas mais famosas. A noite de sábado é o clímax do evento e assegura a maior bilheteria, este ano será reservada para

Este caso foi desenvolvido pelos pesquisadores André Gomma de Azevedo e André Alves do Grupo de Pesquisa e Trabalho em Resolução Apropriada de Disputas Copyright © 2002, 2004, 2011, 2017. Desde que mantida a formatação e citada a fonte, autoriza-se o uso deste material por qualquer ente de direito público sem a necessidade de solicitar autorização do Grupo de Pesquisa e Trabalho em Resolução Apropriada de Disputas da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (GT RAD).



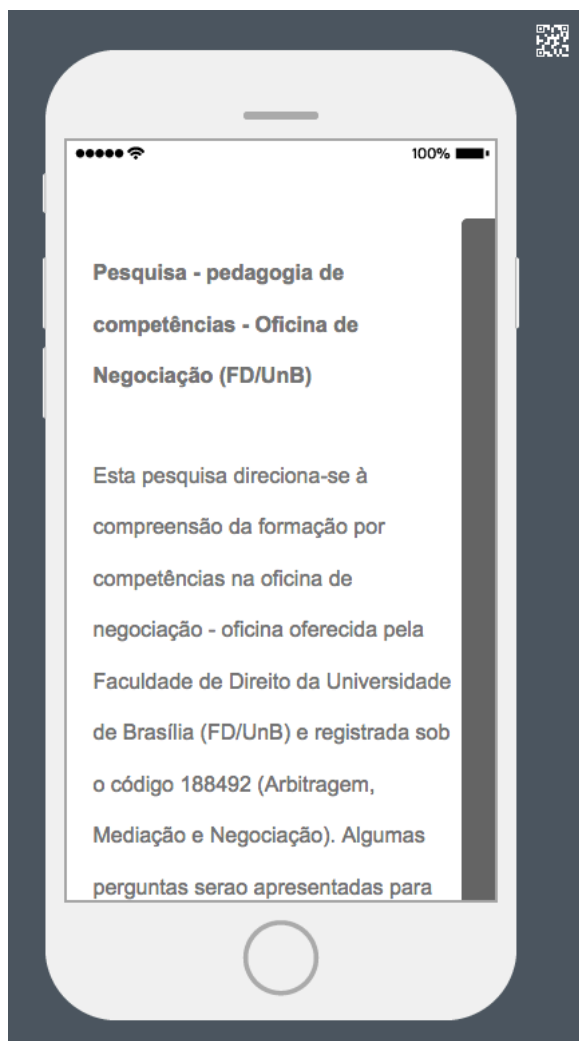
uma banda da cidade de repercussão nacional nos anos 80, isto porque o tema já divulgado do evento é “Nostalgia”. O outro palco é reservado para bandas do país que estão começando a carreira e foram vencedores dos concursos realizados pela associação em outras regiões do país. Fazer o show principal na noite de sábado é uma responsabilidade que geralmente recai sobre bandas mais experientes e que possuem um maior número de fãs. Os integrantes da banda acreditam que como a banda se encaixa com perfeição no conceito do evento facilmente irão fazer um sucesso enorme.

Apesar de ainda serem uma banda com um bom rock, a banda Plebe Urbana já teve alguns dias medianos – e isto não ocorria há quatro anos, quando resolveram retomar a carreira de sucesso dos anos 80. Esta é provavelmente a razão pela qual seus clientes não têm conseguido grandes shows ultimamente. Se a performance deles gerar um público de 50 ou 60% isto seguramente será o fim da banda, pois os trabalhos individuais seriam mais lucrativos. Contudo, seus clientes estão confiantes que um público de 50 ou 60% será muito improvável devido o conceito do evento guardar total pertinência com o estilo da banda.

Prepare-se para sua reunião com o representante da Associação.

ANEXO IV

**Pesquisa de campo com estudantes que cursaram a Oficina de
Negociação**



https://survey.eu.qualtrics.com/jfe/form/SV_0rkgWiZYyJmk6Zn

Pesquisa - pedagogia de competências - Oficina de Negociação (FD/UnB)

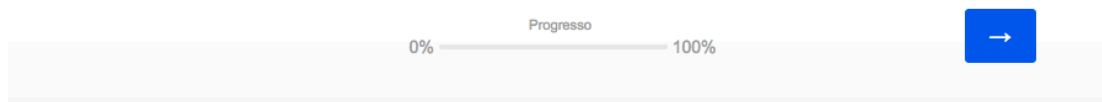
Esta pesquisa direciona-se à compreensão da formação por competências na oficina de negociação - oficina oferecida pela Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (FD/UnB) e registrada sob o código 188492 (Arbitragem, Mediação e Negociação). Algumas perguntas serão apresentadas para verificar a perspectiva dos estudantes em relação à efetividade da disciplina e da sua abordagem de desenvolvimento de algumas competências ou habilidades. Note que suas respostas serão mantidas em sigilo e serão utilizadas exclusivamente para o desenvolvimento de pesquisa no programa de na pós-graduação da FD/UnB para uso em eventuais teses e para aperfeiçoamento da disciplina "Oficina de Negociação."

Esta pesquisa demanda aproximadamente 5 minutos e o estudante que tiver completado receberá um exemplar da 7ª edição do Manual de Mediação Judicial cujo lançamento está previsto para março de 2018. Cada participante pode se retirar a qualquer momento durante a pesquisa. Se for necessário o contato com o pesquisador responsável por este trabalho, por favor contate o Prof. André Gomma de Azevedo por intermédio do e-mail andre.gomma@me.com.

Ao clicar o botão abaixo, se está consentindo com o regramento da presente pesquisa e indicando que a sua participação é voluntária. Ao responder ao seguinte formulário, o participante está em concordância com o seguinte termo: "Estou ciente de que a presente pesquisa terá por finalidade exclusiva a compreensão da evolução da aprendizagem de estudantes na Oficina de Negociação e que todas as informações prestadas serão mantidas confidenciais no que concerne a quaisquer dados pessoais dos entrevistados e sua vivência de aprendizagem durante e após o semestre. Compreendo que as respostas apresentadas de nenhuma forma repercutirão em qualquer resultado acadêmico e que minha participação é voluntária".

Boa pesquisa!

Sim, concordo. Podemos iniciar a pesquisa.



| # | Field | Contagem da escolha |
|---|--|---------------------|
| 1 | Sim, concordo. Podemos iniciar a pesquisa. | 100,00% 34 |
| 2 | Não. Quero sair desta pesquisa | 0,00% 0 |
| | | 34 |

Idade:

Abaixo de 18

 18 -19

 20-21

 22-23

 23-25

 Acima de 25

Feminino

Prefiro não indicar

| # | Field | Contagem da escolha |
|---|--------------|---------------------|
| 1 | Abaixo de 18 | 0,00% 0 |
| 2 | 18 -19 | 9,09% 3 |
| 3 | 20-21 | 18,18% 6 |
| 4 | 22-23 | 33,33% 11 |
| 5 | 23-25 | 12,12% 4 |
| 6 | Acima de 25 | 27,27% 9 |
| | | 33 |

Sexo:

Masculino

Feminino

Prefiro não indicar

| # | Field | Contagem da escolha |
|---|---------------------|---------------------|
| 1 | Masculino | 51,52% 17 |
| 2 | Feminino | 48,48% 16 |
| 3 | Prefiro não indicar | 0,00% 0 |
| | | 33 |

Data da colação de grau - caso não tenha se formado, indique data provável.

2013 2014 2015 2016 2017 2018 2019 2020 2021 2022 2023

Data da colação de grau / Data esperada da colação de grau



| # | Field | Contagem da escolha |
|---|-------|---------------------|
| 1 | 2016 | 6,06% 2 |
| 2 | 2017 | 21,21% 7 |
| 3 | 2018 | 24,24% 8 |
| 4 | 2019 | 12,12% 4 |
| 5 | 2020 | 9,09% 3 |
| 6 | 2021 | 27,27% 9 |
| | | 33 |

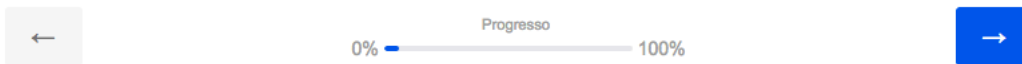
Há quanto tempo você concluiu a disciplina Oficina de Negociação?

- Menos de 6 meses
- Entre 6 meses e 1 ano
- Entre 1 e 2 anos
- Mais de 2 anos

| # | Field | Contagem da escolha |
|---|-----------------------|---------------------|
| 1 | Menos de 6 meses | 33,33% 11 |
| 2 | Entre 6 meses e 1 ano | 21,21% 7 |
| 3 | Entre 1 e 2 anos | 27,27% 9 |
| 4 | Mais de 2 anos | 18,18% 6 |
| | | 33 |

Quanto à sua experiência prévia com negociação:

- Nunca tinha estudado negociação
- Possuía conhecimento de senso comum sobre negociação
- Prefiro não responder
- Tinha cursado outra disciplina que abordava teoria de negociação
- Tinha realizado curso de negociação



| # | Field | Contagem da escolha |
|---|--|---------------------|
| 1 | Nunca tinha estudado negociação | 36,36% 12 |
| 2 | Possuía conhecimento de senso comum sobre negociação | 39,39% 13 |
| 3 | Tinha cursado outra disciplina que abordava teoria de negociação | 18,18% 6 |
| 4 | Tinha realizado curso de negociação | 3,03% 1 |
| 5 | Prefiro não responder | 3,03% 1 |
| | | 33 |

Durante a Oficina de Negociação (ON), considere como as seguintes competências gerais e específicas foram desenvolvidas para seu adequado desempenho na sua vida profissional:

pouco desenvolvidas na ON 1 2 3 4 5 muito desenvolvidas na ON

Aplicação de conhecimentos teóricos na prática

Organização e planejamento de tempo

Comunicação oral e escrita

Desenvolvimento da crítica e autocrítica

Desenvoltura no improviso e atuação em novas situações

Desenvoltura para identificar, apresentar e resolver problemas.

Desenvoltura para tomar decisões

Desenvoltura para tomar decisões

Habilidades interpessoais

Desenvoltura em solucoes criativas

Compromisso ético

Desenvoltura ao considerar uso de meios consensuais na solucao de conflito

Desenvoltura em demonstrar consciencia critica na analise do ordenamento juridico

Atuacao de maneira leal, diligente e transparente na defesa de interesses das pessoas as quais representa

| # | Field | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Total |
|----|---|---------|----------|----------|-----------|-----------|-------|
| 1 | Aplicacao de conhecimentos teoricos na pratica | 0,00% 0 | 3,13% 1 | 12,50% 4 | 34,38% 11 | 50,00% 16 | 32 |
| 2 | Organizacao e planejamento de tempo | 3,13% 1 | 3,13% 1 | 25,00% 8 | 43,75% 14 | 25,00% 8 | 32 |
| 3 | Comunicação oral e escrita | 0,00% 0 | 0,00% 0 | 25,00% 8 | 37,50% 12 | 37,50% 12 | 32 |
| 4 | Desenvolvimento da critica e autocrítica | 0,00% 0 | 3,13% 1 | 15,63% 5 | 31,25% 10 | 50,00% 16 | 32 |
| 5 | Desenvoltura no improviso e atuacao em novas situacoes | 0,00% 0 | 0,00% 0 | 0,00% 0 | 37,50% 12 | 62,50% 20 | 32 |
| 6 | Desenvoltura para identificar, apresentar e resolver problemas. | 0,00% 0 | 0,00% 0 | 3,13% 1 | 37,50% 12 | 59,38% 19 | 32 |
| 7 | Desenvoltura para tomar decisões | 0,00% 0 | 0,00% 0 | 9,38% 3 | 50,00% 16 | 40,63% 13 | 32 |
| 8 | Habilidades interpessoais | 0,00% 0 | 0,00% 0 | 9,38% 3 | 34,38% 11 | 56,25% 18 | 32 |
| 9 | Desenvoltura em solucoes criativas | 0,00% 0 | 0,00% 0 | 15,63% 5 | 50,00% 16 | 34,38% 11 | 32 |
| 10 | Compromisso ético | 0,00% 0 | 6,25% 2 | 15,63% 5 | 21,88% 7 | 56,25% 18 | 32 |
| 11 | Desenvoltura ao considerar uso de meios consensuais na solucao de conflito | 0,00% 0 | 0,00% 0 | 0,00% 0 | 34,38% 11 | 65,63% 21 | 32 |
| 12 | Desenvoltura em demonstrar consciencia critica na analise do ordenamento jurídico | 6,25% 2 | 12,50% 4 | 9,38% 3 | 37,50% 12 | 34,38% 11 | 32 |
| 13 | Atuacao de maneira leal, diligente e transparente na defesa de interesses das pessoas as quais representa | 0,00% 0 | 6,25% 2 | 12,50% 4 | 28,13% 9 | 53,13% 17 | 32 |

Durante a Oficina de Negociação (ON), considere como as seguintes micro-competências de negociação foram desenvolvidas:

pouco desenvolvidas na ON 1 2 3 4 5 muito desenvolvidas

Desenvoltura ao compreender o conflito como fenómeno natural



Desenvoltura na percepção de aspectos positivos no conflito



Desenvoltura na geração de valor



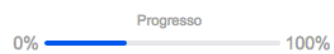
Desenvoltura ao reivindicar valor



Desenvoltura ao equilibrar-se emocionalmente



Desenvoltura ao planejar o procedimento de negociação



| # | Field | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Total |
|---|--|---------|---------|----------|-----------|-----------|-------|
| 1 | Desenvoltura ao compreender o conflito como fenomeno natural | 3,13% 1 | 0,00% 0 | 9,38% 3 | 25,00% 8 | 62,50% 20 | 32 |
| 2 | Desenvoltura na percepcao de aspectos positivos no conflito | 0,00% 0 | 0,00% 0 | 12,50% 4 | 34,38% 11 | 53,13% 17 | 32 |
| 3 | Desenvoltura na geraçao de valor | 0,00% 0 | 0,00% 0 | 18,75% 6 | 34,38% 11 | 46,88% 15 | 32 |
| 4 | Desenvoltura ao reivindicar valor | 0,00% 0 | 3,13% 1 | 6,25% 2 | 56,25% 18 | 34,38% 11 | 32 |
| 5 | Desenvoltura ao equilibrar-se emocionalmente | 0,00% 0 | 0,00% 0 | 18,75% 6 | 46,88% 15 | 34,38% 11 | 32 |
| 6 | Desenvoltura ao planejar o procedimento de negociaçao | 0,00% 0 | 0,00% 0 | 25,00% 8 | 28,13% 9 | 46,88% 15 | 32 |

Quão satisfeito(a) ficou com a disciplina "Oficina de Negociação"

Muito insatisfeito(a) 1 insatisfeito(a) 2 Neutro 3 satisfeito(a) 4 Muito satisfeito(a) 5

Satisfação com a disciplina



| # | Field | Contagem da escolha |
|---|-------|---------------------|
| 1 | 4 | 37,50% 12 |
| 2 | 5 | 62,50% 20 |
| | | 32 |

Você considera que a abordagem de pedagogia de competências com métodos vivenciais de ensino como adotada na oficina de negociação deveria estar presente em outras disciplinas do curso de Direito?

Sim

Não

Prefiro não opinar

| # | Field | Contagem da escolha |
|---|--------------------|---------------------|
| 1 | Sim | 100,00% 32 |
| 2 | Não | 0,00% 0 |
| 3 | Prefiro não opinar | 0,00% 0 |
| | | 32 |

Qual a importância da abordagem ou do material pedagógico de apoio para a disciplina (e.g. exercícios simulados, casos e videos)?

Dispensável para disciplina 1 2 3 4 Indispensável 5

Exercícios simulados



Exercícios em sala de aula



Videos



Relatórios



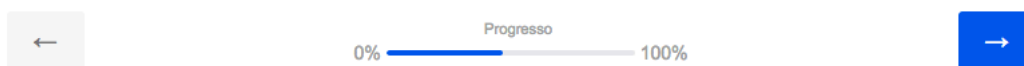
Debates em sala (método socrático)



| # | Field | 2 | 3 | 4 | 5 | Total |
|---|------------------------------------|---------|-----------|-----------|------------|-------|
| 1 | Exercícios simulados | 0,00% 0 | 0,00% 0 | 0,00% 0 | 100,00% 32 | 32 |
| 2 | Exercícios em sala de aula | 0,00% 0 | 3,13% 1 | 12,50% 4 | 84,38% 27 | 32 |
| 3 | Videos | 9,38% 3 | 31,25% 10 | 31,25% 10 | 28,13% 9 | 32 |
| 4 | Relatórios | 9,38% 3 | 15,63% 5 | 46,88% 15 | 28,13% 9 | 32 |
| 5 | Debates em sala (método socrático) | 0,00% 0 | 6,25% 2 | 25,00% 8 | 68,75% 22 | 32 |

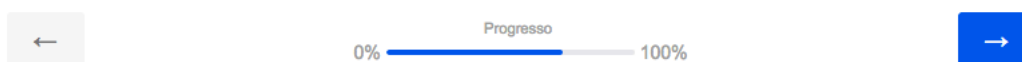
Por quanto tempo você sentiu que aprendeu em razão da Oficina de Negociação

- Não senti que aprendi durante a Oficina de Negociação
- Senti que aprendi apenas durante a Oficina de Negociação
- Senti que aprendi após o término da Oficina de Negociação
- Sinto que estou aprendendo a negociar, utilizando a abordagem teórica apresentada na Oficina de Negociação, até a presente data



| # | Field | Contagem da escolha |
|---|---|---------------------|
| 1 | Não senti que aprendi durante a Oficina de Negociação | 0,00% 0 |
| 2 | Senti que aprendi apenas durante a Oficina de Negociação | 12,50% 4 |
| 3 | Senti que aprendi após o término da Oficina de Negociação | 16,63% 5 |
| 4 | Sinto que estou aprendendo a negociar, utilizando a abordagem teórica apresentada na Oficina de Negociação, até a presente data | 71,88% 23 |
| | | 32 |

Caso queria, utilize o espaço abaixo para registrar qualquer comentario adicional.



Gostei muito da disciplina e da equipe de monitoria do GTPRAD. Em especial, agradeço o trabalho desenvolvido pelos monitores Luan Cordeiro, Isabela Lisboa, Bernado Carrara e Pedro Macedo, pelos tempo, dedicação e solicitude perante a disciplina e os alunos. O conteúdo da disciplina é fundamental não apenas à seara jurídica, mas à pratica da vida (vivência). A meu ver, deveria ser disciplina obrigatória ao graduando em Direito. Com os ensinamentos da disciplina, percebi o quanto é importante observar a negociação enquanto estratégia para se exercitar o Direito para além da própria provocação da jurisdição, ou, melhor dizendo, para evitarmos o uso desmedido da jurisdição. Ao GTPRAD, meu muito obrigado.



A disciplina em questão me proporcionou adquirir e aplicar conhecimentos essenciais não só a nível profissional, mas para qualquer situação em que tenha que lidar com conflitos de interesses.



A disciplina foi imprescindível para a negociação da compra da minha kitnet, um ano depois de cursar a matéria, em 2015. Sem os conhecimentos aplicados em sala, eu não teria desenvoltura para manter a solicitação de redução de preço. O preço da kit era R\$ 270.000,00 (SCRN 708-709, Ed Olympia, prédio novíssimo). Eu consegui que a corretora e o dono abajassem o valor para R\$ 260.000,00: R\$ 230.000,00 de entrada e mais 6 parcelas mensais de R\$ 5.000,00. Considerando que eu sou uma pessoa tímida e introvertida, isso foi um ganho imenso. Sou muita grata por ter feito essa matéria e pelos ensinamentos do professor André Gomma!



Gostei bastante da disciplina, mas lembro de ter cursado ela quando foi ofertada pela primeira vez, ainda como PAD. A parte teórica ainda estava um pouco deficiente na disciplina, bem como maneiras de chegar a um consenso na parte valorativa. No mais, foi uma matéria excelente, onde aprendi (e continuo a aprender) bastante!



A metodologia instituída para a disciplina extrapolou a abordagem convencional do ensino, o que agregou bastante ao aprendizado do aluno. Aulas interativas são mais didáticas e facilitam a absorção da teoria e sua execução na prática, tanto no âmbito acadêmico/profissional, quanto no pessoal. Sem dúvidas, uma das 5 melhores disciplinas que tive o privilégio de cursar na graduação (como Mediação de Família, também ministrada pelo professor Gomma).



A ON oferece um aprendizado para além do direito!



O único aspecto negativo foi a ausência do professor titular ao longo do semestre.



Eu nunca havia feito uma aula sequer de negociação. Foi um desafio surpreendente, e eu me sinto satisfeita com o resultado. Com toda certeza usarei o conhecimento adquirido durante as aulas na minha futura profissão e também em específicas situações que me ocorrerem no dia a dia. Aos que ministraram as aulas, minha mais sincera gratidão por terem sido tão prestativos e de uma didática encantadora.



Uma das melhores disciplinas que eu já cursei. A didática, os monitores os casos simulados foi tudo excepcional.



Parabéns! Pelo conteúdo e pela busca de melhora constante.



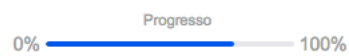
A abordagem trazida pelo Professor é extremamente envolvente e garante a aplicação prática da teoria negocial.



Voce estaria disposto(a) a colaborar com a elaboracao de atividades pedagogicas vivenciais para outras disciplinas da FD/UnB? E para participar de uma pesquisa qualitativas (grupo focal) sobre a Oficina de Negociação)? Indique abaixo um e-mail para contato e qual sua disponibilidade (e.g. Ambos - meunome@gmail.com ou elaboracao de novos exercicios - meunome@gmail.com)

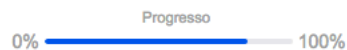
Sim
Não

←



| # | Field | Contagem da escolha |
|---|-------|---------------------|
| 1 | Sim | 50,00% 15 |
| 2 | Não | 50,00% 15 |
| | | 30 |

Insira seu e-mail por favor



Como forma de agradecimento por ter preenchido este formulario, o Grupo de Pesquisa e Trabalho em Resolucao Apropriada de Disputas na FD/UnB lhe enviara orientacoes para recebimento gratuito de um exemplar do Manual de Mediacao Judicial. Você possui interesse em receber um exemplar do Manual de Mediacao Judicial? OBS. O Manual de Negociacao somente sera lancado em abril de 2018.

The form interface includes a dropdown menu with two visible options: 'Sim' and 'Não'. Below the menu is a progress bar labeled 'Progresso' showing 0% completion. Navigation arrows are present on the left and right sides.

| # | Field | Contagem da escolha |
|---|-------|---------------------|
| 1 | Sim | 100,00% 32 |
| 2 | Não | 0,00% 0 |
| | | 32 |

Insira seu e-mail por favor

The form interface shows a progress bar labeled 'Progresso' at 0% and navigation arrows on the left and right.

ANEXO V

Formulário de aferição de satisfação com instrutores em formação



FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

- METODOLOGIA/ MATERIAL/ PROFESSORES -

SEÇÃO I - Informações Gerais

Tipo de Curso: Oficina de Negociação (60 horas aula) – PAD Verão 2017

Código da Disciplina: 188336 – turma A

Período: 10/01/2017 a 14/02/2017

SEÇÃO II - Instruções

Assinale a nota apropriada para cada item utilizando a seguinte escala:

NA – Não se aplica;

3 – Satisfatório/ Adequado;

1 – Ruim/ Inaceitável;

4 – Muito bom/ Competente;

2 – Razoável/ Necessita de aperfeiçoamento;

5 – Excelente.

SEÇÃO III - Avaliação da Metodologia

| | | | | | | |
|---|----|---|---|---|-------------------------------------|-------------------------------------|
| Pertinência das temáticas abordadas em sala de aula | NA | 1 | 2 | 3 | 4 | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Aplicação da metodologia participativa | NA | 1 | 2 | 3 | 4 | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Abertura para participação dos alunos | NA | 1 | 2 | 3 | 4 | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Pertinência dos debates em sala de aula | NA | 1 | 2 | 3 | 4 | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Organização dos temas e explicações | NA | 1 | 2 | 3 | 4 | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Dificuldade quanto ao conteúdo do curso | NA | 1 | 2 | 3 | <input checked="" type="checkbox"/> | 5 |
| Relevância ou importância do curso | NA | 1 | 2 | 3 | 4 | <input checked="" type="checkbox"/> |

SEÇÃO IV - Avaliação do Material

| | | | | | | |
|---|----|-------------------------------------|---|-------------------------------------|---|-------------------------------------|
| Qualidade e pertinência dos slides | NA | 1 | 2 | 3 | 4 | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Os exercícios simulados foram [poucos (1) a excessivos (5)] | NA | <input checked="" type="checkbox"/> | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Nível de aprendizado com os exercícios | NA | 1 | 2 | 3 | 4 | <input checked="" type="checkbox"/> |
| A carga de leitura foi [pouca (1) a excessiva (5)] | NA | 1 | 2 | <input checked="" type="checkbox"/> | 4 | 5 |
| Relevância ou importância da leitura | NA | 1 | 2 | 3 | 4 | <input checked="" type="checkbox"/> |

SEÇÃO V – Avaliação dos Professores

Nome do Professor 1: Isabela Lisboa

| | | | | | | |
|--|----|---|---|---|---|---|
| Apresentou-se de forma acessível | NA | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Foi respeitoso, atencioso, educado | NA | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Aparentou confiança e domínio do conteúdo | NA | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Manteve linguagem verbal adequada | NA | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Mostrou-se preocupado com o bem estar e compreensão dos alunos | NA | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Respondeu satisfatoriamente as perguntas dos alunos | NA | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Aceitou distintos pontos de vista apresentados por alunos | NA | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Avaliação geral do professor | NA | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Nome do Professor 2: Pedro Paulo

| | | | | | | |
|--|----|---|---|---|---|---|
| Apresentou-se de forma acessível | NA | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Foi respeitoso, atencioso, educado | NA | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Aparentou confiança e domínio do conteúdo | NA | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Manteve linguagem verbal adequada | NA | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Mostrou-se preocupado com o bem estar e compreensão dos alunos | NA | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Respondeu satisfatoriamente as perguntas dos alunos | NA | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Aceitou distintos pontos de vista apresentados por alunos | NA | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Avaliação geral do professor | NA | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Nome do Professor 3: Priscilla Arruda

| | | | | | | |
|--|----|---|---|---|---|---|
| Apresentou-se de forma acessível | NA | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Foi respeitoso, atencioso, educado | NA | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Aparentou confiança e domínio do conteúdo | NA | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Manteve linguagem verbal adequada | NA | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Mostrou-se preocupado com o bem estar e compreensão dos alunos | NA | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Respondeu satisfatoriamente as perguntas dos alunos | NA | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Aceitou distintos pontos de vista apresentados por alunos | NA | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Avaliação geral do professor | NA | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ANEXO VI

Conteúdo programático da Oficina de Negociação

Conteúdo programático e objetivos pedagógicos

1. Meios de resolução de conflitos: aspectos teóricos e fundamentos preliminares

1.1 Autocomposição, Heterocomposição e Autotutela.

1.2 Formas autocompositivas e heterocompositivas de resolução de disputas (conciliação; negociação; mediação; arbitragem e jurisdição)

1.3 Componentes do Processo Autocompositivo. Prismas: técnico, ambiental, social e ético.

Objetivos pedagógicos:

- i) Apresentar características de cada processo autocompositivo;
- ii) Apresentar matriz de processos autocompositivos (Riskin); e
- iii) Apresentar características essenciais sobre processos autocompositivos.

2. Negociação

2.1. Conceito.

2.2. Tipos de Negociação.

2.2.1. Negociação Distributiva.

2.2.2. Negociação Integrativa

2.3. Dilema do negociador.

2.4. Conceito negocial de Posição (lide processual) e Interesse (lide sociológica)

Objetivos pedagógicos:

- i) Apresentar fundamentação teórica sobre papel do autocompositor;
- ii) Demonstrar como a facilitação por um terceiro pode ocorrer sem que haja postura judicatória; e
- iii) Apresentar conceitos fundamentais da teoria de negociação utilizados recorrentemente em debates sobre teoria autocompositiva

3. Técnicas básicas de negociação

3.1. Teoria da Negociação. Histórico.

3.2. A negociação e sua base conceitual.

3.3. A negociação baseada em interesses e negociação baseada em posições (barganha posicional).

3.4. Técnicas básicas de negociação (Zona possível de acordo, valor de reserva, a separação de pessoas e de problemas, concentração de interesses; desenvolvimento de opções negociadas)

3.5. Técnicas intermediárias de negociação (estratégias de estabelecimento de rapport; comunicação afetiva)

Objetivos pedagógicos:

- i) Apresentar conceitos elementares da teoria de negociação;
- ii) Introduzir os exercícios simulados como instrumento pedagógico; e
- iii) Reafirmar a importância de abandonar-se a prática intuitiva da autocomposição.

4. Dinâmicas da Negociação

- 4.1. Tensões entre criar e distribuir valor
- 4.2. Tensões entre empatia e assertividade
- 4.3. Tensões entre partes e agentes

Objetivos pedagógicos:

- i) Aprofundar conceitos elementares da teoria de negociação;
- ii) Introduzir o conceito de tensões em negociação componentes multi-dimensionais na negociação.
- iii) Reafirmar a importância de abandonar-se a prática intuitiva da autocomposição.

5. Preparação para negociações

- 5.1. Compreensão de MAANAs
- 5.2. Determinação de autorizações
- 5.3. Negociação: aspectos pessoais e culturais
- 5.4. Identificação de potenciais de criação de valor

Objetivos pedagógicos:

- i) Aprofundar conceitos elementares da teoria de negociação;
- ii) Introduzir o conceito de alternativas e opções em negociações.
- iii) Introduzir aspectos culturais que influenciam dinâmicas comunicacionais.

6. Processos de negociação

- 6.1. Processo não linear de negociação. Círculo de Valor de Patton. Preparação. Negociação. Resultados e informações. Avaliação
- 6.2. Processo Shell. Preparação. Troca de informações. Abertura e concessões. Fechamento e comprometimento.
- 6.3. Processo Lewicki. Análise. Planejamento. Iniciação. Discussão de propostas. Fechamento. Avaliação.

Objetivos pedagógicos:

- i) Aprofundar a formação de competências procedimentais em negociação;
- ii) Introduzir de forma pluralista alguns procedimentos distintos de negociação;
- iii) Introduzir conceitos de ciência de decisões (decision science).

7. Barreiras para a negociação e para o acordo

- 7.1. Questões pessoais
- 7.2. Questões de credibilidade / confiança
- 7.3. Assimetria de informações
- 7.4. Dimensões psicológicas

Objetivos pedagógicos:

- i) Apresentar aspectos de psicologia social e cognitiva que afetam a formação de convencimento em negociações;
- ii) Reafirmar componentes reputacionais em negociações;
- iii) Aprofundar conceitos de ciência de decisões (decision science).

8. Ética em negociações

8.1. Aplicação de razão ética a negociações

8.2. Quatro abordagens éticas à negociação. Resultado final. Dever. Contrato Social. Personalização.

8.3. Abordagens ambíguas em negociação.

Objetivos pedagógicos:

i) Aprofundar conceitos de ciência de decisões (decision science) relacionados à qualidade ética de resultados negociados;

ii) Reafirmar componentes reputacionais em negociações;