

MÉTODOS ADEQUADOS DE SOLUÇÃO DE CONFLITOS NA FORMAÇÃO JURÍDICA: ANÁLISE COMPARATIVA DE EMENTAS CURRICULARES E PROPOSTA DE UNIDADE FORMATIVA INTEGRADORA

**APPROPRIATE DISPUTE RESOLUTION METHODS IN LEGAL EDUCATION: A
COMPARATIVE ANALYSIS OF COURSE SYLLABI AND A PROPOSAL FOR AN
INTEGRATIVE TRAINING UNIT**

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 24/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/790192860](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/790192860)

Murilo Nunes Araujo¹

Luiz Artur dos Santos Cestari²

RESUMO

O artigo analisa a inserção dos Métodos Adequados de Solução de Conflitos (MASCs) — mediação, conciliação, negociação e arbitragem — na formação jurídica brasileira, a partir de um recorte de pesquisa de mestrado em Educação. Parte do diagnóstico de que o modelo tradicional de ensino jurídico, historicamente centrado na litigiosidade e no processo judicial, já não responde às exigências contemporâneas de uma justiça mais dialógica e participativa. Após um breve panorama histórico da formação jurídica brasileira e da fundamentação normativa e conceitual dos MASCs, o estudo apresenta uma análise documental comparativa das ementas de disciplinas voltadas a esses métodos em duas instituições de ensino superior de Vitória da Conquista, Bahia — uma pública e uma privada —, examinando como esses conteúdos são incorporados aos currículos de Direito a partir de três eixos interpretativos: normativo, multi/interdisciplinar e metodológico. Os resultados indicam que, embora os MASCs estejam presentes nas matrizes curriculares analisadas, sua inserção permanece pontual, concentrada em unidades curriculares isoladas e pouco articulada transversalmente ao restante do curso. A partir desse diagnóstico, é proposta uma unidade curricular formativa que integra os três eixos identificados, associando fundamentos jurídicos, saberes das ciências humanas e metodologias ativas de ensino. Conclui-se que a consolidação dos MASCs no currículo jurídico depende menos de sua presença formal nas ementas e mais da efetiva apropriação e mobilização desses saberes na prática educativa, em favor de uma formação jurídica mais crítica, humanizada e comprometida com o acesso à justiça.

Palavras-chave: Métodos Adequados de Solução de Conflitos; Formação Jurídica; Currículo; Interdisciplinaridade; Prática Educativa.

ABSTRACT

The article examines the incorporation of Appropriate Dispute Resolution Methods (ADRs) — mediation, conciliation, negotiation, and arbitration — into Brazilian legal education, drawing on a section of a master's research in Education. It starts from the premise that the traditional model of legal training, historically centered on litigation and judicial proceedings, no longer meets contemporary demands for a more dialogical and participatory justice system. After a brief historical overview of Brazilian legal education and of the normative and conceptual foundations of ADR methods, the study presents a comparative documentary analysis of course syllabi on these methods at two higher education institutions in Vitória da Conquista, Bahia — one public and one private —, examining how such content is incorporated into law curricula through three interpretive axes: normative, multi/interdisciplinary, and methodological. Findings show that, although ADR methods are present in the curricular matrices analyzed, their inclusion remains punctual, concentrated in isolated curricular units, and weakly articulated across the rest of the program. Based on this diagnosis, a curricular unit integrating the three identified axes is proposed, combining legal foundations, contributions from the human sciences, and active teaching methodologies. It is concluded that the consolidation of ADR methods in legal curricula depends less on their formal presence in syllabi and more on the effective appropriation and mobilization of this knowledge in educational practice, in favor of a more critical, humanized legal education committed to access to justice.

Keywords: Appropriate Dispute Resolution Methods; Legal Education; Curriculum; Interdisciplinarity; Educational Practice.

1. INTRODUÇÃO

A formação jurídica brasileira tem sido historicamente estruturada sob a centralidade do processo judicial e de uma cultura marcadamente adversarial, em que o conflito é compreendido, antes de tudo, como controvérsia a ser decidida pela via estatal. Levantamento conduzido pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) em parceria com a BBC Brasil e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística apontou a existência de 1.896 cursos de Direito no país, dos quais apenas 11% seriam considerados de boa qualidade — retrato que expõe os efeitos da expansão comercial de grupos educacionais nem sempre comprometidos com os investimentos necessários à formação de bons profissionais, em um cenário que reúne mais de um milhão e trezentos mil advogados, proporção equivalente a um profissional para cada 164 habitantes.

Esse panorama, no entanto, vem sendo questionado desde a Constituição Federal de 1988 e, mais adiante, por um conjunto de marcos normativos que passaram a estimular formas consensuais de tratamento de disputas — a Lei de Arbitragem (Lei nº 9.307/1996), a Resolução nº 125/2010 do Conselho Nacional de Justiça, o Código de Processo Civil de 2015 e a Lei de Mediação (Lei nº 13.140/2015). Tais instrumentos expressam uma mudança de paradigma no sistema de justiça brasileiro, voltada a uma cultura de diálogo, cooperação e construção consensual de soluções, e repercutem diretamente sobre a formação dos profissionais do Direito, que passam a precisar compreender o conflito em sua complexidade social, cultural e humana, e não apenas em sua dimensão técnico-normativa.

A incorporação dos Métodos Adequados de Solução de Conflitos (MASCs) — mediação, conciliação, negociação e arbitragem — ao ensino jurídico não se resume, portanto, à inclusão de novos conteúdos programáticos: implica repensar as práticas pedagógicas

e os próprios fundamentos da formação jurídica. Diante desse cenário, o artigo tem como objetivo investigar de que forma os MASCs vêm sendo incorporados ao currículo de cursos de graduação em Direito, tomando como referência empírica duas instituições de ensino superior situadas em Vitória da Conquista, Bahia — uma pública e outra privada, identificadas como Instituição A e Instituição B para preservação de seu anonimato.

Para tanto, o texto está organizado da seguinte forma: a seção 2 apresenta a fundamentação teórica, com um panorama histórico da formação jurídica brasileira, a base normativa e conceitual dos MASCs e a discussão sobre apropriação e mobilização de saberes no currículo; a seção 3 descreve os procedimentos metodológicos; a seção 4 desenvolve a análise comparativa das ementas das duas instituições investigadas e apresenta a proposta de unidade curricular formativa; por fim, apresentam-se as considerações finais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Panorama Histórico da Formação Jurídica no Brasil

Compreender a inserção contemporânea dos MASCs na formação jurídica exige situar historicamente a configuração dos currículos dos cursos de Direito no Brasil. Etimologicamente, o termo "currículo" origina-se do latim curriculum, associado à ideia de "pista de corrida": mais do que um conjunto de conteúdos, o currículo está envolvido na constituição da própria identidade profissional dos sujeitos em formação (Silva, 2007).

Os primeiros cursos jurídicos brasileiros foram criados em 1827, em Olinda (posteriormente transferido para Recife) e em São Paulo, marcando a ruptura com a dependência da Universidade de

Coimbra e um movimento de emancipação científica do país recém-independente. Entre 1827 e 1961, prevaleceu um currículo único e nacionalmente unificado, de perfil elitista, dogmático e voltado essencialmente à formação teórica, com pouquíssimo espaço para a prática jurídica — a exigência de "casos simulados" em sala de aula, introduzida em 1891, representou um dos raros avanços práticos desse longo período (Birnfeld, 2019).

A promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, substituiu o currículo único pelo currículo mínimo, transferindo ao Conselho Federal de Educação a definição das disciplinas obrigatórias e ampliando, ainda que timidamente, a autonomia das instituições. O currículo mínimo fixado em 1972 passou a computar horas de atividade — e não apenas horas em sala de aula —, e o estágio supervisionado tornou-se componente obrigatório, aproximando, ainda que lentamente, teoria e prática jurídica.

O período de 1995 a 2004 foi marcado pela extinção do Conselho Federal de Educação e pela criação do Conselho Nacional de Educação, bem como pela publicação da Portaria MEC nº 1.886/1994, que substituiu a noção de "currículo mínimo" por "conteúdo mínimo", instituiu as atividades complementares — destinando entre 5% e 10% da carga horária à pesquisa, à extensão e a atividades científicas — e consagrou o tripé ensino, pesquisa e extensão. Por fim, o período de 2005 a 2018 consolidou a autonomia das instituições na elaboração de seus projetos pedagógicos, culminando na Resolução CNE/CES nº 9/2004 (Brasil, 2004) e, posteriormente, na Resolução CNE/CES nº 5/2018 (Brasil, 2018), que reorganizaram o currículo em três eixos articulados — formação fundamental, formação profissional e formação prática — e

passaram a exigir, de forma transversal, conteúdos como direitos humanos, direito digital e métodos adequados de solução de conflitos. Mollica, Almeida e Pissolato (2023) destacam justamente essa obrigatoriedade de inclusão transversal dos MASCs como um dos principais horizontes abertos pelas resoluções mais recentes rumo à concretude da justiça multiportas.

Esse breve percurso histórico evidencia que a cultura da litigiosidade não é acidental, mas resultado de um processo secular de formação elitista, dogmática e centrada no processo judicial. É nesse contexto de mudança normativa recente — mas de inércia cultural profunda — que se insere o desafio de consolidar os MASCs como conteúdo efetivamente apropriado pelos currículos jurídicos, e não apenas como item formalmente listado nas diretrizes curriculares.

2.2. Fundamentos dos Métodos Adequados de Solução de Conflitos

O arcabouço normativo brasileiro consolidou, sobretudo a partir da Constituição Federal de 1988, um movimento de valorização dos métodos consensuais de tratamento de conflitos. O Código de Processo Civil de 2015 afirma, em seu art. 3º, §§ 2º e 3º, que o Estado deve promover a solução consensual dos conflitos e que a conciliação e a mediação devem ser estimuladas por juízes, advogados, defensores públicos e membros do Ministério Público; os artigos 165 a 175 do mesmo diploma regulam a mediação e a conciliação e preveem a criação dos Centros Judiciários de Solução de Conflitos e Cidadania (CEJUSCs). A Resolução nº 125/2010 do Conselho Nacional de Justiça (Brasil, 2010), por sua vez, instituiu a Política Judiciária Nacional de Tratamento Adequado dos Conflitos

de Interesses, orientando o Poder Judiciário a priorizar a solução consensual como via de promoção de uma cultura de paz.

A negociação caracteriza-se pela autonomia das partes na construção direta de um acordo, sem a intervenção de terceiro imparcial. Embora não regulamentada por lei específica, sua legitimidade decorre do próprio Código de Processo Civil e da Resolução nº 125/2010, sendo amplamente utilizada nas searas empresarial, trabalhista, contratual, familiar e consumerista, por sua flexibilidade, celeridade e baixo custo — o que a torna, segundo Cappelletti e Garth (1988), parte de uma "terceira onda" de reformas processuais voltada à efetivação do acesso à justiça por vias alternativas e eficazes.

A conciliação constitui método autocompositivo no qual um terceiro imparcial — o conciliador — facilita o diálogo e pode propor soluções objetivas, sendo especialmente indicada para conflitos pontuais sem vínculo prévio relevante entre as partes, a exemplo de disputas consumeristas e contratuais. Já a arbitragem, disciplinada pela Lei nº 9.307/1996, é método heterocompositivo em que as partes submetem o litígio a árbitros privados, com sentença arbitral dotada dos mesmos efeitos de uma decisão judicial, aplicável a direitos patrimoniais disponíveis e amplamente utilizada em contratos comerciais, societários e internacionais, por sua celeridade, tecnicidade e confidencialidade.

Por fim, a mediação, disciplinada pela Lei nº 13.140/2015, é também método autocompositivo, no qual o mediador não propõe soluções, mas facilita o diálogo e a reconstrução da confiança entre as partes, sendo especialmente indicada para conflitos de natureza continuada — familiares, escolares ou comunitários — e regida pelos

princípios da autonomia da vontade, oralidade, informalidade, confidencialidade, boa-fé e imparcialidade. Em conjunto, essas normas evidenciam um movimento legislativo e institucional voltado à superação do modelo conflitivo e hermético, o que justifica a relevância de que tais conteúdos integrem, de forma consistente, a formação dos graduandos em Direito.

2.3. Apropriação e Mobilização de Saberes na Formação Jurídica

O ensino jurídico brasileiro ainda carrega traços de um modelo pedagógico centenário, marcado pelo predomínio da memorização e do estudo dogmático das normas, em detrimento de uma formação humanística, prática e interdisciplinar — o que contraria as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Direito (Brasil, 2004; 2018). A esse quadro somam-se a fragilidade na integração entre ensino, pesquisa e extensão e a insuficiente articulação entre teoria e prática jurídica, restrita muitas vezes aos Núcleos de Prática Jurídica sem diálogo orgânico com os conteúdos das disciplinas teóricas.

Diante desse quadro, torna-se necessário compreender como novos conteúdos — como os MASCs — se instalam efetivamente no currículo, o que exige distinguir apropriação de mobilização de saberes. A apropriação curricular corresponde à internalização e à transformação de experiências formativas em conhecimento próprio: não é um processo passivo, mas ocorre no cruzamento entre a trajetória individual do docente e a história das práticas sociais (Block; Rausch, 2015, dialogando com Tardif, 2004; Pimenta, 2000; Freire, 2009). Essa apropriação se dá em três dimensões — os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais da docência —, sendo estes últimos atravessados por

questões éticas, estéticas e reflexivas do cotidiano escolar. Já a mobilização de saberes diz respeito à sua aplicação contextualizada: colocar em ação, em tempo real, conhecimentos disciplinares, curriculares e experienciais para enfrentar situações concretas de sala de aula.

Essa distinção é relevante porque a mera presença formal de um conteúdo em uma ementa não garante sua efetiva apropriação pelos estudantes. Lopes e Macedo (2011), com base na teoria do discurso de Laclau, diferenciam a apropriação tópica — quando fragmentos isolados de um discurso são incorporados a documentos oficiais sem que se verifique mudança estrutural na prática pedagógica — da apropriação discursiva, processo mais profundo de internalização e ressignificação do conteúdo. Cestari (2014) reforça esse alerta ao discutir como determinadas ideias circulam e se tornam temporariamente "efetivas" em currículos e políticas públicas sem, necessariamente, corresponder a uma transformação substantiva das práticas.

No campo da interdisciplinaridade, Pombo (2005) distingue a multidisciplinaridade — justaposição de saberes que permanecem lado a lado sem alteração interna — da interdisciplinaridade propriamente dita, que supõe reciprocidade e integração intencional de conceitos e métodos entre diferentes campos do conhecimento, exigindo decisão consciente dos sujeitos envolvidos. Guimarães e Oliveira (2022), com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais e no Instrumento de Avaliação de Cursos do INEP, reforçam que a superação da fragmentação curricular demanda práticas que articulem Sociologia, Filosofia e outras áreas do conhecimento à formação de um profissional com visão global e crítica da realidade.

Por fim, a dimensão humana do julgamento também é mobilizada neste estudo a partir da leitura que Bach (2006) e Brayner (1996; 2017) fazem de Hannah Arendt: julgar é compreendido como uma atividade espiritual que demanda dos sujeitos da formação jurídica imaginação e empatia para se colocar no lugar do outro — competências centrais para que a negociação e a mediação de conflitos sejam mais do que um procedimento técnico, mas um ato político. Potencializar a capacidade de julgar dos futuros profissionais do Direito é, portanto, um dos horizontes formativos que orientam a proposta apresentada neste artigo.

3. METODOLOGIA

A pesquisa adotou abordagem qualitativa, de natureza documental e comparativa. Foram analisados Projetos Pedagógicos de Curso, matrizes curriculares e ementas de disciplinas relacionadas aos MASCs em dois cursos de graduação em Direito de Vitória da Conquista, Bahia — uma instituição pública e uma instituição privada, identificadas, por razões de sigilo e anonimato, como Instituição A e Instituição B. Os documentos foram obtidos junto a fontes institucionais oficiais, com a análise concentrada nas matrizes curriculares, nas ementas das disciplinas relacionadas aos MASCs, na descrição de atividades práticas e extensionistas, na distribuição de cargas horárias e pré-requisitos e em referências, ainda que indiretas, a conteúdos de mediação, conciliação, arbitragem e resolução de conflitos.

A análise comparativa foi orientada por três eixos interpretativos construídos a partir da revisão de literatura sobre formação jurídica e resolução de conflitos, com apoio, sobretudo, nas contribuições de Brayner (2017), Bach (2006) e Cestari (2020). O eixo normativo

permitiu verificar a compatibilidade entre os conteúdos programáticos e o arcabouço legal vigente; o eixo multi/interdisciplinar, a articulação entre saberes jurídicos e conhecimentos das ciências humanas e sociais; e o eixo metodológico, as estratégias pedagógicas mobilizadas para a integração entre teoria e prática.

Como limitações do estudo, destacam-se o fato de a análise incidir sobre documentos institucionais, que expressam a dimensão formal do currículo, sem permitir afirmações sobre o que ocorre cotidianamente em sala de aula, bem como o número reduzido de instituições analisadas, o que impede generalizações para o conjunto dos cursos de Direito no país. Ainda assim, o recorte comparativo localizado permite aprofundar a compreensão sobre desafios e potencialidades da inserção dos MASCs na formação jurídica regional, transformando os achados da análise documental em subsídio para a proposta pedagógica apresentada na seção seguinte.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1. Eixo Normativo

Em ambas as instituições, as ementas analisadas contemplam os principais dispositivos legais que sustentam a política de tratamento adequado de conflitos no Brasil — a Resolução nº 125/2010 do CNJ, o Código de Processo Civil de 2015, a Lei de Mediação e a Lei de Arbitragem. Na Instituição A, pública, os MASCs são tratados centralmente na disciplina "Mediação e Arbitragem", com carga horária de 30 horas, ofertada no sétimo semestre e vinculada a uma cadeia de pré-requisitos que se inicia em "Introdução ao Direito" e

passa por "Teoria do Processo" e "Direito Processual Civil I". Na Instituição B, privada, o tema é abordado na disciplina "Psicologia, Negociação, Mediação, Conciliação e Arbitragem", com carga horária de 60 horas, divididas entre atividades presenciais e a distância, sem pré-requisitos formalmente indicados na proposta pedagógica.

Essa diferença de desenho curricular é significativa: na Instituição A, a disciplina de MASCs pressupõe um percurso prévio de formação processual, o que sugere uma abordagem mais tecnicista e sequencial; na Instituição B, a ausência de pré-requisitos e a integração direta com a Psicologia Jurídica sugerem uma aproximação mais precoce e interdisciplinar, ainda que concentrada em uma única unidade curricular. Em nenhum dos dois casos, contudo, verificou-se articulação normativa explícita entre a disciplina de MASCs e outras unidades curriculares da matriz, o que reforça o caráter pontual dessa inserção.

4.2. Eixo Multi/Interdisciplinar

A Instituição A apresenta uma matriz curricular com maior número de disciplinas autônomas de formação humanística — Ciência Política, Filosofia, Filosofia do Direito, Ética, Sociologia e Antropologia Jurídica, História do Direito, Direitos Humanos e Psicologia Aplicada ao Direito —, o que sugere uma abordagem mais teórica e distribuída ao longo do curso, sem conexão explícita e obrigatória com a disciplina de MASCs. Já a Instituição B integra diretamente a Psicologia Jurídica ao título e à ementa da própria disciplina de MASCs, além de contar com disciplinas de Filosofia do Direito, Política, Estado e Democracia, Sociologia e Antropologia Jurídica e Ética Profissional, aproximando, em tese, os saberes normativos e os saberes de formação humana.

Ao examinar mais detidamente o conteúdo dessas ementas, contudo, observa-se que a menção explícita aos MASCs é praticamente inexistente fora da disciplina específica. Na Instituição A, o único registro direto localiza-se na ementa de Antropologia Jurídica, que prevê o "estudo comparativo dos processos de resolução de conflito e das relações de poder em contextos socioculturais específicos"; as demais disciplinas de formação humana trazem apenas referências genéricas e indiretas, como "tendências atuais do direito e da sociologia jurídica" ou "a aplicação da Psicologia ao contexto jurídico", que poderiam, mas não necessariamente são, reinterpretadas à luz dos MASCs. Na Instituição B, o mesmo padrão se repete: Filosofia do Direito menciona "novas tendências da Filosofia do Direito e das Teorias da Justiça" e Sociologia e Antropologia Jurídica cita "a democratização da justiça" — indicações que apontam possibilidades interpretativas, mas não determinam, por si só, que a apropriação dos saberes dos MASCs de fato ocorra naquelas unidades curriculares.

Chama a atenção, ainda, a forma como as disciplinas de Ética são tratadas em ambas as instituições: na Instituição A, a ementa aborda a ética de forma mais ampla, incluindo bioética e ética profissional, mas sem articulação com a ética da alteridade ou a justiça restaurativa; na Instituição B, a unidade curricular de Ética concentra-se quase exclusivamente nas prescrições corporativas da OAB, o que praticamente esvazia seu potencial como espaço de formação para os saberes dos MASCs. Esses achados dialogam diretamente com a distinção entre matriz curricular e currículo: a matriz é apenas o mapa que organiza disciplinas, cargas horárias e pré-requisitos, ao passo que o currículo abrange o conjunto mais amplo de práticas educativas, valores institucionais e experiências formativas efetivamente vividas pelos sujeitos — de modo que a

presença formal de um tema na matriz não assegura, por si só, sua apropriação no currículo vivido.

4.3. Eixo Metodológico

Em nenhuma das duas instituições as ementas analisadas explicitam, de forma sistemática, orientações metodológicas para o ensino dos MASCs. A integração entre teoria e prática aparece, quando presente, associada a dispositivos específicos: na Instituição A, a unidade curricular "Visitas Orientadas" propõe a verificação in loco do funcionamento de cartórios, fóruns, Ministério Público, Defensoria Pública, OAB e delegacias; na Instituição B, as "Atividades Práticas Interdisciplinares de Extensão" inserem o estudante em programas e projetos de extensão vinculados ao currículo do curso. Embora relevantes como avanço curricular, nenhum desses dispositivos apresenta articulação explícita e sistemática com o conteúdo teórico da disciplina de MASCs, o que os aproxima mais de experiências gerais de imersão na prática jurídica do que de espaços dedicados à mobilização específica dos saberes de mediação, conciliação, negociação e arbitragem.

Esse achado dialoga com a distinção entre apropriação tópica e discursiva (Lopes; Macedo, 2011): a presença formal de tópicos relativos à mediação, à conciliação e à arbitragem nas ementas não assegura, por si só, que tais saberes sejam efetivamente mobilizados na prática educativa. O risco identificado é o de uma abordagem fragmentada, concentrada em uma única disciplina, que não garante a consolidação transversal desses conteúdos ao longo da formação — o que corrobora, no contexto de Vitória da Conquista, o diagnóstico apresentado por Costa (2022) e por Santos, Yagodnik e Marques (2014) em outros contextos regionais.

4.4. Síntese Comparativa

De modo geral, a análise comparativa permite constatar que ambas as instituições apresentam iniciativas relevantes de inserção dos MASCs em suas matrizes curriculares, o que demonstra relativa aderência às mudanças promovidas pelo ordenamento jurídico brasileiro. Contudo, em nenhum dos dois casos essa presença se traduz em integração transversal consistente: na Instituição A, predomina um enfoque normativo e processual, com carga horária reduzida diante da amplitude temática proposta; na Instituição B, observa-se maior aproximação com a Psicologia Jurídica, mas igualmente restrita a uma única unidade curricular. Esses resultados reafirmam que a efetividade formativa dos MASCs depende menos de sua presença formal nas ementas e mais da forma como tais saberes são apropriados e mobilizados no cotidiano da prática educativa.

4.5. Proposta Formativa Integradora

A partir do diagnóstico comparativo, propõe-se a estruturação de uma unidade curricular voltada aos MASCs organizada em torno de três eixos formativos interdependentes, capazes de superar a lógica fragmentada identificada nas matrizes analisadas e de articular fundamentos jurídicos, formação humana e práticas pedagógicas ativas.

- **Eixo normativo e procedimental.** Assegura o domínio técnico das bases legais que regulam os MASCs, associado à análise crítica de seus fundamentos, princípios e finalidades, e à reflexão sobre a validade jurídica dos acordos celebrados por

métodos consensuais e os limites da atuação de mediadores, conciliadores e árbitros.

- **Eixo multi/interdisciplinar.** Amplia a compreensão do conflito para além da dimensão estritamente normativa, incorporando contribuições da Sociologia do Conflito, da Psicologia Jurídica e da Filosofia do Direito, de modo a desenvolver sensibilidade ética, escuta ativa e capacidade de diálogo — articulação intencional que distingue a interdisciplinaridade pretendida da mera multidisciplinaridade observada na análise comparativa.
- **Eixo metodológico.** Privilegia metodologias ativas de aprendizagem — seminários multi/interdisciplinares, oficinas práticas, análise de jurisprudência, estudos de caso e simulações — articuladas transversalmente aos Núcleos de Prática Jurídica e a projetos de extensão, de modo a garantir que a apropriação dos MASCs não fique restrita a uma única disciplina isolada na matriz curricular.
- **Integração dos eixos.** Quando articulados de forma integrada — e não apenas justapostos na matriz curricular —, os três eixos favorecem a formação de profissionais capazes de avaliar criticamente cada situação concreta e selecionar o método mais adequado, considerando não apenas a legalidade da decisão, mas também os aspectos sociais, psicológicos e éticos envolvidos nas disputas. O quadro a seguir sintetiza os três eixos e seus respectivos conteúdos formativos.

Eixo	Conteúdo formativo proposto
1. Normativo e procedimental	Estudo sistemático da legislação sobre mediação, conciliação, negociação e arbitragem (Resolução CNJ nº 125/2010; CPC/2015, art. 334; Lei nº 13.140/2015; Lei nº

(saberes jurídicos)	9.307/1996), com análise crítica de fundamentos, princípios, validade jurídica dos acordos e limites de atuação dos facilitadores.
2. Multi e/ou interdisciplinar (saberes da formação humana)	a) Sociologia do Conflito: função social do conflito e transição da cultura da sentença para a cultura da paz; b) Psicologia Jurídica: teoria da comunicação, escuta ativa e leitura das emoções na disputa; c) Filosofia do Direito: ética da alteridade, justiça restaurativa e o consenso como exercício de autonomia.
3. Metodológico (saberes da prática docente)	Metodologias ativas — seminários teóricos multi/interdisciplinares, oficinas práticas, análise de jurisprudência, estudos de caso reais ou simulados, visitas orientadas a órgãos do sistema de justiça e articulação com Núcleos de Prática Jurídica e projetos de extensão — voltadas à integração transversal entre teoria e prática ao longo do curso.

Essa proposta dialoga diretamente com o modelo de justiça multiportas, segundo o qual o sistema de justiça deve oferecer diferentes caminhos de resolução de disputas, cabendo ao profissional do Direito identificar, para cada situação concreta, o método mais adequado, eficiente e socialmente legítimo — o que reforça a compreensão de que o processo judicial constitui uma entre várias alternativas disponíveis, e não a via exclusiva de tratamento de conflitos.

5. CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise comparativa realizada evidencia que os MASCs estão presentes nas matrizes curriculares das duas instituições investigadas, o que denota certa aderência às transformações promovidas pelo Código de Processo Civil de 2015, pela Lei de Mediação e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Direito de 2018. Sua inserção, contudo, ainda ocorre de forma

pontual e concentrada em disciplinas específicas, sem integração transversal consistente ao restante da formação. Na Instituição A, predomina um enfoque normativo e processual, com carga horária reduzida diante da amplitude temática proposta; na Instituição B, observa-se maior aproximação com a Psicologia Jurídica, mas igualmente restrita a uma única unidade curricular.

A efetiva incorporação dos MASCs à formação jurídica não se resolve pela simples criação de disciplinas específicas ou pela inserção pontual de tópicos em ementas: exige uma transformação pedagógica mais ampla, capaz de articular, de forma transversal, saberes jurídicos, sociais e humanos. Essa transformação depende menos de mudanças normativas — já consolidadas — do que da efetiva apropriação e mobilização desses saberes por docentes e discentes na prática educativa cotidiana, o que reafirma a diferença entre matriz curricular formal e currículo vivido.

A proposta formativa integradora apresentada, estruturada nos eixos normativo, multi/interdisciplinar e metodológico, oferece um caminho possível para essa integração, favorecendo a formação de profissionais do Direito mais críticos, dialógicos e comprometidos com o acesso à justiça. O estudo contribui, assim, para o debate sobre a renovação do ensino jurídico brasileiro e abre caminho para novas investigações empíricas sobre a apropriação cotidiana dos Métodos Adequados de Solução de Conflitos nos cursos de Direito, bem como sobre estratégias institucionais capazes de transformar a presença formal desses conteúdos em experiências formativas efetivamente vividas pelos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACH, A. Julgar é preciso... (considerações sobre o pensamento de Hannah Arendt). **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, v. 2, n. 9, p. 17-40, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1517-0128.v2i09p17-40>. Acesso em: 10 fev. 2026.

BIRNFELD, Andréa. **Educação jurídica: entre tradição e mudança**. São Paulo: Atlas, 2019.

BLOCK, Osmarina; RAUSCH, Rita Buzzi. Saberes docentes: dialogando com Tardif, Pimenta e Freire. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 15, n. 3, 2015. Disponível em: <https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/493>. Acesso em: 20 fev. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994. Dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Brasília, DF, 1994.

_____. Lei nº 9.307, de 23 de setembro de 1996. Dispõe sobre a arbitragem. Brasília, DF, 1996.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito. Brasília, DF, 2004.

_____. Conselho Nacional de Justiça. Resolução nº 125, de 29 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses. Brasília: CNJ, 2010.

_____. Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015. Código de Processo Civil. Brasília, DF, 2015.

_____. Lei nº 13.140, de 26 de junho de 2015. Dispõe sobre a mediação. Brasília, DF, 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito. Brasília, DF, 2018.

BRAYNER, F. H. A. Educação e “regressão da autoridade”: uma discussão sobre diálogo e democracia a partir de uma sugestão de Hannah Arendt. **Perspectiva**, v. 14, n. 25, p. 61-72, 1996.

BRAYNER, F. Educar para o julgamento (estética, política e educação). In: CARVALHO, J. S. F.; CUSTÓDIO, C. O. (org.). Hannah Arendt: a crise na educação e o mundo moderno. São Paulo: Intermeios; Fapesp, 2017.

CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. **Acesso à justiça**. Tradução de Ellen Gracie Northfleet. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1988.

CESTARI, Luiz Artur dos Santos. Esboço de uma compreensão da circulação de ideias: orientações para um estudo das modas educacionais. **Brazilian Journal of Pedagogical Studies**, v. 95, n. 240, 2014.

_____. **Prática educativa: fundamentos e reflexões.** Salvador: EDUFBA, 2020.

COSTA, Vanessa Régis. Meios autocompositivos de resolução de conflitos: uma disciplina a ser estudada nas Faculdades e Universidades de Direito da Cidade de Salvador. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania) — Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2022.

COSTA, V. R.; COSTA, B. L.; DRUMMOND, A. T. K.; FERNANDES, G. L. As faculdades de direito na cidade de Salvador e o estudo dos meios autocompositivos de resolução de conflitos. **Revista DCS**, v. 22, n. 79, e124, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.54899/dcs.v22i79.124>. Acesso em: 15 fev. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GUIMARÃES, D. J. M.; OLIVEIRA, R. G. de. A interdisciplinaridade na formação do jurista: reflexões à luz das diretrizes curriculares do curso de direito e do instrumento de avaliação de cursos. **Revista Científica FACS**, Governador Valadares, v. 21, n. 27, p. 130-134, 2022. Disponível em: <https://periodicos.univale.br/index.php/revcientfacs/article/view/251>. Acesso em: 27 fev. 2026.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

MOLLICA, Rogerio; ALMEIDA, Patrícia Lichs Cunha Silva de; PISSOLATO, Solange Teresinha Carvalho. Educação jurídica: comentários às resoluções nº 9/2004, nº 5/2018, nº 2/2021 e os

horizontes à concretude da justiça multiportas. **Cadernos da FUCAMP**, v. 22, n. 56, p. 1-23, 2023.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2000.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em Revista**, v. 1, n. 1, p. 3-15, 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18617/liinc.v1i1.186>. Acesso em: 12 fev. 2026.

SANTOS, Cibeles Carneiro da Cunha Macedo; YAGODNIK, Esther Benayon; MARQUES, Giselle Picorelli Yacoub. O ensino jurídico e os meios consensuais de resolução de conflitos. In: MEIRELLES, Delton Ricardo Soares; MARQUES, Giselle Picorelli Yacoub (coord.). Mediação: um panorama atual. Niterói: PPGSD, 2014. v. 1.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2004.

¹ Advogado (OAB/BA 51.177). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Especialista em Docência do Ensino superior na Unopar/Anhanguera. Especialista em Processo Civil pela Faculdade do Sudoeste - FASU/Unigrad. Docente do curso de Direito da Faculdade Maurício de Nassau (UNINASSAU), Vitória da Conquista/BA. Autor de obras jurídicas. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Graduado em Pedagogia (1997), Mestre em Educação (2000) e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, atualmente é Professor Pleno da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia da qual está vinculado como professor desde 2000.

Desenvolve pesquisas sobre a circulação de ideias no campo educacional no Brasil e orienta pesquisas sobre o pensamento pedagógico e educacional no Brasil, filosofia da educação e da educação no Brasil, bem como sobre prática filosófica, formação humana e prática educativa numa perspectiva pós-crítica. É membro de dois programas de pós-graduação em educação: o PPGED/UESB, como professor permanente da linha de pesquisa Formação, linguagens, memórias e subjetivação; e o PPGEDU/UFPE como professor colaborador da linha de pesquisa de Filosofia e História da Educação. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)