

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

LUCAS GONÇALVES ABAD

**BÚSSOLA DA EDUCAÇÃO JURÍDICA: DIRECIONAMENTOS PARA O DESENVOLVIMENTO
DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS E DIGITAIS**

Porto Alegre
2023

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUCAS GONÇALVES ABAD

**BÚSSOLA DA EDUCAÇÃO JURÍDICA: DIRECIONAMENTOS PARA O
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS E DIGITAIS**

Professora Dra. Marília Morosini
Orientadora

Porto Alegre
2023

LUCAS GONÇALVES ABAD

**BÚSSOLA DA EDUCAÇÃO JURÍDICA: DIRECIONAMENTOS PARA O
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS E DIGITAIS**

Esta tese foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutor em Educação**.

Professora Dra. Marília Morosini
Orientadora

Porto Alegre
2023

FICHA CATALOGRÁFICA

LUCAS GONÇALVES ABAD

**BÚSSOLA DA EDUCAÇÃO JURÍDICA: DIRECIONAMENTOS PARA O
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS E DIGITAIS**

Tese apresentada como requisito para a
obtenção do grau de Doutor pelo Programa de
Pós-Graduação em Educação da Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em: ____ de _____ de ____.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Marília Costa Morosini – PUCRS

Prof. Dr. Alexandre Guilherme Anselmo – PUCRS

Prof^a. Dr^a. Fabiane Aparecida Santos Clemente - UFMT

Prof. Dr. Maurício Aires Vieira - UNIPAMPA

Porto Alegre
2023

Dedico esta Tese a Deus, a minha filha Maria Alice e a minha orientadora Prof^a. Dr^a. Marília Morosini, todos responsáveis pela oportunidade de me fazerem acreditar, persistir e contribuir com a Educação, mudando a minha vida e a de todos a minha volta.

AGRADECIMENTOS

Por mais que pareça impossível chegar a este momento, é extremamente gratificante e realizador tornar-se Doutor. Muito mais do que um título, a extensa e profunda transformação que esta formação nos proporciona é carregada de experiências, vivências e muita gratidão. Chegar a este ponto é desafiador, e por isso, aprender sobre a gratidão certamente foi um dos melhores ganhos e constructos desta etapa da minha vida.

Decidi transformar esta seção de agradecimento em um relato resumido da minha trajetória nestes 37 anos de existência. Embargado pela emoção, escrevo estas linhas para demonstrar a gratidão transbordante em meu ser, esquivando-me do tradicional parafraseado de agradecimentos já conhecidos e reconhecidos pela comunidade acadêmica.

Inevitavelmente, Deus onipotente, onipresente e onisciente guiou todos os passos desta trajetória, do início ao fim, tornando impossível estar desconectado do Criador. Assim, pude praticar a fé, a esperança e a perseverança através do amor incondicional de nosso Criador, que me proporcionou a prática do amor, do perdão e da gratidão em todos os momentos desta longa jornada. A Ele sou grato pela vida e pelo Seu amor.

Conectado ao presente, temeroso de um futuro desconhecido, segui arduamente cada passo desta Tese e desta formação, com o propósito principal de mostrar à minha filha que o estudo muda e transforma vidas, e por isso sou eternamente grato a sua existência. Sem Maria Alice, muito provavelmente teria desistido no primeiro obstáculo, e ela refletiu o poder grandioso de Deus em iluminar este caminho e fazer-me enxergar, ou imaginar, o lado de cá, hoje realidade. À Maria, minha gratidão pela sua existência e transformação da minha vida.

Como esquecer que, durante todos estes anos, aqueles que me deram a mão nos primeiros passos, levantaram-me nas primeiras quedas e vibraram por cada conquista, desde a alfabetização até hoje, estiveram presentes, apoiando-me e torcendo para que eu pudesse concluir cada etapa com dedicação, persistência, confiança e sucesso? Aos meus pais, agradeço o suporte infalível e todas as palavras de apoio durante minha jornada.

Quanto ao suporte, apoio e confiança, uma das responsáveis pelas oportunidades inimagináveis que criamos durante esta jornada, e que mudaram a minha vida e a de todos à minha volta, está a presença de minha querida orientadora Professora Marília. Ela abriu portas e portais de transformação da minha existência a partir da minha formação. A ela, minha coroa de gratidão pelo processo transformador que vivenciei durante estes anos.

Ainda que pudesse citar todos aqueles que estiveram neste caminho comigo, seria impossível expressar adequadamente minha gratidão por todos aqueles que, em maior ou menor

grau, tiveram seus nomes lapidados em meu coração. São amigos que se tornaram irmãos, companheiros dedicados que compartilharam momentos de alegria e tristeza, e sinceros guardiões de meus sentimentos que estiveram ao meu lado durante essa intensa jornada. Nas horas mais escuras, eles me ofereceram luz; nos momentos de dúvida, deram-me confiança e orientação. Suas palavras de encorajamento, seus gestos de amizade e sua fé inabalável em meu potencial foram o combustível que alimentou minha determinação. Não foi apenas o apoio tangível que fizeram a diferença, mas a solidariedade invisível que estabeleceu uma conexão profunda e inquebrantável. Cada um deles desempenhou um papel único, tornando-se parte inseparável do tecido da minha vida e da realização deste trabalho. A eles, agradeço imensamente o apoio, o amor e a compreensão que me proporcionaram. Sua presença em minha vida é uma benção que transcende palavras e gestos, e permanecerá eternamente gravada em minha memória e em meu coração.

Por fim, gostaria de expressar minha sincera gratidão às instituições que foram fundamentais nesta trajetória. Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, cuja equipe, professores e coordenadores possibilitaram transformações profundas na minha vida. À UOL EdTech, minha gratidão pelo financiamento desta pesquisa inovadora e pelo investimento na Educação Superior. Por fim, não poderia deixar de agradecer à CAPES e à Universidade de Barcelona, que acreditaram firmemente nesta proposta e tornaram possível a mudança mais significativa da minha vida. Com estes agradecimentos, encerro esta seção, refletindo sobre as muitas mãos que construíram esta jornada comigo.

RESUMO

As rápidas transformações globais têm gerado impactos significativos em diversas esferas, decorrentes de desafios e crises amplamente reconhecidos. Nesse cenário, organismos internacionais emergiram como resposta a esses desafios, buscando unir esforços globais para atender às necessidades da maioria da população mundial. Dentro dessa dinâmica, a UNESCO e outras instituições, incluindo a OCDE, têm desempenhado um papel fundamental ao promover ações que estimulam reflexões globais acerca da educação e suas mudanças. Inspiradas pelos direcionamentos da Agenda 2030 da ONU/UNESCO e pela Bússola da Aprendizagem da OCDE, embasadas em relatórios importantes como aqueles coordenados por Edgar Faure (1972), Jacques Delors (1996), o Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe – PRELAC (2004), e a Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação com uma perspectiva para 2050 (2020), essas diretrizes e sugestões estabelecem um referencial para a Educação, permitindo o mapeamento de competências e saberes essenciais para os profissionais atuantes no mercado de trabalho. Esta Tese de Doutorado se insere na Linha de Pesquisa Formação, Políticas e Práticas em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), mais especificamente no Centro de Estudos em Educação Superior – CEES/PUCRS. Adotando uma abordagem transdisciplinar, a pesquisa direcionou-se a examinar as mudanças chave na formação de bacharéis em Direito, com foco nas competências profissionais e tecnológicas. A análise fundamentou-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Direito no Brasil, com o propósito geral de avaliar o desenvolvimento dessas competências entre graduandos e egressos do curso. Esta pesquisa, descritiva e de abordagem qualitativa, baseou-se em pesquisa bibliográfica e documental. A análise foi conduzida seguindo os princípios da análise textual discursiva de Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi. Para abordar o desenvolvimento de Competências Profissionais e Tecnológicas, optou-se por uma abordagem exploratória. Ademais, o Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), através do programa Capes/Print, realizado na Universidade de Barcelona, enriqueceu os fundamentos teóricos, com o apoio do grupo de pesquisa Esbrina — *Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos*. Os resultados da pesquisa revelam que as mudanças na formação do bacharel em Direito demandam o desenvolvimento de habilidades e competências que correspondam às transformações tecnológicas, processuais e emergentes na sociedade. A pesquisa também indica a necessidade de uma educação jurídica orientada para competências que promovam abordagens humanizadas, emancipatórias e que atuem de forma transdisciplinar e transversal. A análise das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004 e 2018 identificou mudanças substanciais nas competências exigidas dos bacharéis em Direito. A DCN de 2018 listou 20 competências profissionais que buscam atender às necessidades da sociedade e da comunidade acadêmica e científica. Como resultado das discussões e achados, conclui-se que a formação do bacharel em Direito deve ser modelada em torno do cultivo dos seis saberes da Bússola da Educação Jurídica: "Aprender a Conhecer", "Aprender a Fazer", "Aprender a Conviver", "Aprender a Ser", "Aprender a Empreender" e "Aprender a Transformar". A abordagem proposta pela Bússola da Educação Jurídica surge como um guia orientador, delineando um caminho que leva em conta as demandas urgentes da sociedade contemporânea. Ao adotar os seis pilares fundamentais, essa abordagem busca equipar os profissionais do Direito com uma formação atualizada e de qualidade, flexível e ajustável. A Bússola visa capacitar os estudantes para uma atuação perspicaz, crítica e ética num cenário em constante evolução.

Palavras-chaves: Educação Superior, Competências, Organismos Internacionais, Educação Jurídica, Bacharel em Direito.

ABSTRACT

Rapid global transformations have generated significant impacts across various spheres, stemming from widely recognized challenges and crises. In this context, international organizations have emerged as responses to these challenges, aiming to unite global efforts in addressing the needs of the majority of the world's population. Within this dynamic, UNESCO and other institutions, including the OECD, play a pivotal role by promoting actions that stimulate global reflections on education and its changes. Inspired by the directives of the UN/UNESCO's Agenda 2030 and the OECD's Learning Compass, grounded in significant reports such as those coordinated by Edgar Faure (1972), Jacques Delors (1996), the Regional Project on Education for Latin America and the Caribbean – PRELAC (2004), and the International Commission on the Futures of Education with a perspective towards 2050 (2020), these guidelines and suggestions establish a framework for education, enabling the mapping of essential competencies and knowledge required for professionals in the workforce. This Doctoral Thesis is situated within the Research Line of Education Formation, Policies, and Practices of the Postgraduate Program in Education at the Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul (PUCRS), specifically within the Center for Higher Education Studies – CEES/PUCRS. Embracing a transdisciplinary approach, the research aimed to examine key changes in the formation of law bachelor's degree holders, focusing on professional and technological competencies. The analysis was rooted in the National Curriculum Guidelines (DCN) for Law Courses in Brazil, with the overall purpose of evaluating the development of these competencies among undergraduates and graduates. This descriptive, qualitative research relied on bibliographic and documentary research and was conducted following the principles of Roque Moraes and Maria do Carmo Galiazzi's discursive textual analysis. For addressing the development of Professional and Technological Competencies, an exploratory approach was chosen. Furthermore, the Doctoral Sandwich Program Abroad (PDSE), through the Capes/Print program, carried out at the University of Barcelona, enriched the theoretical foundations, supported by the research group Esbrina — Subjectivities, Visualities, and Contemporary Educational Environments. The research results reveal that changes in the education of law bachelor's degree holders require the development of skills and competencies that align with technological, procedural, and emerging societal transformations. The research also points to the necessity of a legal education oriented towards competencies that promote humanistic and emancipatory approaches, and that operate in a transdisciplinary and cross-cutting manner. The analysis of the National Curriculum Guidelines in 2004 and 2018 identified substantial changes in the competencies required of law bachelor's degree holders. The 2018 DCN listed 20 professional competencies aimed at meeting the needs of society and the academic and scientific community. As a result of the discussions and findings, it is concluded that the education of law bachelor's degree holders should be shaped around the cultivation of the six knowledges of the Legal Education Compass: "Learning to Know," "Learning to Do," "Learning to Live Together," "Learning to Be," "Learning to Undertake," and "Learning to Transform." The approach proposed by the Legal Education Compass emerges as a guiding framework, delineating a path that takes into account the urgent demands of contemporary society. By adopting the six fundamental pillars, this approach seeks to equip legal professionals with a flexible and adjustable, updated, and high-quality education. The Compass aims to empower students to act astutely, critically, and ethically in an ever-evolving landscape.

Keywords: Higher Education, Competencies, International Organizations, Legal Education, Bachelor of Laws.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	OBJETIVOS.....	23
3	ESTADO DO CONHECIMENTO:.....	24
4	FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	45
4.2	DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E SABERES NA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS PARA 2030 E 2050	48
4.3.1	<i>COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS PROPOSTAS PELA DCN (2018) DO CURSO DE DIREITO</i>	<i>57</i>
4.3.2.	<i>DO DIREITO À EDUCAÇÃO ÀS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCN) DA GRADUAÇÃO EM DIREITO.....</i>	<i>67</i>
4.4	NOVOS DIRECIONAMENTOS APONTADOS PELA PANDEMIA DA COVID-19 NA FORMAÇÃO DO BACHAREL EM DIREITO: MUDANÇAS ESTRUTURAIS SIGNIFICATIVAS EM UM CURRÍCULO INCIPIENTE	73
5	METODOLOGIA	78
6	RESULTADOS E DISCUSSÕES	81
6.1	CONCEITO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS E DIGITAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARTIR DA LITERATURA.	81
6.2.2	DESENVOLVIMENTO COMPETÊNCIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	84
6.2	ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO DE DIREITO QUANTO AS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS E DIGITAIS	100
6.2.1.	<i>COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DO BACHAREL EM DIREITO A PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS</i>	<i>100</i>
6.2.2	<i>COMPETÊNCIAS DIGITAIS PROPOSTAS PELA DCN (2018) DO CURSO DE DIREITO.....</i>	<i>102</i>
6.3	A PERCEPÇÃO DISCENTE SOBRE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS E DIGITAIS NO CURSO DE DIREITO;.....	103
6.3.1	<i>PERCEPÇÃO DISCENTE SOBRE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS NO CURSO DE DIREITO</i>	<i>105</i>
6.3.2	<i>PERCEPÇÃO DISCENTE SOBRE COMPETÊNCIAS DIGITAIS NO CURSO DE DIREITO....</i>	<i>123</i>
6.4	PROPOSTA DA BÚSSOLA DA EDUCAÇÃO JURÍDICA QUANTO AS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS E DIGITAIS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, APLICÁVEIS PARA O CURSO DE DIREITO	135
6.4.1	<i>A EVOLUÇÃO DAS COMPETÊNCIAS NO AMBIENTE JURÍDICO CONTEMPORÂNEO</i>	<i>135</i>
6.4.2	<i>O DIÁLOGO ENTRE COMPETÊNCIAS TRADICIONAIS E DIGITAIS</i>	<i>137</i>
6.4.3	<i>A CONSTRUÇÃO DA BÚSSOLA DA EDUCAÇÃO JURÍDICA</i>	<i>138</i>
6.4.4	<i>PILARES INTERCONECTADOS: UMA VISÃO DETALHADA.....</i>	<i>142</i>
6.4.5	<i>A INTEGRAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DIGITAIS AO LONGO DA FORMAÇÃO JURÍDICA.....</i>	<i>153</i>

6.4.6 DESAFIOS E OPORTUNIDADES: A CONSTRUÇÃO DE PROFISSIONAIS DO DIREITO PREPARADOS PARA O FUTURO.....	154
6.4.7 FLEXIBILIDADE E APLICABILIDADE DA BÚSSOLA DA EDUCAÇÃO JURÍDICA.....	155
6.4.8 A VISÃO DO FUTURO: PROFISSIONAIS DO DIREITO PARA UM MUNDO EM EVOLUÇÃO.....	156
<u>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</u>	<u>158</u>
<u>8 REFERÊNCIAS</u>	<u>166</u>

1 INTRODUÇÃO

A Educação tem passado por constantes e intensas mudanças nos últimos tempos, como resultado da necessidade de readaptação de práticas e teorias para atender às demandas da sociedade contemporânea. Segundo Giroux (2020, p.13), "a educação se tornará cada vez mais virtual, movendo-se principalmente online".

Nesse sentido, a inclusão digital, identificada como um fenômeno multidimensional por Rivera-Vargas e Cobo Romani (2020), tem o potencial de consolidar espaços inovadores de diálogo e intercâmbio, permitindo que os indivíduos aprendam a viver e transformar o mundo em diversos contextos educacionais.

Diante dessas reflexões, torna-se válido discutir o papel da educação superior no desenvolvimento de competências digitais dos futuros profissionais. É importante aprofundar o entendimento do conceito de competência em si, especialmente diante da situação pandêmica vivenciada há pouco tempo, aliada à identificação de competências profissionais e interculturais.

As principais mudanças de impacto significativo em várias áreas têm surgido de desafios globalmente reconhecidos. Organismos internacionais foram estabelecidos para unir esforços universais e atender às necessidades da maioria da população mundial. Um exemplo disso é a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no período pós-guerra, com o objetivo de garantir a paz mundial.

A ONU, como um organismo internacional, continua a existir graças aos esforços conjuntos de nações em busca de um objetivo comum. Nesse sentido, visando apoiar a implementação de diretrizes globais, a ONU aprovou em 16 de novembro de 1945 a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que simboliza a reconstrução moral e humana após os ataques mundiais da Segunda Guerra Mundial. A UNESCO busca fazer a transição de uma cultura de guerra para uma cultura de paz, visando melhorar a qualidade de vida por meio de mudanças na educação.

Assim, a UNESCO atua em diversos países, promovendo ações que possibilitam mudanças globais por meio da educação, sendo um dos principais pilares de sua atuação.

Na cúpula mundial de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas, realizada em Nova York em 2015, a UNESCO apoiou a aprovação da Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável, bem como os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS). Posteriormente, durante a Declaração do Fórum Mundial de Educação em Icheon, na Coreia do

Sul, a UNESCO lançou a Declaração "Educação 2030: rumo a uma Educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos", alinhada ao ODS-4, que se concentra especificamente no campo da Educação.

Dessa forma, a Educação para Todos (EPT), reconhecida como patrimônio da humanidade, precisa ser ampliada no conceito de patrimônio e promover a diversidade cultural, combater a discriminação e o racismo, além de reconhecer a cultura como chave para o desenvolvimento sustentável, refletindo o desenvolvimento humano.

Assim, é importante discutir não apenas o desenvolvimento sustentável proposto pela Agenda 2030, juntamente com a Educação para a Cidadania Global (ECG), mas também as mudanças sociais, profissionais e tecnológicas que permeiam a sociedade moderna. Nesse contexto, é fundamental debater as competências necessárias a serem desenvolvidas durante o processo formativo do profissional, visando sua inserção no mercado de trabalho.

É importante ressaltar que movimentos e catástrofes mundiais, especialmente os decorrentes das bombas nucleares que ceifaram a vida de aproximadamente 220 mil pessoas em Hiroshima e Nagasaki em 1945, levaram à produção de declarações e diretrizes que resultaram na criação de importantes organismos internacionais, como a ONU/UNESCO, cujas recomendações perduram até os dias atuais.

Da mesma forma, tanto os organismos internacionais em âmbito global quanto os nacionais em âmbito interno têm direcionado esforços para coletar informações e reconstruir ações necessárias para o futuro da Educação e a recuperação mundial diante da crise causada pela pandemia da COVID-19 (Coronavírus). Embora tenha sido uma catástrofe alheia à vontade humana, a COVID-19 vitimou milhões de pessoas em todo o mundo durante o período de elaboração desta Tese de Doutorado (2019-2023).

Nesse sentido, os impactos da pandemia não se restringiram apenas à saúde pública e à economia, mas também tiveram reflexos no campo da Educação. Em escala global, as recomendações foram unânimes em interromper as atividades presenciais e direcionar esforços para o ensino remoto como medida de contenção do vírus.

O ensino remoto tornou-se uma alternativa marcante diante da crise. No entanto, considerando as desigualdades sociais que caracterizam os países da América Latina, que já enfrentavam crises políticas e econômicas antes mesmo da pandemia, o ensino remoto evidenciou ainda mais as disparidades internas e externas entre esses países. Isso permitiu uma análise mais crítica da crise, em busca da equidade social e de um equilíbrio intercultural.

Além disso, a IESALC/UNESCO¹ ao propor o Marco de Referência para a saída da crise, proporcionou maior segurança jurídica, política e social na atuação conjunta entre sociedade, instituições de ensino superior e governos locais. Isso resultou em um melhor planejamento educacional, com estratégias de continuidade, reabertura e reestruturação que levaram em consideração os diversos contextos.

Os impactos vivenciados pela pandemia certamente serão refletidos ao longo dos anos, uma vez que muitos países enfrentaram uma crise dentro da própria crise, abrangendo aspectos sociais, políticos, econômicos e educacionais. Isso tem levado a sociedade a reconhecer a necessidade de mudanças que orientem os indivíduos a uma nova perspectiva sobre formação e desenvolvimento de competências que atendam às novas demandas profissionais e tecnológicas neste novo contexto.

Diante desse impacto mundial inegável, é necessário abordar as discussões sobre o desenvolvimento de competências profissionais e digitais, utilizando conhecimentos que perpassam diversas áreas, desde as definições conceituais da Administração até a construção do currículo, discutida no campo da Educação, as quais refletem na formação do profissional formado no curso de Direito, tema central deste estudo.

É importante destacar que, além do compromisso firmado pelas Nações Unidas ao estabelecer a Agenda 2030 antes da pandemia da COVID-19, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) também discutiu o futuro da educação e as competências necessárias para 2030. Seu objetivo é auxiliar os sistemas educacionais na determinação dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que os alunos precisam desenvolver para prosperar e moldar seu futuro. Nesse sentido, a OCDE desenvolveu a Bússola da Aprendizagem 2030 (Learning Compass 2030) como uma ferramenta para contribuir com o bem-estar das comunidades e do planeta, direcionando de forma geral o desenvolvimento de competências transformadoras necessárias para os desafios do século 21.

Segundo Morosini e Mentges (2020)², a OCDE estabeleceu um projeto sobre as habilidades e o futuro da educação 2030, utilizando a metáfora de uma bússola. Esse projeto

¹ IESALC/UNESCO. COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después - Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. 13 de maio de 2020. Disponível em: <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2020.

² MOROSINI, M. C.; MENTGES, M. J. Organismos internacionais e educação superior: proposições da agenda E2030. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 22, n. 3, p. 632–650, 2020. DOI: 10.20396/etd.v22i3.8659308. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8659308>. Acesso em: 5 dez. 2020.

tem como foco o redesenho do currículo e o desenvolvimento de uma estrutura conceitual para a aprendizagem. Nessa perspectiva, na presente análise, as competências propostas pela Bússola da Aprendizagem da OCDE, juntamente com os direcionamentos da Agenda 2030 da ONU/UNESCO, são complementadas pelas análises presentes nos Relatórios da UNESCO coordenados por Edgar Faure (1972), Jacques Delors (1996), pelo Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe - PRELAC (2004) e pela Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação com visão para 2050 (2020). Essas análises proporcionam o mapeamento das competências e conhecimentos profissionais e digitais necessários para a atuação desses profissionais no mercado de trabalho.

As discussões sobre a necessidade de adaptação da educação ao contexto atual e emergente remontam a décadas de estudos, culminando na renovação dos currículos de formação dos novos profissionais. Além disso, torna-se inevitável abordar as competências digitais em uma perspectiva intercultural, que devem ser trabalhadas globalmente em diversas profissões, especialmente no campo de conhecimento em questão.

Além disso, o Brasil, com suas características histórico-geográficas peculiares e sua ampla pluralidade cultural nas diferentes regiões, torna a discussão extremamente relevante. É importante destacar que essa reflexão não buscou estabelecer modelos fixos de competências digitais, mas sim fornecer diretrizes preliminares, considerando um cenário multifacetado como o brasileiro. Nesse sentido, foi essencial que essa discussão também envolvesse a apresentação sobre a construção do conceito de competências interculturais.

Além disso, é necessário repensar a formação e o desenvolvimento do Bacharel em Direito, considerando uma perspectiva internacional, o que implica incluir as competências interculturais e analisar o currículo do Direito no contexto brasileiro e suas influências internacionais.

É importante ressaltar que as competências interculturais são extremamente relevantes para a discussão das competências em qualquer área de formação, embora não sejam profundamente abordadas neste trabalho. Nesse sentido, competências interculturais, portanto, de acordo com Clemente e Morosini (2020a)³ referem-se a um conjunto de aspectos que contemplam crenças, valores, identidade, costumes de um determinado conjunto de indivíduos

³ CLEMENTE, Fabiane Aparecida Santos; MOROSINI, Marília Costa. Competências interculturais: interlocuções conceituais e uma proposta de releitura para a educação superior. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e216262, 2020a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022020000100520&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 08 Dez. 2020.

e sua interação, representando os artefatos como aspectos de determinadas sociedades em interação.

Ainda que o recorte da presente Tese trate do mapeamento do conjunto de competências profissionais e digitais a serem desenvolvidas na formação jurídica do Bacharel em Direito, diante do mutante cenário educacional, a importância de um direcionamento a partir da proposta de desenvolvimento destas competências no currículo, confere ao estudo uma perspectiva inclusiva e intercultural.

Sendo assim, destaca-se que a investigação se desenvolveu junto à linha de pesquisa Formação, Políticas e Práticas em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), especificamente junto ao Centro de Estudos em Educação Superior – CEES/PUCRS.

Nesse sentido, em uma perspectiva transdisciplinar, esta Tese de Doutorado, inicialmente identificou as principais mudanças em relação às competências do bacharel em Direito ocorridas na última década, mediante a análise das competências relacionadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais⁴ do Curso de Direito do Brasil.

Dentre as hipóteses discutidas, a identificação de mudanças quanto à formação profissional do egresso e quanto aos aspectos de competências específicas para as diferentes carreiras da área jurídica, bem como as modificações no desenvolvimento de tais competências do bacharel em Direito, foram os pontos centrais da discussão desta pesquisa. A investigação analisou as principais mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Direito (2004-2018), quanto às competências do Bacharel em Direito.

Ainda, para melhor retratar o momento de transição ocorrido em 2018, com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Direito, realizou-se um recorte a partir das informações obtidas dos dados do sistema e-MEC, do ano de 2018 (mesmo ano da implantação das novas DCN), com o objetivo de demonstrar o cenário brasileiro naquele momento.

Tem-se que até o ano de 2018, foram oferecidas um total de 4.012.763 vagas para ingresso em todos os cursos de graduação. No entanto, apenas 1.780.080 dessas vagas foram preenchidas, o que representa apenas 44,36% do total de vagas ofertadas. Isso significa que

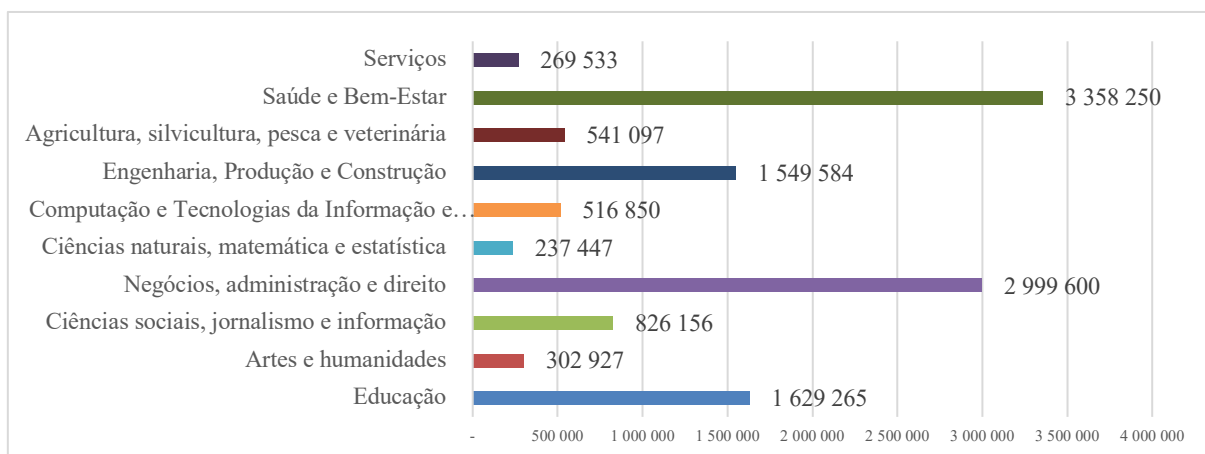
⁴ De acordo com o Parecer CNE/CES nº 334/2019 do Conselho Nacional de Educação, há necessidade de estimular políticas institucionais acadêmicas, regulamentadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Ainda o Parecer aponta alguns gargalos ou limites, destacando para a concentração da matrícula em quase 40% em cursos como Direito, Administração, Pedagogia e Ciências Contábeis. **Nesse sentido, as DCN propõem uma nova forma de aprendizado, com a superação do ensino tradicionais, a interação de conteúdos que busquem em metodologias ativas a ampliação de atividades práticas e novas formas de avaliação, mantendo também a centralidade na formação das competências esperadas.**

houve uma deficiência na ocupação das vagas, apesar do número de candidatos ser aproximadamente três vezes maior do que o número de vagas disponíveis. Em outras palavras, apenas 14,5% do total de candidatos que pleitearam as vagas efetivamente realizaram suas matrículas nos cursos.

Segundo o Censo da Educação Superior de 2018, havia um total de 862.972 alunos matriculados na graduação em Direito no Brasil. Dessas matrículas, 776.968 foram realizadas em instituições privadas e 86.004 em instituições públicas.

É importante destacar que a demanda por cursos na área de Negócios, Administração e Direito foi evidenciada pelo total de candidatos inscritos nos cursos de graduação em 2018, conforme demonstrado no Gráfico 1. Isso indica uma grande procura por essas áreas de estudo.

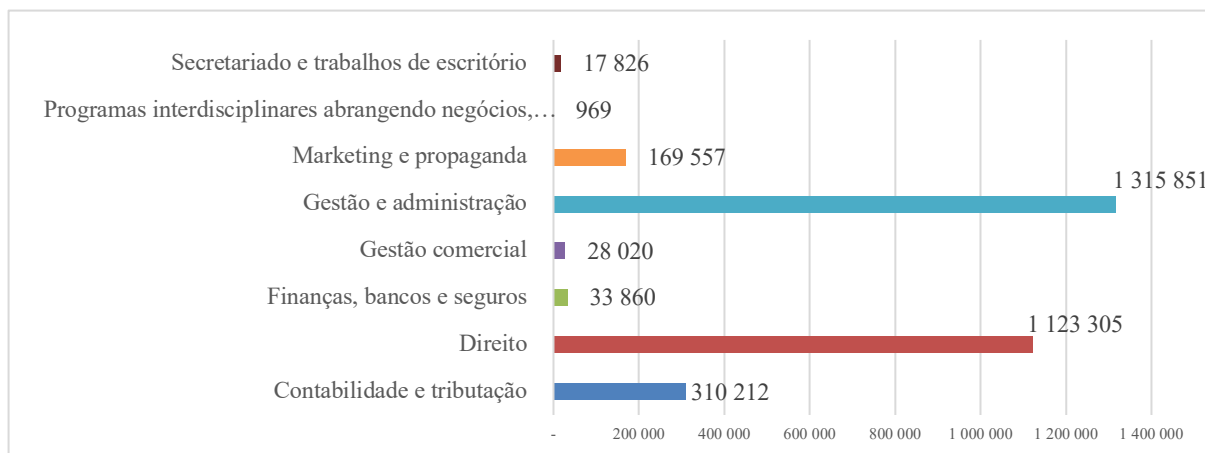
Gráfico 1 - Total de Candidatos Inscritos nos Cursos de Graduação em 2018, por Áreas Gerais



Fonte: Censo da Educação Superior - MEC/INEP/DEED

Em relação ao curso de Direito, das 272.613 vagas oferecidas no ano de 2018, houve uma demanda de 1.123.305 (Gráfico 2), com a efetivação de 202.737 de matrículas, correspondendo ao preenchimento de 74,36% das vagas ofertadas.

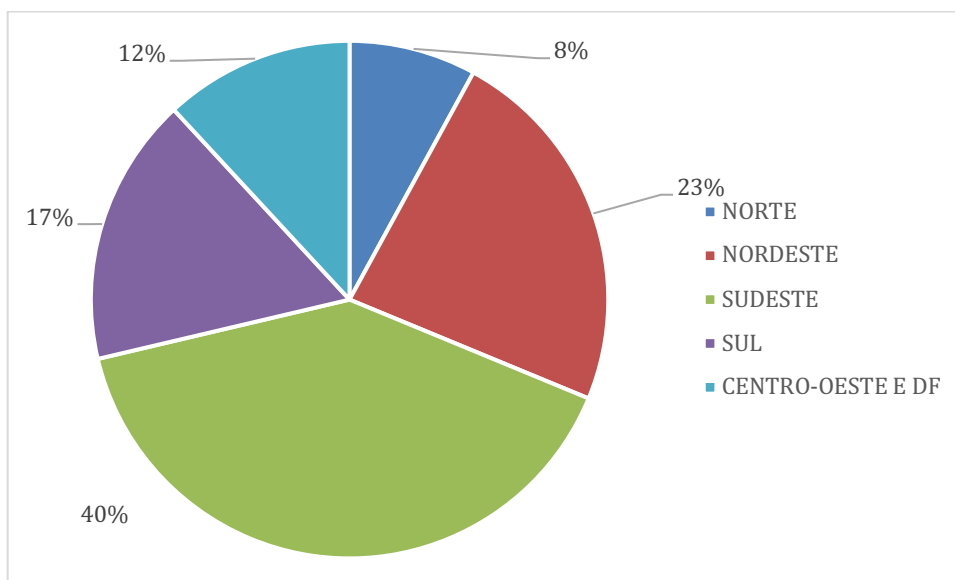
Gráfico 2 - Total de Candidatos Inscritos nos Cursos de Graduação em 2018, da Área Negócios, Administração e Direito, por Áreas Detalhadas



Fonte: Censo da Educação Superior - MEC/INEP/DEED (2018)

Ainda em relação aos dados do Censo de 2018, das 1.018 Instituições de Ensino Superior (IES) públicas ou privadas que ofertam o curso de Graduação em Direito, 40% são ofertados na região Sudeste, 23% das IES estão no Nordeste, seguidos de 17% que atuam no Sul, 12% no Centro Oeste e DF e 8% no Norte, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 3 - Oferta do curso de Graduação em Direito no Brasil, segundo região administrativa



Fonte: Censo da Educação Superior - MEC/INEP/DEED (2018)

Nesse sentido é importante identificar as competências basilares para a formação do profissional em Direito no Brasil, tendo em vista as necessidades constantes de adaptação do profissional às mudanças sociais, políticas, culturais e tecnológicas da comunidade que são

desenvolvidas na graduação em Direito e que estão em consonância com as competências para a Educação, definidas pela UNESCO/OCDE para 2030, em especial no contexto emergente do cenário pós-pandêmico.

Ainda, a grande demanda emergente no século 21, oriunda dos processos de globalização, tornam relevantes as temáticas que tratam do engajamento e adaptação do profissional que atendam às necessidades do mercado de trabalho.

Dessa forma, a pesquisa em nível de doutoramento, possui relevância ao discutir as incipientes mudanças propostas pelas DCN da graduação em Direito e a identificação das competências relacionadas aos objetivos mundiais de sustentabilidade (Agenda 2030), às competências definidas por Edgar Faure (1974), Jacques Delors (1998) e os relatórios seguintes da UNESCO, uma vez que seus resultados proporcionam melhor identificação de tais competências e possibilidades de adequação curricular por parte das IES que ofertam o curso estudado.

Ainda, para além do olhar dos ODS para 2030, a UNESCO diante da crise ocasionada pela Pandemia do Coronavírus, ao discutir os futuros da Educação com um olhar para o ano de 2050, destacou a necessidade do desenvolvimento da competência do “aprender a transformar-se” (UNESCO, 2020), como forma de fortalecer o compromisso em favor da educação como bem comum, ampliando a definição do direito à educação com proteção do espaço social da escola na transformação educacional, bem como da defesa por tecnologias livres e códigos abertos para docentes e alunos, em uma concepção de solidariedade mundial para a diminuição dos níveis atuais de desigualdades.

Diante das incertezas do futuro, é necessário construir constantemente esse futuro incerto a partir do presente. Portanto, esta tese de doutorado buscou fornecer orientações claras sobre os caminhos possíveis para o desenvolvimento digital em uma perspectiva inclusiva e intercultural.

No âmbito pessoal, o pesquisador possui formação inicial na área da Educação, com graduação em Pedagogia, e construiu sua trajetória acadêmica por meio de especialização e mestrado no campo da Educação.

Além disso, o pesquisador também possui formação acadêmica em nível superior na área de Gestão de Serviços Jurídicos e Notariais (Tecnólogo) e em Direito (Bacharelado). Ele atuou como servidor técnico-administrativo em educação vinculado a uma universidade federal e atualmente atua como advogado no Brasil e em Portugal. Essa experiência proporcionou ao pesquisador conhecimentos sobre Educação, Gestão e Direito, permitindo uma compreensão

aprofundada sobre o desenvolvimento de competências do Bacharel em Direito no campo em que está inserido.

Ao analisar as principais mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) em relação às competências do Bacharel em Direito, identificou-se o estado do conhecimento em relação à produção acadêmica sobre pesquisas que abordam as DCN do curso de Direito e as competências do Bacharel. Isso permitiu mapear e identificar as principais mudanças nas competências desse profissional ao longo dos anos, com base nas DCN de 2004 e 2018.

É importante ressaltar que o pesquisador participou do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), oferecido pela CAPES, de fevereiro de 2020 a julho de 2020. Durante esse período, ele desenvolveu uma pesquisa na Universidade de Barcelona, na Espanha, intitulada "*Competencias digitales de estudiantes universitarios: desarrollo de competencias em contextos emergentes de educación superior*" (Competências digitais de estudantes universitários: desenvolvimento de competências em contextos emergentes de educação superior). Essa pesquisa do PDSE está diretamente relacionada ao objetivo geral da tese, pois fortaleceu as relações com o grupo de pesquisa na Espanha, permitindo o desenvolvimento de uma pesquisa global que envolveu experiências em torno da temática proposta. Isso possibilitou qualidade, inovação e sinergia técnico-científica entre as instituições envolvidas.

O PDSE, por meio da análise aprofundada das competências digitais dos estudantes universitários em contextos emergentes, contribuiu para o mapeamento dessas competências na perspectiva dos estudantes. Essas competências são essenciais para o desenvolvimento científico-tecnológico na formação de nível superior.

Destaca-se que neste estudo também foi realizada uma descrição da evolução das competências do Bacharel em Direito, conforme apresentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004 e foram identificadas as principais mudanças propostas nas Diretrizes de 2018 e as competências necessárias para a atuação desse profissional no mercado de trabalho.

Além disso, é importante mencionar que durante a elaboração desta tese, o mundo vivenciou uma das maiores pandemias da história, o que nos levou a refletir sobre os novos direcionamentos propostos pela situação vivenciada, a pandemia da COVID-19, e seu impacto na formação do Bacharel em Direito. Isso resultou em mudanças estruturais significativas no currículo da formação jurídica.

Portanto, o objetivo deste estudo foi responder à seguinte pergunta: de que maneira as competências profissionais e digitais projetadas para a Educação 2030 e 2050 pela UNESCO/OCDE podem contribuir para a formação do Bacharel em Direito?

2 OBJETIVOS

A tese objetivou, de modo geral, **analisar, a partir da perspectiva dos concluintes/egressos do curso de graduação em Direito de instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul, o desenvolvimento de competências profissionais e digitais, para a formação jurídica do bacharel em Direito.** Para tanto, foi traçada a metodologia com base nos seguintes objetivos específicos:

- **CARACTERIZAR** o conceito de competências profissionais e digitais na educação superior partir da literatura.
- **ANALISAR** as diretrizes curriculares do curso de direito quanto as competências profissionais
- **CONHECER** a percepção discente sobre competências profissionais e digitais no curso de Direito, a partir da percepção de egressos e concluintes do curso.
- **PROPOR** a bússola da educação jurídica quanto as competências profissionais e digitais da educação superior, aplicáveis para o curso de direito

Ainda, durante a elaboração desta tese, foi realizado um mapeamento da produção científica já existente no Brasil até o período em questão (2019-2023). Esse mapeamento teve como objetivo identificar o estado do conhecimento sobre a temática proposta, por meio da análise de teses e dissertações produzidas no país.

Essa análise da produção científica brasileira proporcionou um aporte teórico e epistemológico inicial para os estudos e reflexões propostos nesta tese. Ao examinar as pesquisas já realizadas sobre o tema, foi possível identificar as lacunas existentes, as abordagens utilizadas, as principais contribuições e os debates em andamento na área.

Esse levantamento da produção científica nacional permitiu embasar e contextualizar as discussões e análises presentes nesta tese, fornecendo um panorama das pesquisas realizadas até o momento e auxiliando no desenvolvimento de novas reflexões e contribuições para a área. Nesse sentido, iniciamos os nossos estudos apresentando o estado do conhecimento, tema do próximo capítulo.

3 ESTADO DO CONHECIMENTO:

A metodologia do estado de conhecimento, baseada em Morosini (2015), foi adotada nesta pesquisa para direcionar a análise e a verificação das hipóteses no processo de investigação científica. Essa abordagem permitiu uma ruptura de paradigmas conceituais, fornecendo ao pesquisador ferramentas para subsidiar a construção da análise.

No processo de construção do corpus de análise, foram realizadas anotações, sistematização e categorização dos elementos bibliográficos da pesquisa. Isso possibilitou a capacidade de identificar, sintetizar e refletir sobre as tendências do campo científico analisado.

Dessa forma, por meio da metodologia do estado de conhecimento, foi possível explorar e analisar de forma abrangente as contribuições científicas existentes sobre o perfil dos egressos dos cursos de graduação em Direito e o desenvolvimento de competências desses profissionais em diversas áreas do conhecimento, como sociologia, filosofia, educação, psicologia e direito.

Essa abordagem metodológica proporcionou uma compreensão mais ampla e aprofundada do estado atual do conhecimento sobre o tema, permitindo identificar lacunas, convergências e divergências na literatura existente e contribuindo para a construção de novos *insights* e reflexões no campo da pesquisa.

3.1 *ESTADO DO CONHECIMENTO A RESPEITO DO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NA GRADUAÇÃO EM DIREITO*

3.1.1 *O estado de conhecimento a respeito das diretrizes curriculares nacionais da graduação em direito e das competências do bacharel em direito*

Analisar a produção científica da temática preliminarmente, a partir de teses e dissertações, nos possibilitou identificar a forma como a produção do conhecimento está sendo desenhada no Brasil, permitindo-nos observar a relevância da presente pesquisa.

Ainda, salientamos que a produção científica que envolve discussões a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais da graduação em Direito e das competências do Bacharel em Direito não é investigação exclusiva do campo do Direito, perpassando diversas áreas, como da Administração e da Educação, por exemplo.

Nesse sentido, para a construção desta Tese de Doutorado, o primeiro passo foi identificar o estado de conhecimento citado, e para tanto foi utilizada a metodologia do Estado

de Conhecimento, a partir de Morosini (2015)⁵, que possui a característica de direcionar a pesquisa para uma ruptura de paradigmas conceituais, proporcionando ao pesquisador ferramentas que subsidiem a construção de sua análise e verificação de suas hipóteses no processo de investigação científica (MOROSINI, 2015).

O estado de conhecimento, para Morosini (2015, p.102), “é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

Dessa forma, foram analisadas 23 teses e dissertações, provenientes da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), vinculada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). A discussão, a partir dos resultados encontrados, são provenientes da análise de dados realizada por intermédio da metodologia do estado de conhecimento, que será apresentada de maneira sistematizada nas próximas subseções.

3.1.2 Metodologia da construção do Estado de Conhecimento

A pesquisa científica, de maneira a analisar os fenômenos sociais envolvidos no problema que se busca esclarecer, foi realizada via procedimentos que por intermédio de hipóteses teóricas, acareadas com as análises de dados obtidos no campo de estudo, visam atender a um objetivo guiado por procedimentos metodológicos previamente delimitados (QUIVY e CAMPENHOUDT, 2013)⁶.

A presente pesquisa aplicada, de natureza qualitativa, valeu-se da metodologia do estado de conhecimento, a partir de Morosini (2015), para identificar, sistematizar e categorizar a produção científica realizada no Brasil a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais da graduação em Direito e das competências do Bacharel em Direito. Em tese, a metodologia do Estado de Conhecimento, proposta pela Dra. Marília Morosini, pressupõe quatro etapas sistematizadas, que são ilustradas na Figura 1, a seguir:

⁵ MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n.1, p. 101-110, jan./abr. 2015.

⁶ QUIVY, Raoult; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 2013.

Figura 1 - Esquema da metodologia do Estado do Conhecimento



Fonte: Abad (2019, p.21)⁷

Inicialmente, para a construção do *corpus* de análise, na busca pelas teses e dissertações disponíveis na BDTD/IBICT, foram utilizados os descritores, identificando os resultados conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Construção do *Corpus* de Análise: descritores utilizados e resultados encontrados

Descritores	Resultados
Diretrizes Curriculares Nacionais + Direito	14
Educação Jurídica + Diretrizes Curriculares	14
Competências do Bacharel em Direito	3
Habilidades + Graduação em Direito	6
Habilidades Jurídicas	3
Educação Jurídica + Competências	1

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

⁷ ABAD, Lucas Gonçalves. **Internacionalização do currículo da medicina em contextos emergentes: um estudo de caso da UNIPAMPA**. 2019. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre, 2019.

Após a construção do *corpus* de análise da pesquisa realizada, por intermédio da leitura flutuante, buscou-se o registro e a categorização dos resultados feitos a partir da bibliografia anotada, sistematizada e categorizada, compondo a segunda etapa do método.

O Quadro 2 exemplifica a maneira como foi realizada e descrita a bibliografia anotada, de maneira a descrever o *corpus* para posterior análise.

Quadro 2 – Leitura Flutuante: exemplo da bibliografia anotada

Nº	Referência Bibliográfica Completa	Resumo
1	SILVEIRA, Maurício. Educational law course design and national curriculum guidelines: exploratory study.. 2015. 98 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2015.	Esta dissertação foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, da Universidade do Oeste Paulista, na linha de pesquisa, Formação e Prática Pedagógica do Profissional Docente. Buscou analisar o Projeto Pedagógico do Curso de Direito da Universidade do Oeste Paulista à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais, com foco principal no exame de documentos e fatos de conhecimento público divulgados pela instituição ou órgãos diversos que interessam à vida acadêmica. Partiu do levantamento bibliográfico sobre a elaboração do Projeto Pedagógico e seus elementos organizadores e do estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito. Essas informações permitiram apreciar como o Projeto Pedagógico do Curso de Direito atende aos requisitos elencados em relação ao perfil, competências e habilidades do egresso, ao conteúdo de ensino e aos processos de avaliação interno e externo. Pôde-se verificar como o Projeto Pedagógico do Curso se apresenta em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais; quem é ou quem deve ser o bacharel em Direito; qual o perfil desejado do bacharel previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais e no Projeto Pedagógico; quais competências e habilidades são esperadas no final do curso; e, avaliou a coerência existente entre alguns dos elementos do próprio Projeto Pedagógico, oferecendo, assim, contribuições no âmbito pedagógico, acadêmico e social. Os resultados apontam o cumprimento das indicações das Diretrizes com evidências de que pode haver melhoria futura.
2 8	LIMA, Stephane Hilda Barbosa. Formação jurídica, metodologias ativas de ensino e a experiência da graduação da escola de direito de São Paulo (FGV Direito SP). 2018. 175 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Direito, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2018.	O trabalho se propõe a explorar as habilidades e competências necessárias aos juristas, bem como investiga os meios para desenvolvê-las no âmbito da graduação de Direito, a partir do resgate da importância da dimensão prática do saber jurídico, em consonância com a legislação vigente. Para tanto, adotou-se justificadamente um determinado paradigma de jurista, a partir do qual se constata a necessidade de um bacharel em Direito, no mínimo, saber como lidar com dados; saber como interpretar e como argumentar; e saber como agir e tomar decisões prudentes. Investigou-se ainda o impacto dessa perspectiva formativa no ensino do Direito. Observou-se que a legislação brasileira estabelece o desenvolvimento dessas e de outras competências e habilidades nos graduandos de Direito, no atual contexto constitucional. Em seguida, investigam-se os métodos pedagógicos utilizados para implementar tais mudanças, apresentando-se os principais, para, ao final, a partir de um estudo de caso, questionar qual a pertinência da escolha de tais métodos de ensino para a formação do jurista almejado. A metodologia de pesquisa adotada constou prioritariamente de revisão bibliográfica e de análise de legislação. No capítulo final, realizou-se estudo de caso por meio de pesquisa qualitativa, mediante aplicação de entrevistas semiestruturadas e da análise de documentos, a fim de se investigar a efetividade, contribuições e desafios dos métodos de ensino participativos adotados na Escola de Direito do Estado de São Paulo (FGV DIREITO SP). Concluiu-se haver uma consonância da literatura e da legislação quanto à necessidade de um modelo de ensino ativo, que leve mais em consideração a dimensão prática do Direito.

		Entretanto, percebeu-se que é necessário amplo esforço institucional e maior investimento para o uso de tais métodos de ensino de modo apropriado em âmbito nacional mais abrangente.
3 7	AZEVEDO, André Felipe Gomma de. 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. 2018. 289 f., il. Tese (Doutorado em Direito)—Universidade de Brasília, Brasília, 2018.	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.

Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

A segunda etapa da leitura flutuante diz respeito à sistematização da bibliografia pesquisada, com o objetivo de identificar os aspectos gerais da produção bibliográfica encontrada. O Quadro 3 apresenta um exemplo da bibliografia sistematizada utilizada durante a pesquisa.

Quadro 3 – Leitura Flutuante: exemplo da bibliografia sistematizada

Nº	Ano	Autor	Título	Mestrado ou Doutorado	Objetivos	Resultados
1	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
(...)	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
37	2018	AZEVEDO, André Felipe Gomma de	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	Doutorado em Direito	(...)	(...)

Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Por fim, com a finalidade de ordenar em categorias que emergem a partir da análise dos resultados e discussões a respeito das pesquisas já produzidas sobre a temática do campo científico estudado, construiu-se a Bibliografia Categorizada, representada pelo Quadro 4.

Quadro 4 – Leitura Flutuante: exemplo da bibliografia categorizada

CATEGORIAS QUANTO AOS OBJETIVOS						
Nº	Ano	Autor	Título	Mestrado ou Doutorado	Objetivos	Categoria
[..]	[...]	[...]	[...]	[...]	[...]	PERFIL DO BACHAREL EM DIREITO
[..]	[...]	[...]	[...]	[...]	[...]	PRÁTICA JURÍDICA HUMANIZADA, EMANCIPATÓRIA E TRANSVERSAL
37	2018	AZEVEDO, André Felipe Gomma de	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	Doutorado	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.	ENSINO JURÍDICO: METODOLOGIA
[..]	[...]	[...]	[...]	[...]	[...]	ENSINO JURÍDICO: CURRÍCULO

Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

3.1.3 Resultados e Discussões a respeito do Estado do Conhecimento Construído

Inicialmente, na construção do *corpus* de análise foram encontradas 37 teses e dissertações, utilizando os descritores e filtros constantes no Quadro 1, anteriormente apresentado. Após a leitura flutuante dos resumos, levantamento de objetivos e resultados, foram excluídas da presente análise 18 teses e dissertações do *corpus de análise*, pois ainda que

tratassem da temática da Educação Jurídica, não buscavam discutir questões relacionadas ao desenvolvimento de competências do Bacharel em Direito, objeto do presente estudo, restando para análise o total de 23 (vinte e três) teses e dissertações.

Durante a sistematização da bibliografia, no processo da leitura flutuante, foram identificadas, quanto ao nível de Pós-graduação, 15 dissertações de mestrado e 08 teses de doutorado e as respectivas áreas de conhecimento, conforme dados apresentados na Tabela 1.

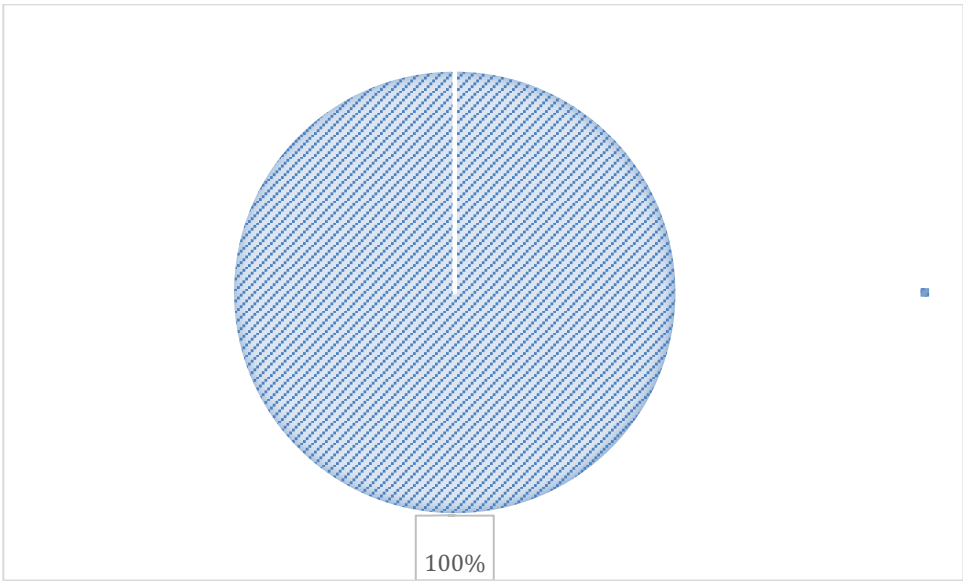
Tabela 1 – Leitura Flutuante: quantitativo de teses e dissertações quanto ao nível de pós e quanto a área do conhecimento

Nível de Pós	Quantitativo	Área do Conhecimento		
		Direito	Educação	Outras
Mestrado	15	12	08	03
Doutorado	08			

Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Neste sentido, observa-se a relevância do estudo para as áreas do Direito e da Educação, compreendendo 35% das produções em pesquisa sobre a temática na área da Educação e 52% das pesquisas na área do Direito, conforme apresentado no Gráfico 4, relacionando às categorias quanto às áreas de pesquisa.

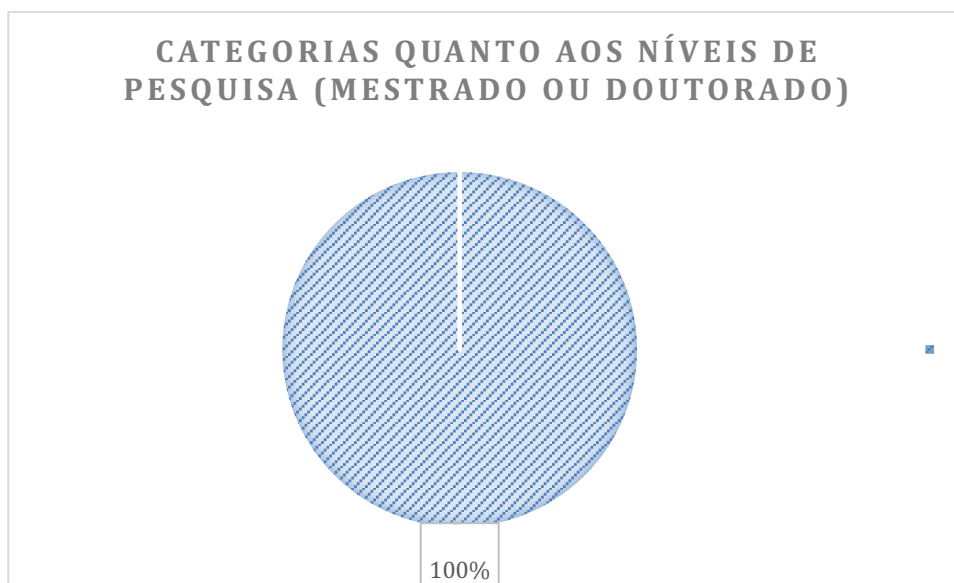
Gráfico 4 – Categorias quanto às áreas de pesquisa



Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Em relação ao quantitativo de pesquisas realizadas em nível de mestrado e doutorado, das 23 pesquisas analisadas, 15 são produções de dissertações de mestrado, totalizando 65% das produções de conhecimento sobre a temática e 35% das pesquisas produziram teses de doutorado, conforme exposto no gráfico 5.

Gráfico 5 – Categorias quanto aos níveis de pesquisa



Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Durante a análise das pesquisas realizadas no Brasil sobre a temática da presente investigação, destacou-se que a produção científica ocorreu com maior evidência entre os anos de 2016 e 2023, conforme descrito na Tabela 3.

Tabela 3 – Leitura Flutuante: quantitativo de teses e dissertações quanto ao ano de produção

Nível de Pós	Quantitativo	Ano de Produção										
		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016/2019	2020/2023
Mestrado	13	1	1	1	0	0	0	1	0	1	8	2
Doutorado	06	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	2

Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Nesse sentido, o gráfico 6 demonstra o quantitativo de pesquisas, por ano de defesa, representando uma distribuição, proporcional até o ano de 2015 e a partir de 2016 uma maior discussão a respeito da temática, importando no reconhecimento da comunidade científica sobre a relevância das discussões, em especial das discussões que buscam o mapeamento das

competências no campo de estudo, o que serviu posteriormente de subsídios para as construções das Diretrizes Curriculares Nacionais publicadas no ano de 2018.

Gráfico 6 – Quantitativo de pesquisas – por ano de defesa



Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Na análise que leva à categorização da produção científica, compondo a última etapa da metodologia do estado de conhecimento, o Quadro 5 identifica as categorias classificadas quanto aos objetivos das pesquisas analisadas.

Quadro 5 – Categorias classificadas quanto aos objetivos das pesquisas

CATEGORIAS QUANTO AOS OBJETIVOS
PERFIL DO BACHAREL EM DIREITO
PRÁTICA JURÍDICA HUMANIZADA, EMANCIPATÓRIA E TRANSVERSAL
ENSINO JURÍDICO: CURRÍCULO
ENSINO JURÍDICO: METODOLOGIA

Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

As pesquisas de Silveira (2015), Lima (2018), Radaello (2004), Bitencourt (2013) e Fonseca (2019), objetivaram delinear o perfil do Bacharel em Direito, discutindo as competências e habilidades esperadas pelo profissional egresso do curso de Direito, bem como

a investigação dos meios necessários ao desenvolvimento dessas competências, perpassando a trajetória de vida profissional e educacional dos profissionais egressos da academia de Direito.

Nesse sentido, de acordo com Fonseca (2019)⁸, em sua dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Direito no ano de 2019 que buscou “analisar a necessidade de adequação do ensino do Direito em um cenário no qual a profissão jurídica encontra-se profundamente transformada pela tecnologia”, concluiu que a construção do novo perfil do profissional do Direito exige o desenvolvimento de habilidades e competências condizentes com as novas subjetividades, sendo necessária a adequação do ensino do Direito à nova realidade.

Ao tratar das mudanças e da nova realidade, o pesquisador destaca que:

Se mudam pessoas, muda-se o Direito. E o seu ensino, como tarefa nobre de formar indivíduos, cidadãos e profissionais, somente por isso já deveria ser maleável o suficiente para ser suscetível a transformações constantes. É um ato fundamental para qualquer jurista desse século descer da falsa ideia de que o Direito, sua prática, seu ensino e tarefas correlatas são intocáveis demais para sofrerem mudanças. (FONSECA, 2019, p.15)

Também, retratando sobre os processos de mudanças que o profissional do Direito tem que estar preparado, Silveira (2015, p.34)⁹ ressalta que em “que pese a simplicidade da mudança, a formação por competência o fará cumprir os requisitos legais estabelecidos na Legislação Processual, modificando o dia a dia no trabalho forense”.

Ainda, ao discutir as habilidades básicas de um jurista e a necessária prudência do agir, Lima (2018)¹⁰ em sua dissertação de Mestrado em Direito, discute que:

é necessária uma mudança de perspectiva para uma maior ênfase na importância da transmissão do *Know-how* (conhecimento prático) necessário à concretização do Direito em cada caso, com o enfoque no desenvolvimento de habilidades e competências que o jurista utilizará para bem exercer sua função de construção do Direito. (LIMA, 2018, p. 27)

⁸ FONSECA, Victor Cabral. **Desenvolvimento tecnológico e ensino jurídico: novos paradigmas e desafios para a formação do profissional do Direito**. 2019. 145 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Fundação Getúlio Vargas - FGV, São Paulo, 2019.

⁹ SILVEIRA, Maurício. **Educational law course design and national curriculum guidelines: exploratory study**. 2015. 98 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2015.

¹⁰ LIMA, Stephane Hilda Barbosa. **Formação jurídica, metodologias ativas de ensino e a experiência da graduação da escola de direito de São Paulo (FGV Direito SP)**. 2018. 175 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Direito, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2018.

A autora conclui em sua pesquisa que “métodos participativos de ensino parecem ser, em teoria, os mais aptos à formação do jurista para o desenvolvimento de seus saberes práticos, não apenas os básicos, mas aqueles que assim se desejem, dependendo do objetivo perseguido”. (LIMA, 2018, p. 152).

Para Radaelli (2007)¹¹, “as mudanças ocorridas dentro da sociedade atingem uma velocidade tão grande que as instituições de ensino superior apenas tentam adequar-se a elas, não conseguindo acompanhá-las em tempo hábil” (p.27).

Ainda destaca Radaelli (2007) que:

Da forma ao conteúdo é a grande mudança proposta ao Direito na atualidade. Isso se deve principalmente à emergência do constitucionalismo social e dirigente. Associado também, à emergência de novas gerações de direitos humanos, marcadas por conteúdos valorativos como dignidade humana, igualdade, inclusão social, solidariedade, os quais exigem uma postura ativa, e não omissa do Estado. (RADAELLI, 2007, p. 53)

Nesse sentido Radaelli (2007) dialoga sobre a importância dos múltiplos saberes específicos, apontando para uma proposta transdisciplinar¹² onde todos os saberes estejam presentes, sendo que a mudança deve estar pautada em um compromisso político nas diversas formas de se realizar o Direito.

Ainda o pesquisador destaca que a construção de um novo profissional do Direito está pautada para uma perspectiva que supere o instrumental-técnico, mas que permita “profunda formação humana, voltada para a ética e a solidariedade” (RADAELLI, 2007, p. 108).

Dentro dessa perspectiva, ao discutir as competências para o desenvolvimento de gestores jurídicos, Bitencourt (2013)¹³, ao apresentar em sua investigação um quadro de perspectivas de mudanças no currículo das faculdades de Direito analisadas, aponta que “currículos em implantação com avanços, no contexto do ambiente empresarial, mas sem o

¹¹ RADAELLI, Samuel Mânica. **A função constitucional do conhecimento jurídico**: em busca de uma nova cultura para o direito. 2007. 148f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo-RS, 2007.

¹² A proposta transdisciplinar do Direito, como proposta por Radaelli (2007), abrange não somente o conceito pedagógico da transdisciplinaridade, como situa o Direito como “ciência transdisciplinar entre as ciências sociais, ela pode ser entendida como subsistema da Ciência Política, e não uma ciência autônoma, pela qual o Direito é instrumento necessário da Política” (RADAELLI, 2007, p.44). Ainda para a compreensão do conceito de transdisciplinaridade, o autor valendo-se da conceituação de Pierre Weill (1993), destaca que a perspectiva transdisciplinar está em reconhecer a interdependência de todos os fenômenos da realidade. Ainda conclui que “a formação jurídica, por um caminho ou por outro, volta-se para a superespecialização das áreas do conhecimento, para a racionalização do que pensa o sujeito sobre o mundo via análise” (RADAELLI, 2007, p. 107).

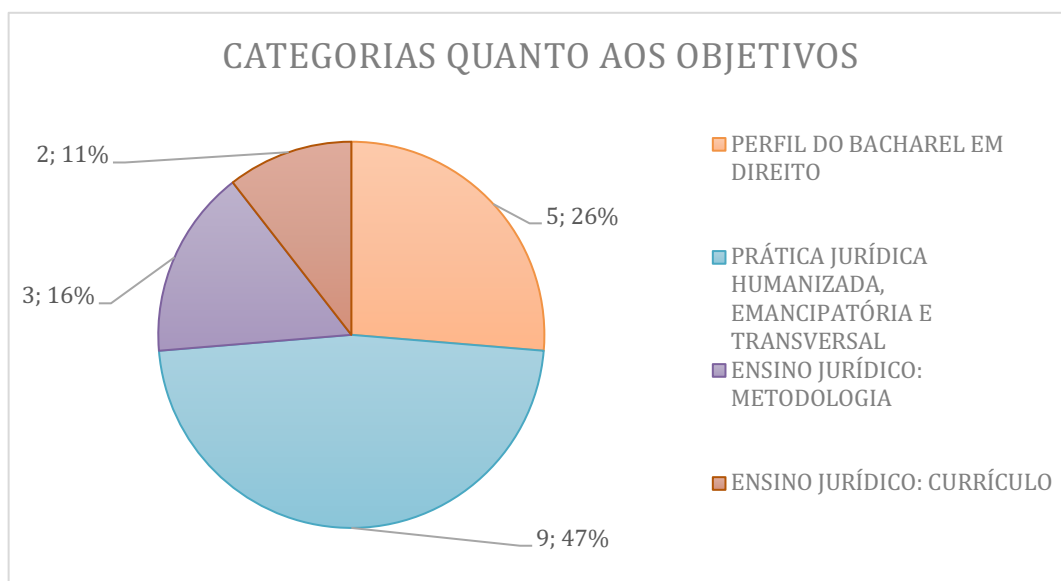
¹³ BITENCOURT, Cláudia Cristina. **Advogado corporativo**: competências necessárias para os desafios da gestão jurídica nas empresas gaúchas. 2013. 109f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Negócios) – Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo-RS, 2013

desenvolvimento do conhecimento de gestão como referencial de competência” (p.54), devem ser entendidos a partir de saberes que são adquiridos pela vida, pela trajetória educacional ou profissional dos advogados corporativos.

Ainda a pesquisadora destaca que as iniciativas investigadas trazem inovações ao currículo com objetivos de criar o ambiente jurídico para o aluno e de “profunda mudança na estrutura do curso de Direito, ofertando uma abordagem transdisciplinar, porém, que ainda não trata especificamente e, de forma estruturada, do desenvolvimento de saberes referenciais de competência em gestão jurídica” (BITENCOURT, 2013, p.54).

Assim sendo, ao construir o Estado de Conhecimento e identificar as categorias quanto ao que objetivavam as pesquisas, também foram categorizadas pesquisas que possuíam em seus objetivos a identificação de questões relacionadas à prática jurídica humanizada, emancipatória e transversal, compreendendo cerca da metade das investigações acadêmicas produzidas no Brasil, conforme destaca o Gráfico 7, a seguir.

Gráfico 7 – Categorias quanto aos objetivos



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

As pesquisas de Balikian (2008), Linhares (2009), Silva (2009), Alves Neto (2012), Moraes (2012), Caribé (2016), Viana (2016), Teles (2018) e Bicalho (2019), objetivaram verificar uma perspectiva crítica do Direito, relacionada à prática emancipatória, transversal, interdisciplinar, com a prática da alteridade, em busca da formação de profissionais humanizados que atendam às demandas oriundas da sociedade contemporânea globalizada.

Balikian (2008)¹⁴ ao apresentar sua dissertação, problematiza a presença do Direito Alternativo nas disciplinas¹⁵ de Sociologia Jurídica, Filosofia Jurídica e Antropologia Jurídica nos cursos de Direito pesquisados. Nesse sentido buscou identificar na formação do profissional, características e pressupostos que o relacionem à formação e consolidação em espaços democráticos, como busca de vida e dignidade para todos.

Importante destacar que a proposta de Direito Alternativo se baseia na perspectiva de desenvolver uma atividade jurisdicional e jurídica onde haja a consolidação da democracia, sendo esta proposta fundamental na formação do bacharel em Direito (BALIKIAN, 2008).

Ao concluir sua pesquisa de Mestrado em Educação, Balikian (2008) reforça a posição de que a prática do Direito Alternativo pode contribuir para a qualificação e competência dos egressos do curso de Direito, uma vez que historicamente no Brasil, o Direito Alternativo construiu-se a partir da prática para a teoria e em muito poderia contribuir para a atuação de um jurista mais reflexivo e democrático, e ainda:

Concluimos o que no início desta dissertação era uma premissa: que a presença do Direito Alternativo pode contribuir na formação de um profissional do Direito mais crítico e mais pró-ativo na construção de uma nova sociedade. Na esfera educacional, o Brasil já produziu – e continua produzindo – uma enorme contribuição teórica que ainda carece de efetivação prática. Importa não se calar, não desistir diante das dificuldades, seguir adiante, mesmo que pequenos passos: somar conquistas, dividir expectativas, subtrair eventuais enganos, multiplicar esperanças. Entre lágrimas e letras, buscar luzes; se o caminho tradicional não faz chegar, buscar o alternativo e se o amanhã estiver distante, não deixar de sonhar. (BALIKIAN, 2008, p. 94)

Sobre as investigações acadêmicas que objetivaram identificar a formação prática jurídica humanizada, emancipatória e transversal, vale também destacar as contribuições da Tese de Doutorado em Direito, de Mônica Tereza Mansur Linhares (2009)¹⁶, da Pontifícia

¹⁴ BALIKIAN, José Eduardo. **Direito Alternativo no Ensino do Direito: presença explícita, implícita ou inexistente?** 2008. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2008.

¹⁵ Conforme destacado por Balikian (2008, p. 12) “o Direito Alternativo é uma conquista há mais de uma década na ciência jurídica nacional, com relevantes contribuições para efetividade da prática jurídica, e questionaremos se o mesmo faz parte do currículo de estudo dos futuros bacharéis em Direito, nas disciplinas curriculares já mencionadas das Instituições de Ensino Superior em tela. A escolha das disciplinas de Sociologia Jurídica, Filosofia Jurídica e Antropologia Jurídica se justifica pelo fato do Direito Alternativo incidir de forma mais contundente no escopo das áreas de estudo por ela ensejado, bem como pelo fato de as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Direito apresentarem tais disciplinas como eixo de formação fundamental do bacharel em Direito”.

¹⁶ LINHARES, Mônica Tereza Mansur. **Educação, currículo e diretrizes curriculares no curso de direito: um estudo de caso.** 2009. 510 f. Tese (Doutorado em Direito) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

Universidade Católica de São Paulo – PUCSP, cujo título é: “Educação, currículo e diretrizes curriculares no curso de Direito: um estudo de caso”.

A discussão de Linhares (2009) pauta-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Graduação em Direito do ano de 2004. Neste sentido, a tese da pesquisadora, defende que:

o currículo jurídico não se constitui meramente numa construção normativa fechada, determinista e engessada na lei; muito mais que isso, constitui-se além da lei, numa construção de significativo alcance filosófico, educacional, social e, especialmente, cultural. Sobretudo, de perspectiva epistemológica aberta, pois seu conteúdo é permeado de discursos, relações de poderes, interesses, escolhas, valores. Defende-se, portanto, nesse trabalho, que a implantação das novas diretrizes curriculares para o curso de Direito não deve se constituir numa construção normativa imposta, em âmbito nacional, de maneira absolutamente heterônoma, isolada, estanque, pronta, permanente e acabada. Por isso, defende-se a tese do currículo jurídico como fenômeno cultura e por via de consequência, a desconstrução de antigos paradigmas curriculares, visando a uma nova configuração das diretrizes curriculares do ensino jurídico. (LINHARES, 2009, p. 22-23)

Ainda destaca Linhares (2009) que as Diretrizes do curso se referem “ao compromisso maior do Direito com a construção da cidadania e da justiça social, do olhar crítico e investigativo da sociedade” (p.24).

Na tese proposta por Linhares (2009), cinco anos após as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Direito de 2004 serem publicadas, já efervesciam as discussões e proposições sobre a desconstrução das diretrizes curriculares vigentes tendo em vista a problemática da crise curricular no ensino jurídico e a construção de um novo panorama curricular, apresentando caminhos possíveis dentro de uma prática jurídica emancipatória e humanizada.

De igual modo, discute as novas demandas do ensino jurídico, sob o título “Desafios do ensino jurídico na pós-modernidade: da sociedade agrícola e industrial para a sociedade da informação”, Daniel Pereira Militão da Silva, em 2009, em São Paulo, defendendo sua Dissertação de Mestrado em Direito junto ao Programa de Pós-graduação em Direito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP.

Em sua discussão, Silva (2009)¹⁷ destaca as características da pós-modernidade¹⁸ na perspectiva filosófica e histórica, conceituando o termo e comparando a sociedade agrícola, industrial e a sociedade da informação.

¹⁷ SILVA, Daniel Pereira Militão da. **Desafios do ensino jurídico na pós-modernidade:** da sociedade agrícola e industrial para a sociedade da informação. 2009. 293 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

¹⁸ Da pesquisa de Silva (2009), pós-modernidade “aponta, em linhas gerais, no sentido de um estado de transformações no universo das ciências e das artes em geral. É curioso observar que, à semelhança do início da

Ao discorrer em sua Dissertação sobre a trajetória do Ensino Jurídico no Brasil até a Constituição Federal de 1988, Silva (2009) apresentando os antecedentes históricos do ensino jurídico no Brasil a partir da Universidade de Coimbra, passando pelos destaques do Ensino Jurídico no período colonial, imperial e republicano, apresenta as modificações e formas de estruturação do ensino jurídico até a apresentação dos novos cenários a partir da Constituição Federal vigente.

Neste comparativo histórico, nos posiciona Silva (2009), no contexto atual do ensino jurídico no Brasil caracterizando-o na perspectiva pós-moderna, demonstrando as novas demandas existentes no ensino jurídico brasileiro, suas necessidades de revisão de modelos tradicionais de ensino jurídico, bem como apresentando as novas habilidades e competências necessárias no contexto da sociedade pós-moderna.

Nesse sentido, sustenta:

a necessidade de revisão dos modelos tradicionais de ensino jurídico, de modo que possa melhor responder a essas novas demandas e passe a ser dotado de uma melhor capacidade de integração no contexto da sociedade atual. Nesse sentido é que se examinam brevemente os procedimentos de autorização e reconhecimento dos cursos jurídicos conduzidos pelo Ministério da Educação, com a apresentação de algumas propostas de incremento. [...] apresentam-se novas habilidades e novas competências que entendemos necessárias no âmbito da sociedade pós-moderna, assentadas em quatro pilares fundamentais. (SILVA, 2009, p. 3-4)

Silva (2009) propõe que a partir dessas necessidades do mundo pós-moderno, aconteça a discussão de uma proposta mais transversal do ensino jurídico, onde a interdisciplinaridade tivesse lugar, oportunizando novas matrizes epistemológicas e integrando diversos ramos do saber, de forma que:

o oferecimento de uma visão mais abrangente do direito também poderia ser construído a partir de outros elementos auxiliares, por exemplo, a música, o teatro, a literatura, o cinema, as artes em geral, que se bem trabalhados, conferem ao educando a capacidade de observação, reflexão e senso crítico, além de fazer notar a presença do fenômeno jurídico não somente nos códigos e livros e doutrina, mas principalmente

era moderna, a crise que enseja a configuração da pós-modernidade se manifesta especialmente na relação do homem com as ciências e seus desencantos” (p.36). Complementa, na construção do conceito de pós-modernidade, que “como se pode depreender até o presente momento, existem vários autores que se dedicam a trabalhar e pensar o tema da pós-modernidade, máxima a partir da discussão iniciada com o trabalho do francês Lyotard. Em linhas gerais, é possível afirmar que conquanto existam divergências teóricas nas abordagens e ausência de consenso sobre a caracterização e conceituação daquilo que seria exatamente a pós-modernidade, é possível identificar certa convergência e concordância mínima sobre certos pontos. O primeiro ponto importante a ser destacado é que não há divergência sobre o fato de que o período em que vivemos, atualmente, representa um momento permeado por mudanças significativas na vida em sociedade, mudanças estruturais que afetam diversas dimensões, entre as quais a visão de mundo, o papel da religião, das ciências em geral, as novas formas de trabalho que surgem, a sociedade da informação, novas formas de aglutinação familiar, entre outros pontos” (SILVA, 2009, p. 41).

naqueles fatos da vida cotidiana que são plasmados nas obras de arte em geral. (SILVA, 2009, p. 148)

Conclui que “outra observação que merece ser feita é que somente a construção de uma nova mentalidade, por meio da educação, poderá fazer com que o ensino jurídico possa tentar responder adequadamente aos novos paradigmas” (SILVA, 2009, p. 149).

Do mesmo modo, Alves Neto (2012)¹⁹, ao defender sua Tese de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em 2012, intitulada “Diretrizes Curriculares Nacionais e o Currículo do Curso de Direito da UFAC: compreensão da experiência vivenciada por docentes e discentes”, dá destaque às políticas curriculares para o ensino superior no Brasil a partir da década de 90, apresentando a noção de competências a partir dessas políticas, definindo os paradigmas orientadores dos cursos de Direito no contexto brasileiro, culminando seus resultados sobre as competências percebidas por docentes e discentes.

Nesse ponto, Alves Neto (2011), ao discorrer sobre a experiência da região do Acre e discutir os paradigmas jurídicos em confronto com a realidade amazônica, apontando a sua biodiversidade, destaca que a concepção positivista do currículo fragmentado carece de um saber e ensino jurídico que se adapte às necessidades contextuais da região, de forma que sua investigação objetivou analisar as diretrizes curriculares e sua aplicabilidade frente a um saber jurídico que necessita ser orientado por uma perspectiva dialética e crítica, a partir de um direito emancipatório em busca de uma sociedade mais humana e solidária.

Também, discutindo a respeito da não contribuição para uma formação humana dos alunos da graduação em Direito, Moraes (2012)²⁰ ao desenvolver sua Tese de Doutorado em Direito, junto à Universidade Federal do Pará, em 2012, aborda as discussões a respeito do currículo e da prática pedagógica nos cursos de Direito da UFPA, na perspectiva de analisar as competências e habilidades desenvolvidas na Educação Jurídica Positivista.

Moraes (2012) trata do impacto das Diretrizes Curriculares Nacionais da graduação em Direito na construção do Projeto Político-Pedagógico, apresentando as dimensões pedagógicas na prática jurídica no campo estudado, ainda apresentando a construção democrática do

¹⁹ ALVES NETO, Francisco Raimundo. **Diretrizes curriculares nacionais e o curso de direito da UFAC: compreensão da experiência vivenciada por docentes e discentes**. 2011. 158 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Belo Horizonte, 2011.

²⁰ MORAES, Élcio Aláudio Silva de. **A educação jurídica positivista e as diretrizes do ensino jurídico: currículo e prática pedagógica no curso de direito da UFPA no horizonte das competências e habilidades**, Pará. 2012. 194 f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências Jurídicas, Belém, 2012.

currículo jurídico e a pedagogia libertadora, como forma de organizar o currículo para uma formação emancipadora, conferindo liberdade, ao mesmo tempo que discute as propostas de reconstrução de conteúdos que permitam compromissos coletivos com novos métodos de ensino e aprendizagem.

Ao tratar da formação emancipadora a partir de uma construção democrática do currículo jurídico, Moraes (2012) destaca:

Toda a luta sobre a compreensão da Educação Jurídica passa pela leitura crítica do modelo curricular aplicado, seus traços marcantes e seus objetivos reais e ocultos, para pensa-lo em outra direção associada às tendências emancipatórias atuais, que o colocam o Direito não como um percurso fechado em disciplinas, em grades, em matérias ou em leis, mas o aproximam de uma função orientada pra competências gerais e específicas, tal é desafio da Educação Jurídica: superar o ensino unidirecional e de formação específica de apenas conhecer as normas jurídicas. (MORAES, 2012, p. 154).

Dessa forma, uma vez que, ressaltando a importância de ações para a formação humanista de professores e alunos, a tese de Moraes (2012) foi categorizada neste Estado de Conhecimento junto àquelas que pretendiam demonstrar a necessidade de uma formação prática jurídica humanizada, emancipatória e transversal, em especial ao objetivar:

compreender os fundamentos do projeto positivista realizados no ensino de graduação, a destruição de sua engenharia teórico-pedagógica e em seguida, sugerir a possibilidade de reconstrução da Educação jurídica no horizonte de um currículo que harmonize competências éticas e técnicas na formação do aluno. (MORAES, 2012, p. 11)

Na mesma busca, por uma educação jurídica humanizada, Caribé (2016)²¹, propôs em sua Dissertação de Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea, “um ensino jurídico plural e humanizado” (p. 6) ao discutir a temática do abuso sexual infantil como ponto reflexivo na perspectiva de direitos humanos, de caráter transversal e interdisciplinar, como forma de desenvolvimento de competências plurais na formação dos profissionais do Direito.

Ao discutir delicado assunto, Caribé (2016) aborda a violência contra a criança, percorrendo sobre aspectos das relações intrafamiliares e relacionando o diálogo da proteção integral da criança com o Direito. Nesse sentido, discute o modelo do ensino jurídico e suas repercussões, dada a importância da necessidade de uma formação humanizada, apoiada sobre o papel da formação profissional interdisciplinar, como forma de preparar os profissionais do

²¹ CARIBÉ, Julia de Barros. **Abuso sexual infantil: preparados, senhores bacharéis?** 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea) – Universidade Católica de Salvador, Salvador, 2016.

Direito à atuação em casos análogos, na busca por minimizar os impactos sofridos, tornar mais eficaz a redução de danos, interromper o ciclo de violência e observar a promoção da formação nessa perspectiva.

Dentre as pesquisas que objetivaram a busca pela formação prática jurídica humanizada, emancipatória e transversal, Viana (2016)²² discute os aspectos do Direito e Alteridade, como proposta de novos olhares a partir da análise da produção acadêmica sobre o ensino jurídico e o currículo.

Nas pesquisas e análises realizadas por Viana (2016), o ensino pautado na perspectiva da alteridade²³, justifica-se para a formação de profissionais que estejam mais compromissados com questões e problemáticas sociais, uma vez que, citando um dos artigos analisados (ORSIN; COSTA, 2011, p. 7465) “o paradigma jurídico-dogmático que domina o ensino nas faculdades de direito não tem conseguido ver que na sociedade circulam várias formas de poder, de direito e de conhecimento que vão muito além do que cabe nos seus postulados” (VIANA, 2016, p. 90).

Viana (2016) conclui em sua pesquisa que:

o ensino jurídico preconiza pela disseminação de saberes dominantes em detrimento dos saberes locais, produzindo violência epistemológica e causando distanciamento do “outro”, do rosto do outro e do que Lévinas preceitua da responsabilização com o próximo. (VIANA, 2016, p. 123)

Nesse viés, como ressalta Viana (2016, p. 95), a proposta do trabalho se dá no “fato de reconhecer o “outro” e a alteridade como formas de humanizar o ensino jurídico e superar o paradigma dominante é o ponto nevrálgico” para a atuação do profissional do Direito e para a formação de bacharéis “à medida que se utiliza de uma epistemologia que distancia o “Outro” desse ensino” (referindo-se ao ensino jurídico).

Sobre a temática, dentre as pesquisas mais recentes que objetivavam identificar a formação prática jurídica humanizada, emancipatória e transversal, a Dissertação de Mestrado

²² VIANA, Aline Nunes. **Direito e alteridade:** a propósito do currículo e do ensino jurídico na formação dos bacharéis em Direito – um panorama da produção acadêmica sobre ensino jurídico e currículo do CONPEDI. 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2016.

²³ A pesquisadora, como apresentado em sua Dissertação, trabalha a alteridade a partir de Ênrique Dussel e Emmanuel Lévinas, de forma que: “para adiantar o entendimento, que será revisitado, o termo diz “alteridade” (ou outridade) é a concepção que parte do pressuposto básico de que o ser humano tem sua humanidade revelada e afirmada no outro ser humano com quem ele interage”. (VIANA, 2016, p. 31)

em Ensino de Humanidades e Linguagens de Teles (2018)²⁴ e a Dissertação de Mestrado em Educação de Bicalho (2019)²⁵, discutem a formação profissional do estudante de Direito a partir da perspectiva da hermenêutica e ensino de humanidades (TELES, 2018) e da discussão da descolonização do pensamento eurocêntrico na formação do estudante de Direito (BICALHO, 2019).

Ambos estudos apontam para a necessidade de formação humanística na atuação do profissional em Direito, pautada em preceitos éticos, devendo ser trabalhada na construção formativa do profissional sob aspectos transversais, propondo uma reflexão crítica (TELES, 2018), como também o destaque de que a formação tradicional carece de superação no que tange às práticas inovadoras que busquem tornar os futuros bacharéis em direito em profissionais mais críticos, humanizados e não apenas técnicos (BICALHO, 2019).

Necessário destacar, após as análises realizadas, a relevância das discussões referidas nas teses e dissertações, que representam mais de 70% da produção acadêmica brasileira sobre a temática. Destas teses e dissertações analisadas, que objetivaram identificar o perfil do bacharel em Direito e a necessidade de uma formação prática jurídica humanizada, emancipatória e transversal, conclui-se que a necessidade de formação transdisciplinar, na concepção de superar o paradigma tradicional da formação jurídica, desfazendo a departamentalização ou melhor, a compartimentalização de saberes, se faz necessária e é urgente.

Ao analisarmos as mudanças paradigmáticas, ocorridas com a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais, publicada no final do ano de 2018, compreenderemos a intensa necessidade de clamor social e acadêmico por uma mudança significativa na formação de bacharéis em Direito, que atendam às demandas de uma sociedade que constantemente faz emergir mudanças políticas, econômicas e sociais.

Para a conclusão das teorizações feitas a partir das discussões de teses e dissertações produzidas no Brasil, sobre a problemática do desenvolvimento de competências do Bacharel em Direito, o Estado de Conhecimento nesta tese, destaca para o Quadro 6 que identifica as categorias classificadas quanto aos resultados apresentados pelas pesquisas analisadas.

²⁴ TELES, Alice Krebs. **HERMENÊUTICA E ENSINO DE HUMANIDADES: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO ÉTICA E PROFISSIONAL DO JURISTA**. 2018. 129f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino de Humanidades e Linguagens) - Universidade Franciscana, Santa Maria, 2018.

²⁵ BICALHO, Filipy Salvador Pereira. **Descolonização do pensamento eurocêntrico na formação do estudante de direito: tensões entre o ensino e a tradição jurídica**. 2019. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2019.

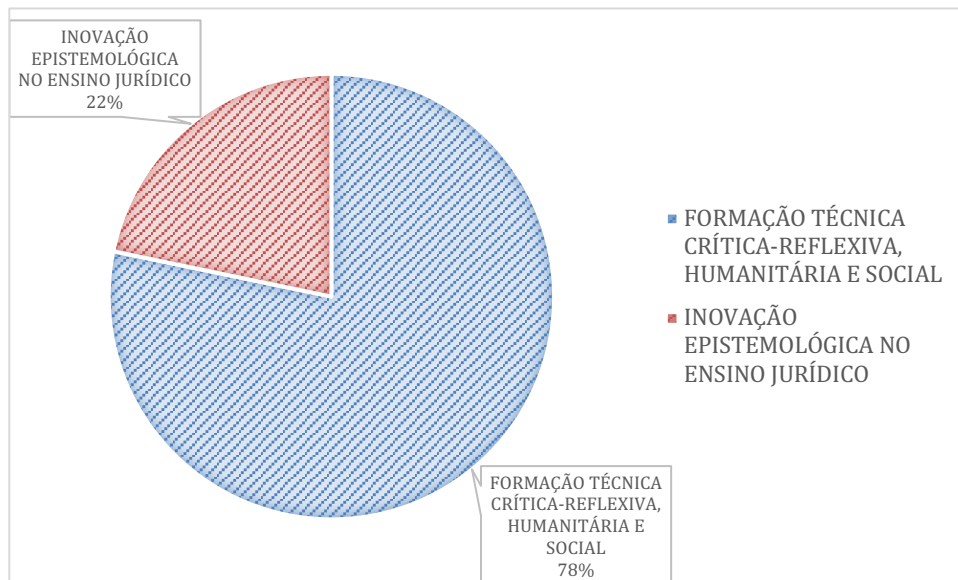
Quadro 6 – Categorias classificadas quanto aos resultados apresentados

CATEGORIAS QUANTO AOS RESULTADOS
FORMAÇÃO TÉCNICA, CRÍTICA-REFLEXIVA, HUMANITÁRIA E SOCIAL
INOVAÇÃO EPISTEMOLÓGICA NO ENSINO JURÍDICO

Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

As pesquisas que compuseram o *corpus* de análise do presente Estado de Conhecimento construído, evidenciaram dois resultados, na proporção apresentada no Gráfico 8, a seguir.

Gráfico 8 – Categorias quanto aos resultados



Fonte: Dados da Pesquisa (2023)

Conforme a representação do Gráfico 8, cerca de 80% das pesquisas concluíram que as competências que devem ser desenvolvidas na formação do Bacharel em Direito, além das já trabalhadas e enraizadas na cultura da educação jurídica vigente, há a necessidade de estimular o desenvolvimento de competências que permitam uma formação técnica, crítica-reflexiva, humanitária e social, conforme apresentado pelas pesquisas de Radaelli (2007), Balikian (2008), Linhares (2009), Silva (2009), Alves Neto (2011), Moraes (2012), Bitencourt (2013),

Silveira (2015), Caribé (2016), Ustarróz (2016)²⁶, Viana (2016), Lima (2018), Teles (2018), Bicalho (2019) e Fonseca (2019).

De outro modo, em média, 1/5 da produção acadêmica a respeito da temática, de acordo com o Gráfico 8, concluíram em suas pesquisas que, para que haja uma mudança paradigmática na Educação Jurídica para a formação de profissionais que possuam competências necessárias à adaptação das mudanças sociais existentes, é necessário que aconteça uma inovação epistemológica no ensino jurídico, no sentido de que a forma como o conhecimento acontece nos processos de ensino e aprendizagem hoje, não mais condiz com a realidade cultural e social, tampouco com as necessidades de competências necessárias ao exercício profissional (MOSSINI, 2010²⁷; RAMALHO, 2014²⁸; AZEVEDO, 2018²⁹; BEZERRA, 2018³⁰).

A análise deve perpassar a discussão a respeito da produção científica no Brasil e deve ser dada a ênfase na discussão a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais da graduação em Direito e das competências do Bacharel em Direito, identificando se há discussões a respeito da produção científica e relacionar às áreas de conhecimento e aos níveis de pós-graduação, identificando a tendência da discussão da temática.

O presente estudo, a partir da construção deste Estado de Conhecimento, com as categorizações propostas, não esgota as possibilidades de novos olhares a respeito do estado de conhecimento construído sobre a temática. Dessa forma, a produção do conhecimento pode ser desdobrada em inúmeras perspectivas, com base nos objetivos que o pesquisador pretende alcançar.

Ao concluir o estado de conhecimento da pesquisa, sugere-se que novos estudos sejam realizados, buscando identificar, a partir dos resultados apresentados, outros vieses epistemológicos observados na construção do estado de conhecimento dessa e de outras pesquisas do campo analisado.

²⁶ USTARRÓZ, Elisa. **Construindo a Qualidade da Educação Jurídica**: limites e possibilidades da aprendizagem baseada em problemas. 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre, 2016.

²⁷ MOSSINI, Daniela Emmerich de Souza. **Ensino jurídico**: história, currículo e interdisciplinaridade. 2010. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

²⁸ RAMALHO, Antonio Germano. **A cultura jurídica como referência na construção das dimensões pedagógicas do ensino jurídico**: a contribuição do saber multicultural como processo transdisciplinar. 2014. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

²⁹ AZEVEDO, André Felipe Gomma de. **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. 2018. 289 f., il. Tese (Doutorado em Direito)—Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

³⁰ BEZERRA, Mário de Quesado Miranda. **Método Disney**: uma proposta de inovação para a prática do ensino jurídico. 2018. 106 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2018.

Antes de seguirmos para a análise comparativa das Diretrizes Curriculares Nacionais, com a finalidade de delinear as competências profissionais necessárias ao Bacharel em Direito, para uma melhor compreensão da temática, passaremos à conceituação do termo “competência”, abordando as origens e correntes epistemológicas que delimitam o estudo da presente pesquisa.

4 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

4.1 O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS: ASPECTOS CONCEITUAIS E HISTÓRICOS

4.1.1 ASPECTOS CONCEITUAIS: CORRENTES EPISTEMOLÓGICAS SOBRE COMPETÊNCIAS

Os estudos sobre os conceitos de competências são desenvolvidos no campo da Administração, onde os autores como Dutra (2008)³¹, Fleury e Fleury (2001)³², Le Boterf (2003)³³ e Zarifian (2001)³⁴ estabelecem parâmetros conceituais para compreendermos efetivamente o conceito de competência.

Apesar de ser um conceito em construção (Le Boterf, 2003), competência pode ser comparada sob dois aspectos, divididos em duas correntes majoritárias da terminologia, sendo uma de origem americana (*competency*) e outra de origem europeia (*competence*). A primeira diz respeito as características do indivíduo, conferindo-lhe um conjunto de conhecimentos (saber), habilidades (saber fazer) e atitudes (saber ser), identificada como conceito de competência *input*, enquanto a segunda, trata da competência relacionada à tarefa, ou aos resultados, como conceito *output*, de acordo com sistematização apresentada por Fleury e Fleury (2006).

Para Fleury e Fleury (2006):

o conceito de competência é pensado como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que justificam um alto desempenho, na medida em que há também um pressuposto de que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e na personalidade das pessoas (FLEURY; FLEURY, 2006, p. 28)

³¹ DUTRA, J. S. **Gestão de pessoas: modelo, processos, tendências e perspectivas**. São Paulo, Atlas, 2002.

³² FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o Conceito de Competência. **RAC – Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, 2001, Edição Especial. 183-196.

³³ LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

³⁴ ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo Competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

Ainda definem, os autores, a competência como “um saber agir responsável e conhecido que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo” (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 30)³⁵.

Nesse mesmo sentido, Le Boterf (2003) relaciona a competência profissional ao saber administrar situações complexas, sobre formas de agir, ou de saber fazer em determinados contextos, de forma que a competência emerge na junção de um saber e de um contexto. Ainda destaca que “a competência requer uma instrumentalização em saberes e capacidades, mas não se reduz a essa instrumentalização” (LE BOTERF, 2003, p. 48).

Sendo assim, para Le Boterf (2003) a mobilização de saberes profissionais, qual seja, o profissionalismo, está na interseção entre o contexto de vida e de socialização, o contexto profissional, e o contexto de formação.

Dessa forma, desenvolve o profissionalismo ou a competência, aquele que a partir da transição de saberes à ação conseguem reconstruir seus processos em sentidos de valores agregados, aliando seu contexto pessoal e social, enquanto parte subjetiva das ações, as situações profissionais emergentes de seu contexto profissional e as situações de formação profissional, provenientes do contexto de formação (LE BOTERF, 2003).

Ainda, Zarifian (2001) conceitua que competência “é ‘o tomar iniciativa’ e o ‘assumir responsabilidade’ do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara” (ZARIFIAN, 2001, p. 68).

Ao identificar a competência como o assumir responsabilidade e tomar iniciativa, propõe Zarifian (2001) que a competência vai resultar de situações do indivíduo que necessita interagir com o meio e com as situações nas quais está inserido, assumindo responsabilidades de maneira autônoma sobre situações que podem englobar elementos objetivos ou mesmo subjetivos, explícitos ou implícitos.

Importante destacar que Zarifian (2001) descreve a relação de conhecimento com a competência, sendo o conhecimento uma das dimensões da competência, onde a carências de programas de formação comprometem a dimensão do conhecimento em termos de aplicabilidade dos mesmos nas situações práticas, ou nos resultados esperados.

³⁵ FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o Conceito de Competência. **RAC – Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, 2001, Edição Especial. 183-196.

Dutra (2008) afirma que além dos conhecimentos, habilidades e atitudes, a competência deve ser analisada ao valor da entrega ou o resultado do que produzem, afirmando que “ao avaliarmos as pessoas pelo que fazem e não pelo que entregam, criamos uma lente que distorce a realidade” (DUTRA, 2008, p. 28).

Nesse sentido, Dutra (2008) afirma que agregar valor significa melhorar processos ou mesmo introduzir novas tecnologias, de forma que a entrega para a organização se dá de maneira efetiva.

Importante destacar que o conceito de competência no âmbito jurídico, não é objeto da presente pesquisa, uma vez que, de acordo com o Dicionário Técnico Jurídico de Guimarães (2004), competência neste sentido é a:

Aptidão legal que a pessoa tem, por sua função ou cargo público, de praticar os atos a elas inerentes, assim como decidir sobre os assuntos de sua alçada. E também o alcance da jurisdição de um juiz, o âmbito de sua atuação jurisdicional. Poderá modificar-se a competência em razão do valor e do território pela conexão ou continência. A prevenção fixa a competência, pela exclusão de outro ou outros juízes igualmente competentes. (GUIMARÃES, 2004, p.177)

Nesse sentido, como forma de esclarecer estes caminhos conceituais, a Professora Doutora Fabiane Aparecida Santos Clemente, na Revista Panorâmica (UFMT), discutiu o seguinte:

As várias áreas que discutem o tema, tentam trazer para sua base epistemológica as discussões conceituais buscando diálogos com autores das diversas áreas, mas sempre se apoiando em um dos três caminhos da encruzilhada: input, output ou híbrido/integrador. Nas discussões conceituais das publicações ficam destacadas as perspectivas internacionais (input e output) e, a perspectiva híbrida/integradora é discutida a partir das referências nacionais: Fleury e Fleury (2001) e Dutra (2004). Pode-se inferir, portanto, que na produção “abaixo da linha do Equador”, tomando como referência o Brasil, os autores tentaram construir um conceito de competências que “transite” nas duas perspectivas (Input e Output) e que, pela encruzilhada, se encontram e seguem um caminho: o conceito híbrido, ou a perspectiva integradora. (CLEMENTE, 2021, p.21)

Durante a pesquisa, será adotado o conceito de competências baseado na abordagem híbrida proposta por Fleury e Fleury (2001). Essa perspectiva integradora considera as competências como algo inerente ao sujeito, englobando tanto os aspectos individuais quanto os resultados e o valor social que essas competências proporcionam.

De acordo com Fleury e Fleury (2001), desenvolver competências implica adquirir conhecimentos, habilidades e atitudes que agregam valor não apenas ao indivíduo, mas também aos contextos em que ele está inserido, seja a nível nacional ou global. Dessa forma, as

competências são entendidas como um conjunto de saberes e capacidades que têm impacto não apenas no desenvolvimento pessoal, mas também na sociedade como um todo.

Ao adotar essa perspectiva de competências, será possível compreender as competências profissionais e digitais do Bacharel em Direito não apenas como um conjunto de habilidades técnicas, mas também como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que promovem resultados significativos e contribuem para o desenvolvimento social e a transformação do indivíduo e da comunidade.

Essa abordagem híbrida de competências fornecerá um arcabouço teórico consistente para a análise das competências do Bacharel em Direito, levando em consideração tanto os aspectos individuais e subjetivos quanto os aspectos sociais e valorativos.

4.2 DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E SABERES NA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS PARA 2030 E 2050

4.2.1 SABERES A PARTIR DA UNESCO

De acordo com a UNESCO (1996, p. 89), a “educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais, pois saberes e saber-fazer adaptados à civilização cognitiva, são as bases das competências do futuro”.

Partindo dessa premissa, a UNESCO (1996) analisando os processos de globalização e os impactos no campo da Educação e:

da constatação de que um sentimento de desequilíbrio se de nossos contemporâneos que se sentem divididos entre a mundialização que observam e a busca de suas raízes e referência, o Relatório Final da Comissão procede uma ampla reflexão sobre o novo cenário da mundialização das atividades humanas, suas implicações para a política educacional e estabelece alguns pilares para a educação no século XXI. (WERTHEIN; DA CUNHA, 2000, p. 18-19)³⁶

O Relatório para a UNESCO coordenado por Jacques Delors em 1996, intitulado "Educação um tesouro a descobrir", propõe quatro pilares da educação que ampliam a visão anteriormente desenvolvida por Faure em 1972 sobre o Saber Ser. Esses quatro pilares representam os saberes necessários para lidar com um mundo complexo e em constante transformação. Eles fornecem os "mapas" e a "bússola" para navegar nesse contexto, como apontado por Delors.

Os quatro pilares da educação propostos por Delors são:

1. Aprender a conhecer: refere-se ao desenvolvimento de habilidades de aprendizagem, à aquisição de conhecimentos e à capacidade de utilizar o pensamento crítico. É a base para a construção do conhecimento e o desenvolvimento de competências ao longo da vida.

³⁶ WERTHEIN, Jorge; DA CUNHA, Célio. **Fundamentos da nova educação**. Brasília: UNESCO, 2000.

2. Aprender a fazer: diz respeito ao desenvolvimento de habilidades práticas, à capacidade de aplicar o conhecimento em situações reais e à formação para o trabalho. Envolve a promoção da criatividade, da inovação e da capacidade empreendedora.

3. Aprender a conviver: enfatiza a importância do respeito, da cooperação, do diálogo e da valorização da diversidade. Visa desenvolver habilidades sociais e emocionais, promovendo a convivência pacífica e a construção de sociedades mais justas e inclusivas.

4. Aprender a ser: destaca a formação integral do indivíduo, incluindo o desenvolvimento de sua identidade, autonomia e capacidade de se adaptar a diferentes contextos. Envolve o cultivo de valores éticos e o desenvolvimento do senso de responsabilidade pessoal e social.

Esses quatro pilares fornecem uma base conceitual ampla e abrangente para a educação, que vai além da transmissão de conhecimentos acadêmicos. Eles buscam preparar os indivíduos para enfrentar os desafios da vida em sociedade, promovendo o desenvolvimento pessoal, social e profissional, conforme a figura a seguir:

FIGURA 2 - PILARES DA EDUCAÇÃO OU DO CONHECIMENTO, DE ACORDO COM UNESCO(1996)



Fonte: Autor (2023), a partir da UNESCO(1996).

Exatamente, de acordo com o relatório da UNESCO (1996), o processo de aprendizagem começa com a habilidade de aprender a aprender. Essa habilidade é fundamental para que o indivíduo possa adquirir e construir conhecimentos, desenvolver habilidades e adotar atitudes adequadas. Aprender a aprender é a base para o desenvolvimento dos outros pilares da educação.

Ao aprender a conhecer, o indivíduo adquire os instrumentos de compreensão, ou seja, desenvolve a capacidade de adquirir conhecimentos, interpretar informações, utilizar o pensamento crítico e desenvolver uma base sólida de conhecimento em diversas áreas.

Ao aprender a fazer, o indivíduo desenvolve habilidades práticas e aplicáveis ao mundo real. Isso envolve a capacidade de aplicar o conhecimento adquirido em situações concretas, resolver problemas, tomar decisões e desenvolver competências profissionais.

Ao aprender a viver juntos, o indivíduo aprende a participar e cooperar com os outros em atividades humanas. Isso envolve o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e interculturais, como o respeito, a cooperação, a comunicação e a valorização da diversidade. Aprender a viver juntos promove a convivência pacífica e a construção de sociedades mais justas e inclusivas.

Por fim, ao aprender a ser, o indivíduo integra os três pilares anteriores em harmonia. Isso significa desenvolver uma formação integral, que inclui o desenvolvimento da identidade, autonomia, valores éticos, responsabilidade pessoal e social. Aprender a ser implica na construção da própria personalidade, permitindo ao indivíduo agir com autonomia, discernimento e responsabilidade em diferentes contextos.

A UNESCO enfatiza que a educação ao longo da vida deve ser pautada nesses pilares, combinando a cultura geral com a capacidade de aprofundar conhecimentos específicos, desenvolver habilidades e competências relevantes e promover o desenvolvimento da personalidade. Dessa forma, a educação contribui não apenas para a aquisição de conhecimentos, mas também para o desenvolvimento global do indivíduo, preparando-o para enfrentar os desafios e atuar de forma responsável na sociedade.

4.2.2 *SABER EMPREENDER*

O Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC) da UNESCO, desenvolvido em 2004, propôs cinco focos estratégicos para a construção de competências no campo educacional, alinhados com as metas da Educação para Todos. Esses focos estratégicos visam proporcionar uma visão mais abrangente e integradora para a reflexão sobre a educação. Um desses focos é o "Saber Empreender".

O foco no "Saber Empreender" destaca a importância de desenvolver competências relacionadas ao empreendedorismo, à capacidade de identificar oportunidades, inovar, assumir riscos e gerir recursos de forma eficiente. O objetivo é preparar os indivíduos para enfrentar os desafios do mundo do trabalho e da vida cotidiana, estimulando a criatividade, a iniciativa e a capacidade de adaptação a contextos em constante transformação.

O "Saber Empreender" não se limita apenas ao empreendedorismo no sentido de criar e gerir um negócio próprio, mas também abrange a capacidade de desenvolver uma postura

empreendedora em qualquer área de atuação, seja ela profissional, social ou pessoal. Envolve a busca por soluções inovadoras, a tomada de iniciativa, a capacidade de trabalho em equipe, a resiliência diante de desafios e a busca por aprendizagem contínua.

Nesse sentido, o "Saber Empreender" se alinha com a necessidade de formar profissionais com uma visão empreendedora, capazes de enfrentar os desafios do mercado de trabalho, contribuir para o desenvolvimento socioeconômico e promover a inovação e o progresso social.

O enfoque no "Saber Empreender" proposto pelo PRELAC/UNESCO complementa as discussões anteriores sobre competências na educação, fornecendo uma perspectiva adicional para a formação de profissionais preparados para lidar com a complexidade e as demandas do mundo contemporâneo.

Estes focos estão ilustrados na figura a seguir:

Figura 3 - CINCO FOCOS ESTRATÉGICOS PARA A EDUCAÇÃO



Fonte: Elaborado pelo Autor (2023), a partir de PRELAC/UNESCO (2004, p. 9-10)

O PRELAC/UNESCO adiciona o aprender a empreender como um pilar adicional aos quatro pilares de aprendizagem propostos no Relatório Delors (aprender a ser, a conhecer, a fazer e a viver juntos). Essa adição reconhece a importância de desenvolver competências empreendedoras como parte essencial da formação educacional.

Ao incluir o aprender a empreender como um pilar adicional, o PRELAC/UNESCO destaca a necessidade de promover habilidades empreendedoras nos indivíduos, incentivando-os a identificar oportunidades, criar soluções inovadoras, assumir riscos e gerir recursos de forma eficaz. Essas competências empreendedoras são valiosas tanto para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos quanto para o progresso social e econômico das comunidades.

O aprender a empreender não se limita apenas ao campo dos negócios e do empreendedorismo empresarial, mas também engloba a capacidade de pensar de forma criativa, agir com iniciativa e adaptar-se a novas situações em diferentes contextos da vida. Essa perspectiva empreendedora contribui para a formação de cidadãos ativos, responsáveis, capazes de tomar decisões conscientes e de enfrentar os desafios e oportunidades da sociedade contemporânea.

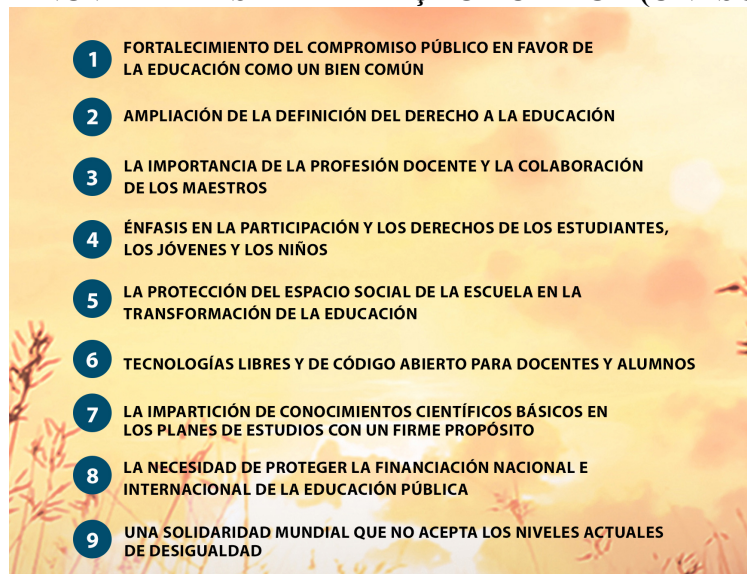
Portanto, ao adicionar o aprender a empreender como um pilar adicional, o PRELAC/UNESCO reconhece a importância do desenvolvimento de competências empreendedoras para a formação integral dos indivíduos e para a construção de uma educação mais significativa, voltada para a compreensão do mundo em constante transformação e para a promoção de uma cultura de paz e cidadania.

4.2.3 SABER TRANSFORMAR-SE (2050)

Em 2020, em meio à pandemia da COVID-19 a UNESCO promoveu discussões a respeito das perspectivas para o futuro da educação, utilizando o conceito de futuro como proposta de debates sobre os desafios e oportunidades da educação previstos para o ano de 2050, ainda propôs desenhar questões relacionadas sobre as mudanças em nosso mundo de forma a expressar de que maneira podemos ver o futuro quando pensamos em 2050.

Diante das incertezas e crises que enfrentamos, a UNESCO propôs um novo saber: o APRENDER A TRANSFORMAR-SE. Essa iniciativa global tem como objetivo repensar como o conhecimento e a aprendizagem podem impactar o futuro da humanidade e do planeta. Nesse sentido, a Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação recomendou nove ideias para orientar as decisões tomadas no contexto da crise (COVID-19), visando a ação pública. São elas:

Figura 4 - NOVE IDEIAS PARA A AÇÃO PÚBLICA (UNESCO, 2020)



Fonte: UNESCO (2020)

Ao destacar o saber transformar-se, a UNESCO (2020) ressalta que os ambientes de aprendizagem devem proporcionar meios seguros para experimentar diferentes formas de aprendizado e explorar diversos propósitos. Esses ambientes são considerados locais-chave para nos transformarmos naquilo que desejamos ser.

A essência do aprender a transformar-se reside na necessidade de replanejar a educação e reconsiderar como o conhecimento e a aprendizagem podem moldar o futuro da humanidade e do planeta (UNESCO, 2020).

Nesse contexto, a crise pandêmica nos lembrou da importância fundamental da educação pública nas sociedades, comunidades e na vida de cada indivíduo (UNESCO, 2020, p. 9). As profundas transformações causadas pela pandemia tiveram impacto significativo na forma como enfrentamos a recuperação e retomada das atividades em nosso sistema educacional.

Diante desse novo cenário, nos próximos capítulos discutiremos para além da educação jurídica e os aspectos de formação do bacharel em Direito no Brasil, os novos direcionamentos apontados pela pandemia da COVID-19 na formação do Bacharel em Direito, considerando as mudanças emergentes desse contexto.

4.3. EDUCAÇÃO JURÍDICA E A FORMAÇÃO DO BACHAREL EM DIREITO NO BRASIL

Ao discutir a educação jurídica e a formação de profissionais do futuro, Costa e Rocha (2018)³⁷ relatam a respeito do paradigma tradicional de ensino do Direito, discorrendo sobre a compartimentalização dos saberes, a necessidade enraizada na formação a respeito da ordem, segurança e certeza, o preparo restrito no tempo e no espaço e o papel dos professores enquanto transmissores do saber.

Nesse sentido, os autores propõem a discussão em relação à educação jurídica e a reforma paradigmática, a partir de um novo tipo de conhecimento, abrangendo questões da interdisciplinaridade³⁸, multidisciplinaridade³⁹, pluridisciplinaridade⁴⁰ e transdisciplinaridade⁴¹, ainda as possibilidades existentes em âmbito local e global, bem como a atuação do professor como facilitador do saber (COSTA; ROCHA, 2018).

Em busca de alternativas pedagógicas para a educação jurídica do futuro, Costa e Rocha (2018) sugerem aulas dialogadas e expositivas, a interdisciplinaridade do saber envolvendo as artes e o Direito, às visitas orientadas, os Métodos de Estudos de Caso, Audiências Simuladas, Jogos em sala de aula e a inclusão de ferramentas tecnológicas nos processos de ensino-aprendizagem.

De outro modo, Iocohama (2015)⁴², ao abordar sobre a ação docente e a aprendizagem, descreve o panorama histórico do ensino do Direito no Brasil, apresentando momentos iniciais da criação dos cursos de Direito no país, as mudanças ocorridas a partir do período Republicano e a estruturação histórica das disciplinas, de forma que o ensino do Direito se desafia a partir de uma crise ontológica do próprio Direito, ocasionando alterações no paradigma jurídico.

³⁷ COSTA, Bárbara Silva; ROCHA, Leonel Severo. **Educação jurídica e formação de profissionais do futuro**. Curitiba: Appris, 2018.

³⁸ Em se tratando do termo interdisciplinaridade, importa mencionar que se trata de uma posição que se opõe ao modelo de compartimentalização do conhecimento imposto desde a lógica cartesiana. Isso porque não acata a visão reducionista que considera os conhecimentos a partir de uma excessiva especialização. (COSTA;ROCHA, 2018)

³⁹ Quanto ao conceito de multidisciplinaridade, Japiassú escreve que se trata de uma justaposição de duas ou mais disciplinas, com objetivos múltiplos, sem relações entre elas e nenhuma coordenação. Nesse sentido, não implica alteração significativa, uma vez que não está focada, de fato, em reestabelecer o conhecimento por meio da aproximação de vários saberes. (COSTA;ROCHA, 2018)

⁴⁰ Assim como a interdisciplinaridade, o termo surgiu na metade do século XX para designar a necessidade indispensável de criação de pontos entre as diferentes disciplinas. De acordo com Nicolescu, “a pluridisciplinaridade diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo”

⁴¹ a transdisciplinaridade, como prefixo “trans”, diz respeito àquilo que está no mesmo tempo entre as disciplinas, por meio das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina.

⁴² IOCOHAMA, Celso Hiroshi. **Ensino Jurídico: ação docente e aprendizagem**. Curitiba: Instituto Memória, 2015.

Além disso, Iocohama (2015) destaca as dificuldades pedagógicas enfrentadas pelos professores e sua formação pedagógica. O docente precisa estabelecer uma relação entre a função de ensinar e sua profissão, reconhecendo-se como educador e compreendendo o papel fundamental na valorização da aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, discute-se a necessidade de afastamento da autoridade e da arbitrariedade por parte do professor, aspectos que permeiam o processo formativo e impactam na construção de competências do bacharel em Direito.

A necessária discussão da formação do bacharel em Direito e a atuação do docente jurídico, reflete na própria estruturação do ensino do Direito em eixos e a sua problematização a partir da normatização e da compreensão da necessidade de formação interdisciplinar, compreendendo a interligação entre os eixos formativos a partir de uma organização de um curso até a sua interdisciplinaridade, conforme propõe Iocohama (2015).

Ainda Iocohama (2015) destaca que o reflexo de uma mudança paradigmática na formação jurídica, requer a contextualização da aprendizagem em relação a teoria e a prática formativa, onde a reflexão sobre o estágio e as suas relações com a teoria refletem diretamente na aprendizagem e na estrutura cognitiva do aprendiz, que a partir da formação prática relaciona-a com a teoria.

Nesse sentido, na proposta de Iocohama (2015) as medidas pedagógicas docentes, para o envolvimento da ação discente, parte da perspectiva de aproximar a teoria da prática, sendo necessário para tanto, a importância do professor no papel de mediador ou facilitador, revisando sua prática docente e utilizando métodos de ensino-aprendizagem que possam inserir a prática nas abordagens teóricas ampliando a ação e atuação do discente sem o distanciamento temporal.

Destaca, Iocohama (2015), que o grande desafio que se percebe é:

aproximar as discussões pedagógicas para as práticas docentes realizadas por esses profissionais. Proporcionar um ambiente de formação continuada para o professor de Direito pode depender desse rompimento da barreira cultural de isolamento da área, que pode ser reflexo desta cultura em que ensinar direito depende do conhecimento jurídico e não do conhecimento teórico-pedagógico. O intercâmbio e a soma entre essas duas fazem parte de uma perspectiva de superação. (IOCOHAMA, 2015, p. 221)

A necessidade de mudanças estruturais tanto no ensino do Direito quanto na aprendizagem, decorrem de atitudes disruptivas por parte dos docentes, que na linha de frente são os formadores dos futuros Bacharéis em Direito.

Nesse sentido, não apenas a discussão sobre o processo cultural do ensino na academia do Direito, como na superação dos desafios impostos pela sociedade, onde o curso de formação

está inserido, a propositura de mudanças a partir de ações causa inquietações na estrutura e no planejamento do desenho curricular proposto, ainda:

A preocupação com o curso de Direito se revela em muitos estudos que a cada dia tem surgido, o que aponta sinais de questionamentos sobre seus fundamentos e objetivos, mas já muitas ações para serem realizadas quando se percebe que há incômodos das mais diversas espécies transitando sobre a formação jurídica. (IOCOHAMA, 2015, p. 222)

Importante destacar, que na construção do Estado de Conhecimento, as pesquisas de Silveira (2015), Lima (2018), Radaello (2004), Bitencourt (2013) e Fonseca (2019) destacaram a necessidade de se problematizar o perfil do Bacharel em Direito no Brasil e a discussão das competências e habilidades do profissional egresso, sendo relevante para as discussões as formas como as metodologias da aprendizagem podem contribuir para atingir o objetivo proposto e direcionar a construção dos saberes jurídicos ao desenvolvimento das competências requeridas, nesse sentido:

O que merece chamar a atenção é como anda a aprendizagem no curso de Direito e se ela pode ser vista sob o plano da prática, sem que se imagine um estágio (tanto real como simulado) para esta finalidade. Pode ser (e acredita-se que seja) que os conteúdos teóricos sem uma prática concretizada (e, portanto, em momento distinto do estágio apresentam dificuldades para a aprendizagem. (IOCOHAMA, 2015, p. 224)

As propostas que visam discutir a teoria e a prática na formação do profissional do Direito enfatizam a necessidade de uma formação mais técnica, crítica-reflexiva, humanitária e social. Essa abordagem busca promover a inovação epistemológica no ensino jurídico, incluindo uma visão interdisciplinar e transversal dos conteúdos, bem como uma discussão sobre metodologias e currículos de forma emancipatória.

Nesse contexto, a nova Diretriz Curricular Nacional, implementada em 2018, buscou preencher as lacunas existentes na formação do profissional do Direito. Rodrigues (2020) realizou um estudo abrangente sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Direito e as propostas de Projeto Pedagógico para esses cursos. O autor discute os elementos constitutivos do Projeto Pedagógico (PPC), que devem ser orientados pela contextualização, abrangendo a integração institucional, geográfica, política e social. Isso envolve considerar o perfil do egresso, o planejamento estratégico, os componentes curriculares com suas respectivas cargas horárias e as formas de avaliação da formação.

Rodrigues (2020) também aborda a questão do currículo pleno com suas perspectivas formativas. Isso significa que o currículo deve contemplar a organização de conteúdos e competências mínimas necessárias para a formação do Bacharel em Direito, abrangendo desde a formação geral até a formação em áreas específicas, como meio ambiente, questões étnico-raciais, Direitos Humanos e políticas de gênero. Além disso, a formação geral por competências é abordada, incluindo a formação técnico-jurídica, prático-profissional e complementar. Essas perspectivas formativas podem ser organizadas em módulos temáticos como uma alternativa ao currículo tradicional.

De acordo com Rodrigues (2020), é essencial considerar as atividades desenvolvidas nas práticas jurídicas reais e simuladas, estágios e clínicas jurídicas, indo além dos limites da instituição de ensino. É preciso repensar as atividades de aproximação profissional incorporadas às atividades didático-formativas.

Essas reflexões críticas partem da compreensão do Direito e do Direito à Educação. Essa compreensão nos permite identificar a importância de pensar e repensar a construção de diretrizes curriculares nacionais para a graduação em Direito com base na prática e nas necessidades de formação desses profissionais.

4.3.1 COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS PROPOSTAS PELA DCN (2018) DO CURSO DE DIREITO

Inicialmente, na análise comparativa das Resoluções que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito no Brasil, apresentamos o Quadro 7, que trata da Organização do Curso e do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), apresentando os itens necessários que deverão compor a formação do Bacharel em Direito.

Quadro 7 - DCN 2004/2018 – Organização do Curso – PPC

Resolução MEC/CNE/CES N° 9/2004	Resolução MEC/CNE/CES N° 5/2018
Art. 2° A organização do Curso de Graduação em Direito, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado , as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho de curso como componente curricular obrigatório do curso , o regime acadêmico de oferta, a duração do curso, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico. (BRASIL, 2004)	Art. 2° No Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deverão constar: I – o perfil do graduando; II – as competências, habilidades e os conteúdos curriculares básicos, exigíveis para uma adequada formação teórica, profissional e prática; III - a prática jurídica; IV - as atividades complementares; V - o sistema de avaliação; VI - o Trabalho de Curso (TC); VII - o regime acadêmico de oferta; e VIII - a duração do curso. (BRASIL, 2018)

Fonte: Dados da Pesquisa (2023)

O destaque na norma revogadora, no que tange ao artigo 2º da mesma, está na atualização de nomenclaturas, como exemplo, o estágio curricular que passa a ser denominado prática jurídica, pois segundo Rodrigues (2020) o estágio é uma espécie da prática, sendo, portanto, ela mais abrangente, possibilitando assim maior flexibilidade na formação prática do profissional.

A nova terminologia da prática jurídica é aplicada em todo o texto normativo e aparece em destaque no artigo 6º da Resolução MEC/CNE/CES Nº 5/2018, conforme demonstrado no quadro comparativo a seguir.

Quadro 8 – DCN 2004/2018 – Prática Jurídica

Resolução MEC/CNE/CES Nº 9/2004	Resolução MEC/CNE/CES Nº 5/2018
Art. 7º O Estágio Supervisionado é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização. (BRASIL, 2004)	Art. 6º A Prática Jurídica é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização. (BRASIL, 2018)

Fonte: Dados da Pesquisa (2023)

No aspecto das competências, abordadas no inciso II do art. 2º da referida norma, a inclusão da expressão “formação teórica, profissional e prática” conferida a partir do desenvolvimento de competências, demonstra a articulação desses aspectos, levando em conta as perspectivas formativas desenvolvidas durante a formação (RODRIGUES, 2020).

Adentrando especificamente no perfil do egresso, há uma mudança substancial na maneira como são apresentadas algumas competências básicas necessárias ao profissional e a forma como o Direito deve ser apreendido e utilizado, conforme visto no Quadro comparativo a seguir.

Quadro 9 - DCN 2004/2018 – Perfil do Egresso

Resolução MEC/CNE/CES Nº 9/2004	Resolução MEC/CNE/CES Nº 5/2018
Art. 3º. O curso de graduação em direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica , capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada	Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além do domínio das

a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao **exercício da Ciência do Direito**, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania. (BRASIL, 2004)

formas consensuais de composição de conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao **exercício do Direito à prestação da justiça** e ao desenvolvimento da cidadania. (BRASIL, 2018)

Fonte: Dados da Pesquisa (2023)

Observa-se que, ainda que o CNE/CES tenha utilizado as mesmas palavras, o rearranjo da estrutura textual confere um novo significado à interpretação de sentido que se dá ao redesenhar o novo perfil do Bacharel em Direito a partir da Resolução MEC/CNE/CES nº 5/2018.

Enquanto a DCN de 2004 propôs uma compartimentalização de competências, requerendo do Bacharel em Direito habilidades que o tornassem capaz de exercer: a Ciência do Direito, a prestação da justiça e o desenvolvimento da cidadania, a DCN de 2018 é inovadora no sentido de tornar as habilidades interligadas, indicando que elas são necessárias e indispensáveis ao exercício do Direito para a prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania.

De outro modo, quer a Diretriz de 2018 demonstrar a necessidade de um profissionais que atue no Direito, voltado a uma prestação da justiça, não bastando apenas exercer o Direito enquanto Ciência e isoladamente exercer a prestação da justiça, senão exercer o próprio Direito em prol da prestação da justiça, não sendo possível de outro modo, que nem o exercício do Direito aconteça sem a prestação da justiça, nem a prestação da justiça ocorra sem o exercício do Direito e tampouco não ocorra o desenvolvimento da cidadania.

Em resumo, para que haja o real desenvolvimento da cidadania é necessário que o egresso dos cursos de graduação em Direito, compreendam que sua formação geral, humanística, técnica e profissional é necessária ao pleno exercício do Direito, para que a prestação da justiça aconteça de forma reflexiva e crítica.

Para Rodrigues (2020)⁴³ a DCN de 2018:

também suprimiu a expressão *ciência* que antecedia a palavra *Direito*, ficando agora *exercício do Direito* e não mais *exercício da Ciência do Direito*. A justificativa apresentada para essa última modificação foi de que o direito, enquanto instrumento,

⁴³ RODRIGUES, Horário Wanderlei Rodrigues. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito: Resolução CNE/CES nº 5/2018 comentada. In: RODRIGUES, Horário Wanderlei Rodrigues. (Org.). **Educação Jurídica no Século XXI: novas diretrizes curriculares nacionais do curso de Direito – limites e possibilidades**. Florianópolis: Habitus, 2020.

não é uma ciência; talvez possa ser objeto de uma ciência, mas isso é diverso de ser ele mesmo uma ciência. (RODRIGUES, 2020. p. 261)

Nesse sentido, de acordo com Rodrigues (2020), às competências elencadas no art. 3º da Resolução, devem ser acrescidas àquelas competências elencadas no artigo 4º da DCN, compondo o conjunto de competências mínimas que o graduando deve adquirir ao longo da sua formação.

Outro destaque importante é a adição da competência “domínio das formas consensuais de composição de conflitos”, como bem aponta Rodrigues (2020) trata-se da expressão utilizada na Resolução CNJ nº 125/2010⁴⁴, que dispõe sobre a Política Judiciária Nacional quanto ao tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário.

Também, importante ponto para análise do percurso formativo do Bacharel em Direito são os direcionamentos que a DCN traz em relação às atividades complementares, observa-se clara modificação da DCN atual em relação à anterior.

Quadro 10 – DCN 2004/2018 – Atividades Complementares

Resolução MEC/CNE/CES Nº 9/2004	Resolução MEC/CNE/CES Nº 5/2018
Art. 8º As atividades complementares são componentes curriculares enriquecedores e complementadores do perfil do formando, possibilitam o reconhecimento, por avaliação de habilidades, conhecimento e competência do aluno, inclusive adquirida fora do ambiente acadêmico, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais e opcionais, de interdisciplinaridade, essencialmente nas relações com o mercado de trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade. Parágrafo único. A realização de atividades complementares não se confunde com a do Estágio Supervisionado ou com a do Trabalho de Curso. (BRASIL, 2004)	Art. 8º As atividades complementares são componentes curriculares que objetivam enriquecer e complementar os elementos de formação do perfil do graduando, e que possibilitam o reconhecimento da aquisição, pelo discente, de conteúdos, habilidades e competências, obtidas dentro ou fora do ambiente acadêmico, que estimulem atividades culturais, transdisciplinares e inovadoras, a critério do estudante, respeitadas as normas institucionais do curso. Parágrafo único. A realização dessas atividades não se confunde com a da prática jurídica ou com a do TC, e podem ser articuladas com a oferta de componentes curriculares que componham a estrutura curricular do curso. (BRASIL, 2018)

Fonte: Dados da Pesquisa (2023)

A Resolução MEC/CNE/CES Nº 5/2018, apresenta as atividades complementares reconhecendo a AQUISIÇÃO PELO DISCENTE de conteúdos, habilidades e competências (já discutidas no capítulo conceitual de competências como integrantes do mesmo objeto), OBTIDAS DENTRO OU FORA do ambiente acadêmico.

⁴⁴ 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 no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência do CNJ, [2020]. Disponível em: https://atos.cnj.jus.br/files/resolucao_comp_125_29112010_19082019150021.pdf. Acesso em: 31 mai. 2020.

Denota-se a preocupação da atual DCN em conferir ao discente, futuro Bacharel em Direito a autonomia de escolha nas suas atividades complementares quando acresce ao texto anterior o reconhecimento do termo “aquisição pelo discente” e mais adiante no mesmo artigo, da expressão “a critério do estudante”, isso demonstra a resposta à necessidade da comunidade acadêmica e científica sobre a formação de um profissional que atue com autonomia, o que pressupõe uma formação emancipatória deste indivíduo.

Ademais, o foco é que sejam estimuladas as participações em atividades culturais, transdisciplinares e inovadoras, reforçando a ideia da heterogeneidade na formação e de uma perspectiva transdisciplinar que supere a compartimentalização de saberes e a partir da prática autônoma e emancipatória o Bacharel em Direito detenha o desenvolvimento de competências sociais e culturais necessárias à sua atuação na sociedade do Século XXI.

Neste ponto, concluindo nossa relação de competências expressas na Diretriz de 2018, o Quadro a seguir demonstra a comparação entre as competências requeridas em 2014 e em 2018.

Quadro 11 - DCN 2004/2018 – Competências na Formação Profissional

Resolução MEC/CNE/CES N° 9/2004	Resolução MEC/CNE/CES N° 5/2018
Art. 4º O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências: I – leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos com a devida utilização das normas técnico-jurídicas; II – interpretação e aplicação do Direito; III – pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito; IV – adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos; V – correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito; VI – utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica; VII – julgamento e tomada de decisões; e, VIII – domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito. (BRASIL, 2004)	Art. 4º O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, que capacitem o graduando a: I – interpretar e aplicar as normas (princípios e regras) do sistema jurídico nacional, observando a experiência estrangeira e comparada, quando couber, articulando o conhecimento teórico com a resolução de problemas; II – demonstrar competência na leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos, de caráter negocial, processual ou normativo, bem como a devida utilização das normas técnico-jurídicas; III – demonstrar a capacidade para comunicar-se com precisão; IV – dominar instrumentos da metodologia jurídica, sendo capaz de compreender e aplicar conceitos, estruturas e racionalidade fundamentais ao exercício do Direito; V – adquirir capacidade para desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação jurídicas com objetivo de propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito; VI – desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos; VII – compreender a hermenêutica e os métodos interpretativos, com a necessária capacidade de pesquisa e de utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;

	VIII – atuar em diferentes instâncias extrajudiciais, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos; IX – utilizar corretamente a terminologia e as categorias jurídicas; X – aceitar a diversidade e o pluralismo cultural; XI – compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica; XII – possuir o domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito; XIII – desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar; e XIV – aprender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos. (BRASIL, 2018)
--	---

Fonte: Dados da Pesquisa (2020)

O primeiro ponto a destacar, no comparativo das competências elencadas em 2003 e em 2018, é a substituição os termos “*habilidades e competências*” (BRASIL, 2004) por “*competências cognitivas, instrumentais e interpessoais*” (BRASIL, 2018), definindo as espécies de competências mínimas a serem desenvolvidas nos currículos de formação do Direito.

Neste ponto, o Parecer CNE/CES nº 635/2018 justifica a escolha pela formação por competências, como forma de implicar na “inserção dos estudantes na construção de soluções para problemas que irão enfrentar na sua prática profissional” (BRASIL, 2018b), reforçando que “é pela reflexão e teorização, a partir das situações da prática, que se estabelece o processo de ensino-aprendizagem”.

Sendo assim, é importante a retomada do conceito de competências a partir das concepções definidas por Fleury e Fleury (2001)⁴⁵, pois a necessidade de compreensão da competência como sendo a mobilização “em face de uma situação profissional cada vez mais mutável e complexa” (p. 186), permite-nos compreender a importância da adaptação do profissional do Direito às necessidades da sociedade.

Nesse sentido, torna-se importante a consciência clara sobre suas competências, para que este profissional não seja somente um reproduzidor de normas generalistas, uma vez que, segundo Sá Neto e Menezes (2019), “no geral, a formação dos atores jurídicos é generalista, superficial e periférica e não forma nem mesmo normativistas mas meros textualistas, incapazes

⁴⁵ FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o Conceito de Competência. **RAC – Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, 2001, Edição Especial. 183-196.

de dar conta de fatos novos ou acompanhar os fenômenos que emergem da sociedade” (SÁ NETO; MENEZES, 2019, p.93)⁴⁶.

Sendo estas necessidades da sociedade não são estáveis, mas sim mutáveis requerem do operador do Direito a flexibilidade frente às diferentes maneiras de se exteriorizar o Direito na prática. Nesse sentido, a busca pela formação prática alinhada à teorização do Direito deve estimular o desenvolvimento do conjunto de competências necessárias ao Bacharel.

Nesta perspectiva ao tratar da dimensão temporal do direito, a professora Mariângela Guerreiro Milhoranza da Rocha, em comentário doutrinário na obra do importante processualista brasileiro Araken de Assis, destaca o seguinte:

Sob uma perspectiva sociológica, o direito tem duas funções diferentes que, por vezes, apresentam-se como antinômicas: uma função estabilizadora e uma função dinamizadora; aliás, e a clássica lição pontiana. A função estabilizadora garante a continuidade da vida social, os direitos e as expectativas legítimas das pessoas. Já a função dinamizadora e formatadora é a que proporciona a possibilidade de um determinado sentido. A sociedade pluralista de hoje está assentada na ideia de uma modificabilidade do direito e postula um sistema jurídico aberto e dinâmico, que resolva o problema de uma modificação e evolução ordenada: um sistema capaz de, através de reformas permanentes, evitar as revoluções periódicas, alcançando assim uma evolução histórica incruenta. (MILHORANZA, 2017, p. 767)⁴⁷

Dessa forma, como bem explicitou Milhoranza (2017), as mudanças constantes, ou melhor, a ideia de uma modificabilidade do direito, tornando-o aberto e dinâmico dialogam em contraste com Sá Neto e Menezes (2019) de forma que evidenciam que a formação do jurista na sociedade de hoje (pluralista) necessita ser desenvolvida a partir de competências que proporcionem esta adaptabilidade.

Em outras palavras, Fleury e Fleury (2001), rediscutindo Le Boterf (1995), afirma que a competência “implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado” (p. 187).

Sendo assim, ao escolher substituir os termos “*habilidades e competências*” (BRASIL, 2004) por “*competências cognitivas, instrumentais e interpessoais*” (BRASIL, 2018), a atual DCN requer que as competências desenvolvidas devam ser contextualizadas, uma vez que “os

⁴⁶ SÁ NETO, Clarindo Epaminondas de; MENEZES, Caroline Rodrigues. Ensino e Prática Jurídica no Brasil Contemporâneo: diagnósticos críticos. Mossoró: **REJUR – Revista Jurídica da UFRSA**, v.3, n. 6, jul./dez. 2019, p. 86-99.

⁴⁷ MILHORANZA, Mariângela Guerreiro. **A dimensão “temporal” do direito e a (im)possibilidade de admissibilidade do prequestionamento implícito para o conhecimento do recurso especial**. In: ASSIS, Araken de. (Coord.) Teses Jurídicas dos Tribunais Superiores: Direito Processual Civil I. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2017.

conhecimentos e o *know how* não adquirem *status* de competência a não ser que sejam comunicados e utilizados” (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 187).

Isto significa que não basta o indivíduo apenas desenvolver cognitivamente suas competências se não as instrumentalizar e gerar comunicação suficiente em âmbito interpessoal, uma vez que “competência é um saber agir responsável e que é reconhecido pelos outros” (FLEURY; FLEURY, *apud* LE BOTERF (1995).

Tomando o conceito de competência de Fleury e Fleury (2001), como “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo” (p.188), necessitamos compreender o significado dos verbos expressos neste conceito, apresentado a partir do quadro de definições de competências para o profissional, proposto pelos autores e inspirado na obra de Le Boterf, visualizado na Figura 5 a seguir.

Figura 5: Quadro de definições de competências para o profissional

Saber agir	Saber o que e por que faz. Saber julgar, escolher, decidir.
Saber mobilizar recursos	Criar sinergia e mobilizar recursos e competências.
Saber comunicar	Compreender, trabalhar, transmitir informações, conhecimentos.
Saber aprender	Trabalhar o conhecimento e a experiência, rever modelos mentais; saber desenvolver-se.
Saber engajar-se e comprometer-se	Saber empreender, assumir riscos. Comprometer-se.
Saber assumir responsabilidades	Ser responsável, assumindo os riscos e conseqüências de suas ações e sendo por isso reconhecido.
Ter visão estratégica	Conhecer e entender o negócio da organização, o seu ambiente, identificando oportunidades e alternativas.

Fonte: FLEURY; FLEURY, 2001, p. 188

Sendo assim, retomamos à Diretriz de 2018, unindo as competências elencadas no art. 3º e 4º em um Quadro Esquemático, para melhor visualização das competências a serem desenvolvidas pelos estudantes na graduação em Direito.

Quadro 12 – Competências do Bacharel em Direito definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da graduação em Direito de 2018.

COMPETÊNCIAS DO BACHAREL EM DIREITO
Interpretar e aplicar as normas (princípios e regras) do sistema jurídico nacional, observando a experiência estrangeira e comparada, quando couber, articulando o conhecimento teórico com a resolução de problemas
Demonstrar competência na leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos, de caráter negocial, processual ou normativo, bem como a devida utilização das normas técnico-jurídicas
Demonstrar a capacidade para comunicar-se com precisão
Dominar instrumentos da metodologia jurídica, sendo capaz de compreender e aplicar conceitos, estruturas e racionalidade fundamentais ao exercício do Direito
Adquirir capacidade para desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação jurídicos com objetivo de propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito
Desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos;
Compreender a hermenêutica e os métodos interpretativos, com a necessária capacidade de pesquisa e de utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito
Atuar em diferentes instâncias extrajudiciais, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos
Utilizar corretamente a terminologia e as categorias jurídicas
Aceitar a diversidade e o pluralismo cultural
Compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica;
Possuir o domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito
Desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar
Aprender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos
Capacidade de análise
Domínio de conceitos e da terminologia jurídica
Capacidade de argumentação
Interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais
Domínio das formas consensuais de composição de conflitos
Postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica

Fonte: Dados da Pesquisa (2023)

Apresentamos no Quadro 12 a relação das 20 (vinte) competências elencadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do Bacharel em Direito. Estas competências devem ser trabalhadas de forma a estimular o desenvolvimento de *competências cognitivas, instrumentais e interpessoais*, visando a formação do Bacharel em Direito que desenvolva o saber (conhecimentos), o saber fazer (habilidades instrumentais) e o saber ser (atitudes).

Nesse sentido, a fim de melhor compreensão para a aplicabilidade dos conceitos apresentados neste trabalho, relacionamos as competências profissionais propostas por Fleury e Fleury (2010) às Competências do Bacharel em Direito, expressas na DCN do curso de graduação em Direito publicadas em 2018, conforme apresentado no Quadro 13 a seguir.

Quadro 13 – Quadro Esquemático de Competências Profissionais do Bacharel em Direito propostas pela DCN (2018), em relação às competências para o Profissional a partir de Fleury e Fleury (2001).

Competências para o Profissional (Fleury e Fleury, 2001)	Competências na DCN (2018)
Saber agir	Interpretar e aplicar as normas (princípios e regras) do sistema jurídico nacional, observando a experiência estrangeira e comparada, quando couber, articulando o conhecimento teórico com a resolução de problemas; adquirir capacidade para desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação jurídicos com objetivo de propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito; atuar em diferentes instâncias extrajudiciais, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos; domínio das formas consensuais de composição de conflitos,
Saber mobilizar recursos	dominar instrumentos da metodologia jurídica, sendo capaz de compreender e aplicar conceitos, estruturas e racionalidade fundamentais ao exercício do Direito; desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos; compreender a hermenêutica e os métodos interpretativos, com a necessária capacidade de pesquisa e de utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito; possuir o domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito; desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar; e interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, postura reflexiva e de visão crítica que fomenta a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica
Saber comunicar	demonstrar competência na leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos, de caráter negocial, processual ou normativo, bem como a devida utilização das normas técnico-jurídicas; demonstrar a capacidade para comunicar-se com precisão; desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos; compreender a hermenêutica e os métodos interpretativos, com a necessária capacidade de pesquisa e de utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito; utilizar corretamente a terminologia e as categorias jurídicas; capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação,
Saber aprender	Interpretar e aplicar as normas (princípios e regras) do sistema jurídico nacional, observando a experiência estrangeira e comparada, quando couber, articulando o conhecimento teórico com a resolução de problemas; aceitar a diversidade e o pluralismo cultural; compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica; aprender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos. postura reflexiva e de visão crítica que fomenta a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica
Saber engajar-se e comprometer-se	atuar em diferentes instâncias extrajudiciais, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;
Saber assumir responsabilidades	atuar em diferentes instâncias extrajudiciais, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;
Ter visão estratégica	adquirir capacidade para desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação jurídicos com objetivo de propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito; aceitar a diversidade e o pluralismo cultural; desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar; e

	aprender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos.
	capacidade de análise,
	interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais,
	postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica

Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

Dessa forma, a instrumentalização e mobilização desses saberes que compõem as competências profissionais, dispostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Direito no Brasil, permitem que os conteúdos abordados, as práticas desenvolvidas e as discussões propostas na formação do Bacharel em Direito, possam atender às demandas requeridas há mais de uma década, em busca de uma formação técnica, crítica-reflexiva, humanitária e social, para que atenda às mudanças sociais que emergem velozmente na atualidade.

Nesse contexto, além da análise das competências a partir da perspectiva integradora (FLEURY; FLEURY, 2001), torna-se imperativo alinhar as competências já identificadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e as descobertas na pesquisa de campo desta Tese com os padrões e conhecimentos estabelecidos por Organismos Internacionais, como a OCDE (2018) e ONU/UNESCO (1972; 1996; 2004; 2020). A inserção dessas competências, dentro de uma visão que enfatiza o acesso e o direito à educação, requer um exame sobre a qualidade educacional oferecida no Brasil. Avançando para o próximo capítulo, exploraremos mais sobre o Direito à Educação e a forma como as DCN buscam a aplicabilidade das competências no contexto educacional brasileiro, focando nos desafios e soluções associados.

4.3.2. DO DIREITO À EDUCAÇÃO ÀS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCN) DA GRADUAÇÃO EM DIREITO

Visando tutelar a educação, a Constituição Federal⁴⁸ direciona a competência privativa da União de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, bem como direciona competência comum entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios às formas de proporcionar meios de acesso à educação, podendo ainda a União, os Estados e o Distrito Federal, legislar concorrentemente sobre matéria de educação.

⁴⁸ Art. 22, CF/88. Compete privativamente à União legislar sobre: [...] XXIV - diretrizes e bases da educação nacional;

Tratando da educação como bem social, o legislador constitucional dispõe capítulo específico para disciplinar questões relacionadas à educação, cultura e desporto, conferindo os artigos 205 a 214⁴⁹, as normas gerais da Educação no Brasil.

No que tange à legislação específica, recepcionada pela Constituição Federal, visando estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996⁵⁰, segunda reformulação de legislação educacional no país e a primeira após a constituição de 1988, marca o processo histórico de redemocratização da educação no cenário nacional.

Como bem explicita Sifuentes (2009, p. 65)⁵¹ “o direito à educação é um direito fundamental social, pois implica a necessidade de atuação positiva por parte do Estado em favor do cidadão, uma das características do Estado social”. Dessa forma, torna-se o Estado responsável pela tutela do direito à educação, de maneira que atendendo à legislação maior, deve garantir a todos, por intermédio de ações e políticas educacionais, o acesso aos níveis elementares do ensino, pautados na perspectiva da educação em direitos humanos.

Não só a formação em uma perspectiva humanística e social deve ser tutelada pelo poder público, como também, na garantia de resguardar o direito à educação de qualidade, deve o Estado proporcionar os meios de acesso e permanência à educação de qualidade. Nesse sentido, o dever do Estado frente à Educação também se dá na perspectiva do controle da atividade educacional ofertada no país.

Assim, no recorte da presente pesquisa, identifica-se a atuação da Ordem dos Advogados do Brasil, como fundamental para o controle e a atividade da oferta de cursos de graduação em Direito no país. Tanto é que, o próprio Exame de Ordem, para ingresso na Advocacia, realizado por bacharéis em Direito, já foi objeto de discussão a respeito de sua constitucionalidade, frente a uma possível afronta à liberdade do exercício profissional.

Por certo, ao tratar da proporcionalidade e compatibilidade entre o exame de conhecimentos da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e a garantia constitucional do livre

⁴⁹ BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Planalto, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 22 mai. 2020.

⁵⁰ BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Planalto, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394compilado.htm>. Acesso em: 22 mai. 2020.

⁵¹ SIFUENTES, M. Direito fundamental à educação: a aplicabilidade dos dispositivos constitucionais. Porto Alegre: Fabris, 2009. In: SARAIVA E.; FERRAREZI E. **Políticas públicas; coletânea**: ENAP, 2006.

exercício profissional, o Ilustre Ministro Marco Aurélio, Relator do RE 603583/RS⁵², destaca o dever do Estado frente à Educação e sua finalidade:

Nesse sentido, com a finalidade de assegurar a liberdade de ofício, impõe-se ao Estado o dever de colocar à disposição dos indivíduos, em condições equitativas de acesso, os meios para que aquela seja alcançada. Incumbe-lhe proporcionar a formação escolar, a preparação técnica, as modalidades de aprendizagem e as práticas cujos conhecimentos mostrem-se necessários ao exercício da atividade eleita. Esse dever entrelaça-se sistematicamente com a previsão da cabeça do artigo 205 da Carta da República, no que dispõe ser a educação direito de todos e dever do Estado e fazer-se voltada à qualificação para o trabalho. (RE 603583/RS, Rel. Min. MARCO AURÉLIO, TRIBUNAL PLENO, julgado em 26/10/2011, DJ 25/05/2012 – Inteiro Teor do Acórdão, p. 16-17)

No que tange a atuação da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), em especial na formulação de orientações e na consecução de pareceres que opinem sobre a criação e extinção de cursos de graduação em Direito no país, condizem com seu papel na aferição de qualificações profissionais necessárias ao exercício da advocacia, que condiciona a inscrição nos quadros da Ordem dos Advogados à aprovação em exame de conhecimentos jurídicos.

Ademais as discussões a respeito da qualidade dos cursos jurídicos ofertados no Brasil colocam o judiciário à responsabilidade de definir a atuação do Poder Público, a partir de órgãos regulamentadores profissionais, como o caso da OAB, por exemplo, na estrita observância dos parâmetros mínimos de qualificação profissional, justificando a presença de exames de verificação ou controle dos pressupostos mínimos de competências desenvolvidas pelos profissionais do Direito, para torna-los aptos ou não ao exercício da advocacia.

É neste sentido que no mesmo Acórdão, do referido RE 603583/RS, o Ministro Marco Aurélio, levanta a seguinte proposição em resposta a sua indagação a respeito da legitimidade da atuação estatal, no controle e limitações ao exercício profissional:

Cabe indagar: quem exerce a advocacia sem a capacidade técnica necessária afeta outrem? A resposta é desenganadamente positiva. Causa prejuízos, à primeira vista, ao próprio cliente, fazendo-lhe perecer o direito ou deixando-lhe desguarnecido, mas também lesa a coletividade, pois denega Justiça, pressuposto da paz social. Atrapalha o bom andamento dos trabalhos judiciais, formulando pretensões equivocadas,

⁵² BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Recurso Extraordinário 603583/RS – Rio Grande do Sul. TRABALHO – OFÍCIO OU PROFISSÃO – EXERCÍCIO.** Consoante disposto no inciso XIII do artigo 5º da Constituição Federal, “é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer”. **BACHARÉIS EM DIREITO – QUALIFICAÇÃO.** Alcança-se a qualificação de bacharel em Direito mediante conclusão do curso respectivo e colação de grau. **ADVOGADO – EXERCÍCIO PROFISSIONAL – EXAME DE ORDEM.** O Exame de Ordem, inicialmente previsto no artigo 48, inciso III, da Lei nº 4.215/63 e hoje no artigo 84 da Lei nº 8.906/94, no que a atuação profissional repercute no campo de interesse de terceiros, mostra-se consentâneo com a Constituição Federal, que remete às qualificações previstas em lei. Considerações. (RE 603583/RS, Rel. Min. MARCO AURÉLIO, TRIBUNAL PLENO, julgado em 26/10/2011, DJ 25/05/2012)

ineptas e, por vezes, inúteis. Enquanto o bom advogado contribui para a realização da Justiça, o mau advogado traz embaraços para toda a sociedade, não apenas para o cliente. (RE 603583/RS, Rel. Min. MARCO AURÉLIO, TRIBUNAL PLENO, julgado em 26/10/2011, DJ 25/05/2012 – Inteiro Teor do Acórdão, p. 24)

Para concluir o raciocínio é importante compreender que antes mesmo da atuação de órgãos de controle e fiscalização profissionais perante a currículos ou cursos de graduação, como forma de garantia das qualidades mínimas dos profissionais egressos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, desde sua implementação a partir da Lei nº 4.024/61, já estabelecia que o Conselho Federal de Educação estaria incumbido da fixação dos currículo mínimos dos cursos de graduação, válidos no território nacional, que visavam dentre outros objetivos assegurar a uniformidade mínima de formação para os profissionais atuantes no mercado brasileiro.

Então, a partir da publicação da Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995, foi conferida competência à Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação – CNE, para “a elaboração do projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, que orientariam os cursos de graduação, a partir das propostas enviadas pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação ao CNE.

O primeiro Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos cursos de Graduação em Direito, foi o Parecer CNE/CES nº 146/2002, aprovado em 3 de abril de 2002. O parecer destaca o processo de construção histórica e legal da formulação das primeiras DCN e destaca que com a Constituição Federal de 1988:

com indiscutíveis avanços, prescreveu, em seu art. 22, inciso XXIV, que a União editaria, como editou, em 20 de dezembro de 1996, a nova LDB 9.394/96, contemplando, na nova ordem jurídica, um desafio para a educação brasileira: as instituições assumirão a ousadia da criatividade e da inventividade, na flexibilização com que a LDB marcou a autonomia das instituições e dos sistemas de ensino, em diferentes níveis. (CNE/CES, 2002, p.7)

Ainda, o parecer ressaltou que com a Constituição Federal de 1988 e nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, uma nova concepção de autonomia universitária foi conferida às Instituições de Ensino Superior brasileiras, de forma que pudessem atender às exigências do mercado e desenvolver as mudanças da formação profissional, no âmbito político, econômico e cultural, de forma que estariam engajadas com o desenvolvimento dos profissionais egressos de seus cursos de formação.

Em específico no curso de Graduação em Direito há o destaque quanto ao perfil desejado do formando:

Quanto ao perfil desejado, o curso de Direito deverá oportunizar ao graduando uma sólida formação geral e humanística, com a capacidade de análise e articulação de conceitos e argumentos, de interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e visão crítica que fomente a capacidade de trabalho em equipe, favoreça a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, além da qualificação para a vida, o trabalho e o desenvolvimento da cidadania. (CNE/CES, 2002, p.12)

Quanto às Competências e Habilidades, o Parecer CNE/CES nº 146/2002 elencava 8 (oito) habilidades que deveriam ser possibilitadas na formação do profissional do Direito, quais sejam:

- leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;
- interpretação e aplicação do Direito;
- pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;
- adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;
- correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;
- utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;
- julgamento e tomada de decisões; e
- domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito. (CNE/CES, 2002, p.12-13)

O Parecer CNE/CES nº 146/2002, direcionou as DCN dos cursos mencionados em dois segmentos norteadores, que definiam as Diretrizes Comuns e as Diretrizes Específicas por Curso.

Quanto às Diretrizes Comuns, destacaram a normatização do Projeto Pedagógico, com as informações definidoras dos cursos, do currículo e da operacionalização; a Organização Curricular, de forma a abordar e indicar os elementos necessários à formação do profissional indicando a oferta, o tempo de conclusão, a ênfase de formação, práticas de estágio, entre outros; os Estágios e Atividades Complementares; as formas de Acompanhamento e Avaliação; e as disposições sobre a Monografia e o Trabalho de Conclusão de Curso.

Em relação às Diretrizes Específicas por Curso, visando abordar os aspectos particulares de cada área de formação, foram abrangidos os seguintes tópicos: perfil desejado do formado; competências e habilidades; e conteúdos curriculares.

Para que se atinja a formação do profissional que atenda as expectativas do perfil do egresso, são elencadas 9 (nove) habilidades que devem ser desenvolvidas na graduação em

Direito, permeada por Conteúdos Curriculares que estão divididos em conteúdos de Formação Fundamental, Profissional e Prática.

Importante ainda destacar que o Parecer CNE/CES nº 146/2002, aprovou o que seriam as DCN para os cursos aos quais se referiu e que posteriormente o Parecer CNE/CES nº 55/2004, aprovado em 18 de fevereiro de 2004, apresentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Direito, amplamente discutida em âmbito do Conselho Nacional de Educação e instituída pela Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004.

Desde o ano de 2004 a comunidade acadêmico-científica, o Conselho Federal da OAB e a própria sociedade, clamavam por mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais, de forma que a formação do Bacharel em Direito pudesse atender às necessidades emergentes da sociedade contemporânea. Esta discussão foi exaustivamente apresentada nos primeiros capítulos deste trabalho, quando da construção do Estado de Conhecimento, e das discussões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da graduação em Direito e das competências do Bacharel em Direito.

Em resposta à comunidade acadêmica e aos setores que representam a atuação profissional no campo jurídico, “bem como com a necessidade de ajustar a estrutura destes cursos ao atual momento histórico, considerando as perspectivas do país no que diz respeito ao desenvolvimento da sociedade e à sua presença no contexto global” (BRASIL, 2018b), foram editadas as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Direito, no ano de 2018.

Nesse sentido, foi que a presente pesquisa buscou delimitar seu estudo ao desenvolvimento de competências do bacharel em Direito a partir das DCN (2004-2018), onde foram identificadas as principais mudanças propostas pelas atuais Diretrizes Curriculares, e descritas as competências profissionais do egresso dos cursos de graduação em Direito.

O delineamento das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Direito até 2018, conforme descrito, marca um esforço contínuo em responder às demandas dinâmicas da sociedade e do campo jurídico. No entanto, a chegada da pandemia da COVID-19 lançou desafios sem precedentes que exigiram mudanças estruturais significativas no currículo e na abordagem da formação jurídica. À luz dessas transformações sem precedentes, o capítulo 4.4 explorará os novos direcionamentos apontados pela pandemia, analisando as mudanças radicais que emergiram em um currículo ainda incipiente e examinando como a formação do Bacharel em Direito está se adaptando para atender às necessidades emergentes da sociedade contemporânea neste contexto global sem paralelo.

4.4 NOVOS DIRECIONAMENTOS APONTADOS PELA PANDEMIA DA COVID-19 NA FORMAÇÃO DO BACHAREL EM DIREITO: MUDANÇAS ESTRUTURAIS SIGNIFICATIVAS EM UM CURRÍCULO INCIPIENTE

Na fase final da presente pesquisa uma Pandemia assolou o mundo modificando drasticamente a vida humana, refletindo em reconfigurações substanciais nas práticas pedagógicas e profissionais da população mundial.

Experimentamos diariamente a instabilidade das relações sociais, políticas, jurídicas e educacionais em um contexto que, conforme abordado nesta investigação, já estava deveras fragilizado no que tange ao ajuste da forma como se direcionava o desenvolvimento de competências profissionais do Bacharel em Direito para atender às mudanças emergentes da sociedade.

Diante do atual cenário e da crise de instabilidade que acometeu todo o planeta, nos questionamos a respeito dos novos direcionamentos e mudanças estruturais significativas, apontadas pela Pandemia da COVID-19 na formação do Bacharel em Direito.

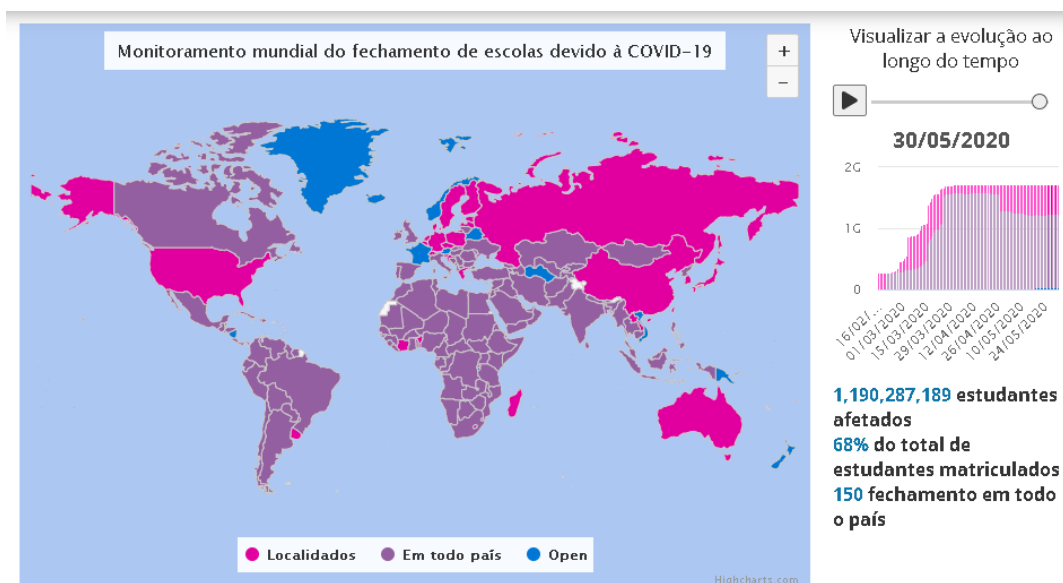
De que maneira, diante de um currículo incipiente, ainda não aplicado na integralidade e na formação desses profissionais, seria possível mudanças tão significativas?

Essa é uma questão que deve ser avaliada com cautela, diante de um cenário que aponta para a necessidade de desenvolvimento de novas competências que emergirão para o convívio social, uma vez que essa situação pandêmica potencializou a necessária e urgente adaptação e o desenvolvimento emergencial de competências já requeridas há anos.

Para atender a essas inquietações, discutimos a respeito do Impacto da COVID-19 na Educação e no mundo jurídico junto à UNESCO e aos órgãos jurisdicionais brasileiros, com base nas informações contemporâneas à pandemia.

Conforme dados da UNESCO, até o dia 24 de maio de 2020, existiram 1.190.287.189 de estudantes afetados com o fechamento total de escolas e instituições de ensino superior em 150 países, conforme ilustrado na Figura 6 a seguir.

Figura 6 – Monitoramento mundial do fechamento de escolas devido à COVID-19



Fonte: UNESCO (2020a)⁵³

O Setor de Educação da UNESCO, desde o início da pandemia da COVID-19, lançou notas temáticas que abordavam sobre temas relevantes relacionados com a resposta em âmbito educacional sobre a COVID-19, abordando nove áreas temáticas: saúde e bem-estar, continuidade do ensino e da aprendizagem, equidade e igualdade de gênero, ensino e aprendizagem, ensino superior e ensino e formação técnica e profissional, educação e cultura, política e planejamento da educação, populações vulneráveis, educação para a cidadania mundial e educação para o desenvolvimento sustentável.

O contexto da pandemia foi caracterizado por uma série de reflexos, conforme descrito pela UNESCO (2020d)⁵⁴:

A pandemia da COVID-19 exigiu confinamento, fechamento de escolas, distanciamento físico, perda de ambientes familiares. A restrição de movimentos, a interrupção de rotinas, a redução das interações sociais e a privação dos métodos tradicionais de aprendizagem tem levado ao aumento da pressão, do estresse e da ansiedade nos jovens, bem como em suas famílias e comunidades. (UNESCO, 2020d)

⁵³ UNESCO. **Impacto da COVID-19 na Educação**. Paris: UNESCO, 2020a. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 01 jun. 2020.

⁵⁴ UNESCO. Sector de Educación. **Nota temática N° 1.2 – Abril 2020**. Cultivar o bem-estar social e emocional de crianças e jovens durante crises. Nova Deli, Índia: UNESCO, 2020d. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_por?posInSet=1&queryId=c0fd38ec-8fa9-458d-b611-fdcddcea4dd9. Acesso em: 01 jun. 2020.

A UNESCO (2020b)⁵⁵ ao publicar a Nota Temática N° 7.2 – Abril 2020, sobre a resposta do Setor de Educação da UNESCO ao COVID-19, tratando do impacto previsto da COVID-19 no gasto público na educação e as implicações para o trabalho da UNESCO, discorre a respeito da situação pandêmica atual.

O documento traz exemplos das medidas extraordinárias que foram tomadas por muitos países para atender as demandas educacionais em virtude da COVID-19, como a implementação da expansão de plataformas de aprendizagem à distância, o redesenho de exames e avaliações, implementação de medidas sanitárias extraordinárias nas escolas que estão em funcionamento, dentre outras.

Os movimentos foram visíveis em alguns países que investiram recursos consideráveis na área da Educação. A nota temática 7.2 cita como exemplo a cidade de Seul (República da Coreia) que anunciou que garantirá computadores portáteis para 52 mil famílias com hipossuficiência de recursos. A ação investiu cerca de USD 36 milhões de dólares para a efetivação da proposta.

Destaca-se, ainda no documento, que a UNICEF até aquele momento havia solicitado USD 133,6 milhões de dólares para o ano de 2020 com a finalidade de garantir o acesso contínuo à educação e a disponibilidade de serviços de proteção social, proteção infantil e violência de gênero nos países que pertencem ao seu programa.

Segundo a UNESCO (2020b), o impacto da pandemia seria sentido de diversas maneiras nos diversos países, podendo ter efeitos negativos duradouros nos investimentos à educação na maioria dos países, uma vez que a crise terá um impacto importante no financiamento da educação em todo o mundo, afirmando ainda que *“sin los recursos financieros suficientes para la educación, las desigualdades mundiales en el acceso a la educación aumentarán, y la crisis mundial del aprendizaje se verá exacerbada”* (UNESCO, 2020b, p. 4).

Ao tratar sobre “A crise da COVID-19 e o currículo: manter resultados de qualidade no contexto da aprendizagem remota”, a UNESCO (2020c)⁵⁶ afirma que:

A pandemia da COVID-19 mudou a vida de uma grande quantidade de estudantes, professores e pais e/ou responsáveis em todo o mundo, com milhões agora ensinando e aprendendo de casa. Embora esta seja, antes de tudo, uma crise de saúde, ela

⁵⁵ UNESCO. Sector de Educación. **Nota temática N° 7.2 – Abril 2020.** Impacto previsto del COVID-19 em el gasto público em educación y las implicancias para el trabajo de la UNESCO. Paris: UNESCO, 2020a. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373276_spa. Acesso em: 01 jun. 2020.

⁵⁶ UNESCO. Sector de Educación. **Nota temática N° 4.2 – Abril 2020.** A crise da COVID-19 e o currículo: manter resultados de qualidade no contexto da aprendizagem remota. Beirute: UNESCO, 2020c. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373273_por?posInSet=1&queryId=0e47a41f-2744-427e-a40e-6c858212a0fd. Acesso em: 01 jun. 2020.

provavelmente terá efeitos significativos de longo prazo na educação, incluindo no currículo e na aprendizagem. A situação, porém, pode se tornar uma oportunidade para se repensar o currículo, os processos de avaliação de ensino e aprendizagem, e o desenvolvimento de competências dos estudantes, visando a fortalecer suas habilidades de aprendizagem e a manter sua motivação. (UNESCO, 2020c, p. 1)

Ainda, Nota Temática 4.2 destacou para a mudança que foi vivenciada em diversas partes do mundo, em especial sobre a participação ativa dos estudantes no processo formativo, demonstrando que a crise oportunizou um maior envolvimento nas decisões sobre a educação e a própria adequação do currículo, de forma que “isso pode apoiar o desenvolvimento de um paradigma de aprendizagem centrado no estudante, participativo e inclusivo, que leve em conta seus interesses, bem como seus contextos e aspirações” (UNESCO, 2020c, p. 1).

O movimento que tensiona os estudantes, professores, família e sistema educacional ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para a continuidade da aprendizagem, permitiu aos estudantes, para que pudessem se beneficiar desses recursos, a possibilidade de estarem engajados e motivados e que o sistema educacional de cada país se adapte “às novas exigências, por meio da revisão das disposições de aprendizagem” (UNESCO, 2020c, p.2) e ainda para que pudessem ser tomadas medidas regulatórias necessárias, conforme cada contexto.

No caso do Brasil, o Ministério da Educação por meio da Portaria nº 343⁵⁷, de 17 de março de 2020, que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durou a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19⁵⁸, resolveu:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. (BRASIL, 2020a)

Ainda, o § 3º do artigo 1º da Portaria nº 343/2020 vedou a “aplicação da substituição de que trata o *caput* aos cursos de Medicina bem como às **práticas profissionais de estágios** e de laboratório dos demais cursos.

⁵⁷ BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Ministério da Educação, [2020a]. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em 31 mai. 2020.

⁵⁸ Destaca-se que até o presente momento está vigente a Portaria MEC nº 473, de 12 de maio de 2020, que prorroga até o dia 16 de junho de 2020 os efeitos da Portaria nº 343/2020.

Diretamente os cursos de graduação em Direito foram atingidos, em especial àqueles que mantiveram presencialmente as práticas jurídicas nos escritórios modelos de formação ou mesmo nos Núcleos de Práticas Jurídicas.

Nesse sentido, não somente a prática profissional foi atingida com as mudanças impostas pela crise da COVID-19, mas também:

O currículo, assim como assuntos relacionados ao currículo, tais como materiais de ensino e aprendizagem, práticas e avaliações em sala de aula, devem ser abordados de forma diferente e sistêmica. Assuntos corriqueiros precisam ser substituídos por soluções criativas e inovações flexíveis, com o objetivo de incentivar uma aprendizagem significativa, relevantes, efetiva e de qualidade em tempos de crise. (UNESCO, 2020c, p. 2)

Por conseguinte, o enfrentamento de mudanças em tempos de crise, implicou também no reconhecimento de novos contextos de aprendizagem que direcionassem, desenvolvessem e mantivessem as competências necessárias à formação dos estudantes e que também respondessem às necessidades de que eles pudessem receber “apoio social e emocional adequado e sejam motivados a ter uma visão positiva sobre o futuro. A crise exigiu uma maior colaboração intersetorial entre educação, saúde, economia e outros setores, sob uma perspectiva integral e inclusiva” (UNESCO, 2020c, p. 3)

Logo, assim como afirmado pela UNESCO (2020c) para a educação mundial, observa-se no âmbito da formação jurídica, a necessidade de abordagem no desenvolvimento de competências profissionais na perspectiva da interdisciplinaridade, já discutida por Bastos (1982), também proposto por Iocohama (2015), Mossini (2010) e outros pesquisadores, e também a formação para uma prática da alteridade, como ressalta Viana (2016) em pesquisa já analisada no presente trabalho.

A preocupação da UNESCO (2020c) estava em conferir que a Educação seria atendida observando que:

A coerência e a equidade nas oportunidades de aprendizagem, a construção do conhecimento, o desenvolvimento de competências e suas aplicações para todos os estudantes, incluindo meninas, pessoas que vivem em áreas rurais, pessoas deslocadas, pessoas com necessidades especiais e de famílias de baixa renda, precisam ser atendidas. É importante dar prioridade aos estudantes que estão para se formar, àqueles com dificuldades de aprendizagem e aos que apresentam risco de abandonar a escola por razões econômicas. (UNESCO, 2020c, p. 4)

Em síntese, no âmbito operacional, a Nota Temática nº 4.2, concluiu-se que:

A crise atual constitui uma oportunidade para reforçar habilidades como o questionamento, a criatividade e a resolução de problemas. Ao mesmo tempo, pode ajudar a desenvolver importantes habilidades sociais e emocionais como, por exemplo, ter empatia, trabalhar em conjunto, ajudar uns aos outros, ser resiliente e proativo, mostrar iniciativa e agir de forma responsável no contexto de assumir riscos e tomar decisões. (UNESCO, 2020c, p. 5)

Igualmente, diante da situação de crise vivenciada naquele momento pandêmico e que perdurou no período pós-pandemia, o uso de habilidades socioemocionais foi e segue sendo necessário para a

a aprendizagem social e emocional (ASE) que pode viabilizar comportamentos para lidar com situações estressantes com calma, reações emocionalmente equilibradas e fortalecimento do pensamento crítico para permitir tomadas de decisão e de ação mais consciente. (ARSLAN; DEMIRTAS, 2016, apud UNESCO, 2020d, p.1)

Nesse sentido, houve o reforço da necessidade que todos deveriam ter, ao enfrentar o momento de crise, a competência de saber observar os contextos sociais e econômicos nas perspectivas globais, regionais e locais, desde um grupo de indivíduos ao indivíduo isolado, levando em conta os processos subjetivos de cada pessoa, em busca de uma formação humanitária que busque atender às demandas individuais, coletivas e interculturais.

Tendo explorado o reforço da necessidade de competências profissionais e digitais na formação jurídica, particularmente em face dos desafios apresentados pela pandemia da COVID-19, chegamos a um ponto crucial na nossa jornada. O Capítulo 5, ‘METODOLOGIA’, se concentrará em como esta pesquisa foi conduzida para alcançar seus objetivos multifacetados. Descreverá como foram caracterizadas as competências na literatura, a análise das diretrizes curriculares para as competências profissionais, a percepção dos concluintes e egressos sobre essas competências no curso de Direito no Rio Grande do Sul, e a proposta da bússola da educação jurídica. Cada etapa será detalhada, fornecendo um guia transparente para a abordagem rigorosa adotada neste estudo, permitindo uma avaliação crítica e uma compreensão clara do caminho trilhado para chegar às conclusões apresentadas.

5 METODOLOGIA

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa descritiva para explorar o desenvolvimento de competências profissionais e digitais na formação jurídica do Bacharel em Direito. Com o intuito de se aproximar de um assunto ainda pouco explorado, optou-se por uma

abordagem exploratória, buscando desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias para a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis em estudos futuros (Gil, 2008).

Para atingir o primeiro objetivo específico, que buscou caracterizar as competências profissionais e digitais desenvolvidas na formação jurídica do Bacharel em Direito das Instituições de Ensino Superior (IES) pesquisadas, foram realizadas pesquisas bibliográficas, documentais e de campo. A pesquisa bibliográfica envolveu a análise de teses, dissertações e artigos científicos disponíveis no IBICT/BDTD, utilizando-se dos fundamentos do Estado do Conhecimento para categorizar a produção bibliográfica sobre o tema.

No que diz respeito à pesquisa documental, foram utilizadas legislações e normativas obtidas em sites governamentais e institucionais. Esses dados foram analisados qualitativamente por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), seguindo os procedimentos de desmontagem dos textos, estabelecimento de relações, captação do novo emergente e processo auto-organizado (Moraes & Galiazzi, 2016).

Adicionalmente, foram aplicados questionários semiestruturados a estudantes concluintes do curso de Direito e a profissionais egressos dos últimos dois anos desses cursos em universidades e faculdades particulares do Rio Grande do Sul. No total, 21 questionários foram respondidos. Neste ponto, tratou-se de atender ao segundo objetivo, que buscou descrever os desafios profissionais e digitais na perspectiva dos concluintes/egressos do curso de Direito das IES pesquisadas, a partir da pesquisa de campo. Entrevistas semiestruturadas em profundidade foram conduzidas com os concluintes/egressos, e os dados foram analisados por meio da ATD após a transcrição das entrevistas.

Por fim, o construto final da pesquisa consistiu na elaboração da Bússola da Educação Jurídica, baseada na concepção da Bússola da Aprendizagem da OCDE (2018), que direciona o desenvolvimento das competências profissionais e digitais necessárias à formação dos profissionais jurídicos, levando em consideração a caracterização dessas competências.

5.1. LUGAR E SUJEITOS DO ESTUDO

Neste subitem, abordaremos o lugar e os sujeitos dos estudos realizados nesta pesquisa. O local onde a investigação foi conduzida compreendeu instituições de ensino superior (IES) localizadas no estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Essas IES foram selecionadas por

conveniência, levando em consideração sua disponibilidade e interesse em participar da pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa foram os estudantes concluintes do curso de Direito e os profissionais egressos dessas IES. A escolha desses sujeitos foi baseada na relevância de suas perspectivas e experiências para a compreensão do desenvolvimento de competências profissionais e digitais na formação jurídica.

Para a coleta de dados, foram aplicados questionários semiestruturados aos estudantes concluintes do curso de Direito, a fim de investigar suas percepções e experiências em relação ao desenvolvimento de competências profissionais e digitais durante sua formação acadêmica, buscando obter *insights* sobre os desafios enfrentados na prática profissional e a relevância das competências desenvolvidas ao longo da graduação.

A escolha dos sujeitos e do local dos estudos buscou garantir a representatividade das IES e dos profissionais envolvidos, permitindo uma análise abrangente e contextualizada do tema em estudo. Cabe ressaltar que todos os sujeitos da pesquisa foram devidamente informados sobre os objetivos do estudo e garantidos quanto à confidencialidade e anonimato de suas respostas.

QUESTÕES ÉTICAS

No contexto da pesquisa, é fundamental abordar as questões éticas que envolvem os sujeitos participantes. Nesse sentido, são adotados padrões éticos baseados no respeito, privacidade, confidencialidade e confiança. É importante salientar que questões éticas podem surgir de maneira imprevista durante o desenvolvimento da pesquisa qualitativa no campo educacional (ESTEBÁN, 2010, p. 214).

Em conformidade com a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, esta pesquisa segue os preceitos éticos estabelecidos para pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Dentre esses preceitos, destacam-se:

I - Reconhecimento da liberdade e autonomia de todos os envolvidos no processo de pesquisa, incluindo a liberdade científica e acadêmica;

II - Defesa dos direitos humanos e rejeição do arbítrio e autoritarismo nas relações relacionadas ao processo de pesquisa;

III - Respeito aos valores culturais, sociais, morais e religiosos, bem como aos costumes e hábitos dos participantes da pesquisa;

IV - Esforço para ampliar e consolidar a democracia por meio da socialização do conhecimento produzido pela pesquisa, incluindo sua divulgação em formato acessível ao grupo ou população pesquisada;

V - Repúdio a todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de indivíduos e grupos vulneráveis e discriminados, e às diferenças nos processos de pesquisa;

VI - Garantia do consentimento informado e esclarecido dos participantes da pesquisa, com clareza sobre o propósito, objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos envolvidos;

VII - Preservação da confidencialidade das informações, privacidade dos participantes e proteção de sua identidade, incluindo o uso de imagem e voz;

VIII - Compromisso do pesquisador de não utilizar as informações obtidas na pesquisa em detrimento dos participantes;

IX - Compromisso de todos os envolvidos na pesquisa de não criar, manter ou agravar situações de risco ou vulnerabilidade para indivíduos e comunidades, e de não acentuar o estigma, preconceito ou discriminação;

X - Responsabilidade de proporcionar assistência a eventuais danos materiais e imateriais decorrentes da participação na pesquisa, conforme necessário (BRASIL, 2016).

Nesse contexto, esta pesquisa adotou o Consentimento Livre e Esclarecido como procedimento para obter informações e contribuições dos sujeitos participantes (gestores) por meio de entrevistas semiestruturadas. O Consentimento Livre e Esclarecido, de acordo com a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, refere-se à anuência voluntária dos participantes da pesquisa, ou de seus representantes legais, sem simulação, fraude, erro ou intimidação, após receberem informações claras sobre a natureza da pesquisa, sua justificativa, objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos (BRASIL, 2016).

É importante ressaltar que a pesquisa não incluiu crianças, adolescentes e/ou pessoas com capacidade de decisão diminuída como sujeitos participantes, e que o conteúdo das entrevistas foi utilizado para a Análise Textual Discursiva, sem a divulgação da identidade dos agentes públicos entrevistados nas publicações.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

6.1 CONCEITO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS E DIGITAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARTIR DA LITERATURA.

6.1.1 DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DO BACHAREL EM DIREITO

Antes de adentrarmos nas discussões sobre o desenvolvimento de competências profissionais do Bacharel em Direito, importante traçarmos algumas reflexões a respeito do ensino jurídico, em especial às críticas abordadas nos últimos estudos que tratam da temática, que complementam àquelas já abordadas nas pesquisas das teses e dissertações que foram analisadas na construção do Estado de Conhecimento da presente pesquisa.

Para Hironaka (2008)⁵⁹, as discussões a respeito do curso de Direito e os padrões de qualidade, demonstram fracassos e nos impulsionam a novos desafios, uma vez que esses fracassos advêm do número excessivo de cursos de Direito no país e da baixa qualidade como um todo, demonstrada a partir dos baixos índices de aprovação no Exame de Ordem da OAB e nos concursos públicos de carreiras jurídicas, além do que a maioria dos cursos não investe em formação acadêmica universitária ou em produção de pesquisa científica.

Destaca ainda a autora que o ambiente educacional que prevalece é um ambiente com intenções puramente mercadológicas, o que gera impacto nos processos de qualidade da formação do profissional egresso dos cursos de Direito (HIRONAKA, 2008).

Linhares (2009)⁶⁰ ao estudar, em sua pesquisa de doutoramento, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito do ano de 2004, defende a tese do currículo jurídico como fenômeno cultural, com formação ética e digna, pautada nas concepções de respeito às diferenças, à solidariedade e ao humanismo.

Bastos (1982)⁶¹, há mais de 30 anos já levantava as discussões a respeito do ensino jurídico, apresentando tópicos e problemas centrais do mesmo. Ao apresentar os problemas centrais, agrupou-os em três níveis: ensino e currículo jurídico, ensino jurídico e Poder Judiciário, e ensino jurídico e mudança social.

Para o autor:

⁵⁹ HIRONAKA, G. M. F. N. O Ensino Jurídico no Brasil: desafios para o conteúdo de formação profissional. In: HIRONAKA, Giselda Maria Fernandes Novaes (coord.). **O ensino jurídico e a produção de teses e dissertações**. São Paulo: Edgar Blucher, 2008.

⁶⁰ LINHARES, Mônica Tereza Mansur. Educação, currículo e diretrizes curriculares no curso de direito: um estudo de caso. 2009. 510 f. Tese (Doutorado em Direito) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

⁶¹ BASTOS, Aurélio Wander. Ensino jurídico: tópicos para estudo e análise. **Seqüência: Estudos Jurídicos e Políticos**, Florianópolis, p. 59-72, jan. 1982. ISSN 2177-7055. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/17155/15713>>. Acesso em: 10 maio 2020. doi:<https://doi.org/10.5007/%x>.

Os currículos jurídicos no Brasil, assim como os modelos de organização e estruturação dos cursos jurídicos, refletem as propostas de um estado que se pensa dogmaticamente e oferece sugestões exclusivamente dogmáticas para o encaminhamento dos conflitos e contradições sociais, desprezando a experiência acumulada dos tribunais, a jurisprudência, como parâmetro de elaboração legal, o que enfraquece não só o Poder Judiciário, como centro de experimentação e fomento de decisões legais, assim como a profissão de advogado enquanto agente legal de intermediação entre as contradições sociais, ou mesmo entre estas e o estado. (BASTOS, 1982, p. 61)

Sendo assim, Bastos (1982) já discutia a ampliação da interdisciplinaridade do ensino jurídico, de forma que o reconhecimento dos profissionais nesse aspecto, “favorecerá o processo científico e aumentará as disponibilidades humanas sobre as forças da natureza, proporcionando transformações mais significativas e juridicamente orientadas da realidade social” (p.61).

Em relação aos estudos de competências desenvolvidos para as carreiras das áreas jurídicas, encontramos no trabalho de Feitosa e Passos (2017)⁶², ao discutirem o concurso público e as novas competências para o exercício da magistratura, as discussões a respeito das transformações do judiciário e o novo papel do magistrado e da justiça, destacando que:

Ser competente implica em muito mais do que ter um conhecimento teórico, pois exige um conjunto de habilidades que permitem a mobilização prática desse saber. A aplicação dessas teorias no âmbito das instituições de justiça, permitiram aprofundar a constatação de que muito mais do que os conhecimentos teóricos apreendidos nas universidades, os magistrados precisam ainda ser competentes (em um sentido não-jurídico) para aplicar esse saber. (FEITOSA; PASSOS, 2017, p. 142)

Nesse sentido, nas concepções de competências a partir de Le Boterf (2003), Zarifian (2001) e Dutra (2008), são necessárias discussões sobre as novas práticas formativas dos profissionais do Direito, já discutidas há mais de 30 anos, a exemplo das proposições de Bastos (1982), que destaquem a Educação Jurídica, na busca da mobilização de saberes profissionais, a partir do contexto de vida e da socialização deste com o contexto profissional e de formação, como apresentado por Le Boterf (2003).

A compreensão da estrutura da Educação Jurídica e a formação do Bacharel em Direito, permite-nos relacionar o conhecimento com a competência nas dimensões que possam suprir as carências da formação profissional, que insuficientes podem comprometer a atuação prática e consequentemente os resultados esperados.

⁶² FEITOSA, Gustavo Raposo Pereira. PASSOS, Daniela Veloso Souza. O Concurso Público e as Novas Competências para o Exercício da Magistratura: uma análise do atual modelo de seleção. **Sequência**, Florianópolis, n. 76, p. 131-154, 2017.

Estas discussões são apresentadas no próximo capítulo, à luz da teoria sustentada, compreendendo que a formação teórica proporcionada pela Educação Jurídica não se dissocia da formação prática quando se objetiva ao desenvolvimento de competências, traduzidas nos saberes profissionais que são pautados em conhecimentos, habilidades e atitudes⁶³.

6.2.2 DESENVOLVIMENTO COMPETÊNCIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A Educação vem passando nos últimos tempos por constantes e intensas mudanças, fruto de um cenário de readaptação de práticas e teorias, para que a formação do profissional se adeque às necessidades da sociedade contemporânea.

Este trecho da pesquisa é resultado da pesquisa de doutorado sanduíche realizada na Universidade de Barcelona, que teve como objetivo geral discutir o desenvolvimento das competências digitais necessárias para a formação dos estudantes universitários.

De acordo com Giroux, Rivera-Vargas e Passeron (2020) *“la educación se volverá cada vez más virtual, moviéndose en gran medida en línea”*.

Desse modo, a inclusão digital, segundo Rivera-Vargas e Cobo Romani (2020), identificada como um fenômeno multidimensional, deverá consolidar espaços inovadores de diálogo e intercâmbio, de forma que os sujeitos possam aprender a viver e transformar o mundo em diferentes contextos educacionais.

Diante destas reflexões, a importância de se discutir o papel da educação superior no desenvolvimento de competências digitais dos futuros profissionais, torna válido o aprofundamento referente ao conceito do próprio termo competência, principalmente em virtude da situação pandêmica vivenciada há pouco tempo.

Nossa acepção a respeito do termo competência, como escolha epistemológica para sua aplicabilidade no campo da Educação, permite-nos tomar emprestado o termo da ciência da Administração, especificamente na perspectiva americana de competência, ou seja, *input*, onde a mesma se dá pelo conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes aplicáveis a um contexto de maneira eficiente e com resultados observáveis.

As discussões da necessidade de a Educação adaptar-se ao contexto atual e emergente remonta algumas décadas de estudos, culminando na atualidade e na própria renovação dos currículos de formação dos novos profissionais. Ainda, torna-se inevitável adentrarmos nas

⁶³ FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o Conceito de Competência. **RAC – Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, 2001, Edição Especial. 183-196.

discussões afetas às competências digitais que devem ser trabalhadas em âmbito global nas diversas profissões.

Além do conceito epistemológico de competências frente ao cenário atual, as mudanças sugeridas aos currículos incipientes de formação profissional, discutindo a necessidade de adaptação deste profissional ao mundo digital em âmbito global, atendendo não somente as diretrizes curriculares de formação, também apresentaremos o conceito com a sua adaptabilidade ao cenário pandêmico mundial ora instalado.

Para estas discussões é necessário o desenvolvimento de competências que são desenvolvidas na academia, proporcionando para o futuro profissional a transição de saberes à ação, com a finalidade de reconstruir seus processos em sentidos de valores agregados, aliando seu contexto pessoal e social, enquanto parte subjetiva das ações, de forma que as situações profissionais emergentes de seu contexto profissional e as situações de formação sejam adaptáveis ao seu contexto de inserção (LE BOTERF, 2003).

De certo modo, para que possamos compreender que a formação profissional parte do entendimento destes saberes relacionados com a prática profissional desempenhada em diferentes contextos, nossa compreensão adentra no mérito da descrição das competências digitais que esta tese propõe discutir e que são necessárias ao entendimento do papel da Educação Superior na formação dos futuros profissionais.

Iniciar as discussões a respeito da nova Educação emergente permite-nos refletir sobre as mudanças que estão acontecendo na atualidade. Ao construir esta pesquisa, entre os anos de 2020 e 2021, a sociedade mundial experimentou uma das maiores pandemias já vividas na história. Tratou-se da pandemia causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2), ou conhecido como COVID-19, já discutida nos capítulos anteriores desta tese.

Ainda, é importante destacar que educação em âmbito global viveu as mudanças e as adaptações diante do cenário de isolamento social, experimentado em todo o mundo. Não só as competências sociais, emocionais, digitais e profissionais foram afetadas, como a própria estrutura curricular dos cursos de formação de novos profissionais no mercado de trabalho sofreram as mudanças em âmbito mundial.

Diante deste contexto emergente, cumpre à Educação o papel atento de revisar suas estruturas curriculares para atender a demanda de uma sociedade tensionada por mudanças paradigmáticas substanciais que afetam todos os setores da humanidade.

Conforme afirmam Rivera-Vargas e Cobo Romani (2020), “a educação não é um fenômeno transacional, mas relacional” (p. 13, tradução nossa), nesse sentido, os desafios da

educação vão para além da implementação técnica de novas ferramentas digitais na educação, devendo preocupar-se com o contexto nos quais as ferramentas são usadas ou adotadas.

Essas mudanças na Educação em prol de desenvolver a formação profissional em um olhar global e holístico, impactam diretamente na permanência dos estudantes universitários. A respeito disso, Santos *et al.* (2017) ressaltam que os fatores subjacentes à permanência, no que tange aos aspectos pessoais dos estudantes, estão vinculados às situações socioeconômicas, situacionais, intrapessoais e de implicação temporal.

Ainda é necessária a discussão a respeito das inovações tecnológicas vivenciadas nos tempos atuais, de forma que estes novos desafios sejam atendidos pela comunidade acadêmica catedrática e responsável pela formação dos profissionais que atuarão no mercado de trabalho futuro.

A Educação Superior, em sua nova configuração do século XXI, apresenta mudanças a respeito da sua inovação para o atendimento à diversidade, à interculturalidade, ao atendimento aos direitos humanos, aos processos de globalização e internacionalização das propostas curriculares, bem como à necessidade de transversalização de saberes na Educação.

De outro modo, na busca pela consolidação da sociedade do conhecimento no contexto educacional superior, os processos de internacionalização emergem diante de contextos que são constantemente tensionados por paradigmas históricos e sociais, tradicionais e contemporâneos, que transitam no cenário de discussão para as formulações de políticas educacionais, em níveis institucionais e governamentais, promovendo terreno fértil para o engajamento da comunidade universitária na promoção de propostas de internacionalização, como forma de atender às expectativas sociais, culturais e do mercado (MOROSINI, 2006; 2015; 2018).

Neste sentido, segundo Morosini (2014), a Rede Internacional de Educação Superior – RIES conceituou o contexto emergente da Educação Superior como “configurações em construção na educação superior observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções pré-existentes, refletoras de tendências históricas” (p. 386).

Desta forma, a própria configuração social, econômica e política enfrentada pela pandemia do Sars-Cov-2 (COVID-19), refletiu na construção de uma Educação Superior que incluísse a formação de profissionais que estivessem preparados para o convívio e atuação na sociedade contemporânea em meio a esta tensão de concepções que emergem na atualidade, refletindo também em processos interculturais.

A interculturalidade como posição ética necessária na formação dos profissionais, diante de uma colaboração intercultural, posiciona-se em uma transformação no ensino,

permitindo-nos compreender, segundo Valente (2017), que os desafios a respeito de práticas e novas necessidades de caminhos da Educação Superior propõe o estudo da "interculturalidade" como necessário à discussão empreendida.

Ainda para o autor, "a proposta intercultural, por sua própria abertura, esse é o questionamento epistemológico intrínseco, mostra-se latente nessa nova configuração da universidade e do ensino" (VALENTE, 2017, p. 91).

De acordo com a UNESCO (2016) há que se ter uma abordagem humanista para a educação, como forma de reafirmar os princípios éticos universais que deverão reforçar o seu papel humanitário, para além dos aspectos utilitaristas econômicos.

Portanto, a educação ao formar o cidadão em uma abordagem humanista, integrada em bases morais e éticas sólidas, permite a preservação e a promoção da dignidade e do bem-estar dos seres humanos, observando os objetivos comuns e humanitários (UNESCO, 2016).

Outrossim, a educação necessita adaptar-se às mudanças emergentes de forma que estabeleça sua função transformadora na construção de um futuro igualmente sustentável mundialmente. Para a UNESCO (2016) “precisamos de uma abordagem holística à educação e à aprendizagem, que supere as dicotomias tradicionais entre aspectos cognitivos, emocionais e éticos” (p.43).

De acordo com M. Martínéz, M. R. Buxarraís e F. Esteban (2002), na educação superior “*debe ofrecerse una formación ética destinada a proporcionar a los futuros profesionales en distintas especialidades un conocimiento exhaustivo de cuáles serán sus deberes y obligaciones a la hora de ejercer su profesión*” (M. MARTÍNEZ; M. R. BUXARRAIS; F. ESTEBAN, 2002, p. 22).

Em um mundo de constantes mudanças, como já apontado, a necessidade do reconhecimento de uma interculturalidade, diante do pluralismo cultural existente na academia e de maneira geral na sociedade globalizada, nos aponta para a necessidade do desenvolvimento de competências sociais em âmbito de formação profissional e que atendam essas demandas emergentes, como a competências de se relacionar com o outro e com o mundo.

Ao tratar da competência de se relacionar diante de um cenário intercultural utilizando o foco e a atenção para resolução de problemas, Daniel Goleman, autor da teoria da inteligência emocional, ao abordar as questões de sensibilidade social relacionados ao foco, ressalta que a compreensão do contexto permite que "profissionais que fazem negócios com grupos de pessoas diferentes numa economia global precisam de sensibilidade extra para tais normas tácitas"(GOLEMAN, 2014 p.118).

Destaca ainda Goleman (2014) que "habilidade intercultural para a sensibilidade social parece relacionada à empatia cognitiva (...) Porque conseguem captar normas implícitas rapidamente, tem como compreender rapidamente os modelos mentais diferentes de uma determinada cultura" (p.119).

Em documento publicado em outubro de 2018, coordenado por Martínéz, Casado e Neves (2018), tratando da Declaração sobre ética e integridade na docência universitária, como parte das investigações oriundas da Cátedra da UNESCO do Observatório de Bioética da Universidade de Barcelona, foi relatado que as mudanças que o ensino superior vem vivenciando, do ponto de vista social, decorrem, além de outros motivos, a democratização do ensino aumentou o número de alunos, diversificou o seu perfil, acentuou o seu pluralismo, flexibilizou os percursos académicos, multiplicou as expectativas, ampliou também o número de docentes universitários, pulverizou as especialidades, multiplicou os níveis de ensino, tornando as relações mais complexas e a comunicação mais difícil. (MARTÍNÉZ; CASADO; NEVES, 2018, p. 55)

Em tempos de crise, em virtude das mudanças vivenciadas hodiernamente pela sociedade Mundial, uma atenção especial foi dada ao desenvolvimento destas competências, tendo em vista a imposição do isolamento social, na época, posto como condição de contenção da pandemia.

A necessidade do isolamento social, bem como a necessidade do desenvolvimento de habilidade de inter-relação com o outro, em especial nas relações afetivas e profissionais, destacaram a emergente e rápida adaptação que os currículos de formação necessitam passar.

Para Goleman (2012):

Há uma grande diferença entre solidão e isolamento; muitas pessoas que vivem sozinhas ou que tem poucos contatos com amigos vivem satisfeitas e saudáveis. É a sensação subjetiva de estar isolado das pessoas, e de não ter com quem contar, que se constitui em risco para saúde. Essa constatação é sinistra, em vista, nas modernas sociedades urbanas, do crescente isolamento gerado pelo hábito de ficar vendo televisão sozinho e da diminuição de hábitos sociais como frequentar um clube e visitar pessoas, e sugere um maior valor para os grupos de autoajuda do tipo Alcoólicos Anônimos, como formas substitutivas de vida em comunidade. (GOLEMAN, 2012, p. 197)

Nesse sentido, não só a capacidade de entender o outro e a si mesmo, apoiada na capacidade de identificação de problemas a partir da resolução dos mesmos de forma estratégica e tática, de organização e articulação, convivendo com as diferenças e com a diversidade, como forma de alteridade dentro de uma sociedade intercultural e conectada digitalmente (naquele

momento isolada cultural e socialmente) destacaram valor às relações afetivas e às competências que deveriam ser desenvolvidas entre os novos profissionais.

Neste tópico pretendemos desenvolver como objetivo geral a discussão sobre o desenvolvimento das competências digitais necessárias para a formação dos estudantes universitários.

Portanto, neste ponto, o estudo valeu-se de uma revisão sistemática de literatura, através de um estudo bibliométrico, que reuniu a análise de 27 (vinte e sete) artigos científicos disponíveis nas bases de dados da SCOPUS e WEB OF SCIENCE, publicados entre os anos de 2020 e 2021, baseando-se nos critérios da declaração PRISMA (Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman & PRISMA, 2009).

As bases de dados utilizadas, foram a *Web of Science* (WOS) e a SCOPUS, por reunirem em seu banco de dados, arquivos de revistas científicas online categorizadas como revistas de alto impacto científico de reconhecimento internacional. A pesquisa foi realizada durante o primeiro semestre do ano de 2021, abrangendo a busca mais recentes, com publicações entre janeiro de 2020 e junho de 2021.

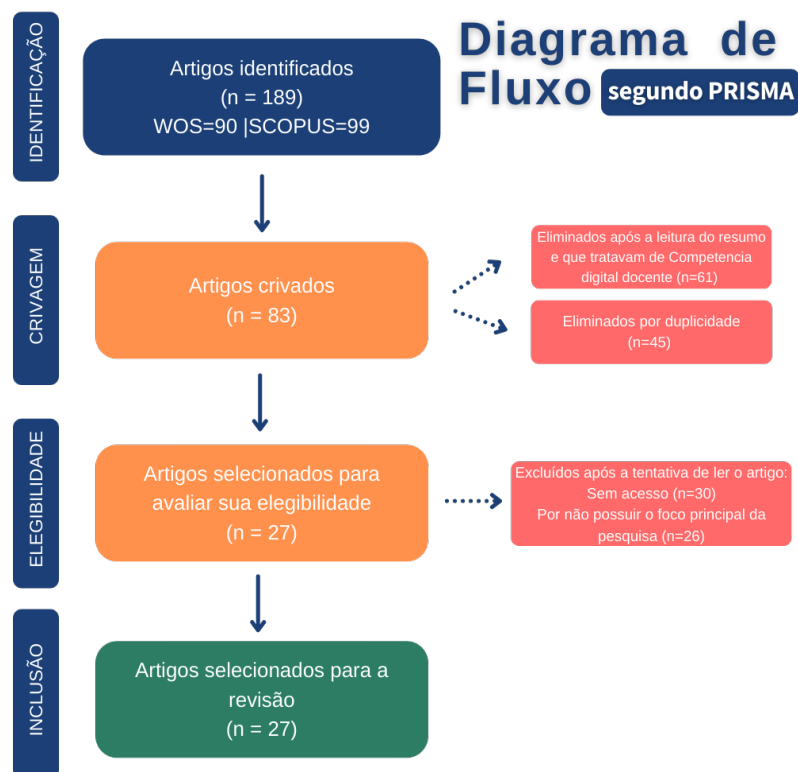
Como estratégias de buscas, foram utilizados os descritores “digital competence”, “competência digital”, competência+digital+educação, onde foram identificados 189 artigos, destes 90 localizados na base de dados da WOS e 99 na base de dados da SCOPUS.

De outra forma, a seleção dos artigos baseou-se na técnica “bola de neve” de Strauss e Corbin (2016), na busca de artigos que dialogassem diretamente com a temática do presente estudo, qual seja, artigos que abrangem a temática de competências digitais discentes na educação superior.

Como critérios de exclusão, foram eliminados após a leitura do resumo os artigos que tratavam de competência digital docente, totalizando 61 artigos, além de 45 artigos que encontravam-se em duplicidade em ambas bases de dados, 30 artigos excluídos por não possuírem acesso e 26 artigos por não possuírem o foco principal na temática da pesquisa.

Por fim, foram incluídos na pesquisa 27 artigos para a revisão sistemática, compreendendo os artigos que tratam da competência digital discente na educação superior, representado na Figura 7.

Figura 7: Quantidade de estudos por continente



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Nesse sentido foram incluídos na pesquisa 27 artigos para a revisão sistemática, compreendendo os artigos que tratam da competência digital discente na educação superior.

Os artigos foram agrupados de acordo com o ano de publicação, país de origem do estudo, assunto, nível de ensino, processos metodológicos utilizados, técnicas de análises de dados, amostragem, período de realização da pesquisa, objetivos, resultados e limitações de estudos e pesquisas futuras.

A síntese dos resultados dos estudos selecionados é demonstrada na Quadro 14, estruturada de forma alfabética por autor principal do estudo.

Quadro 14: síntese dos artigos selecionados

Nº	AUTOR	ANO	TÍTULO
1	Abduvakhidov, Abdumalik Maxkamovich; Mannapova, Elzara Toraxanovna; Akhmetshin, Elvir Munirovich	2021	Digital Development of Education and Universities: Global Challenges of the Digital Economy

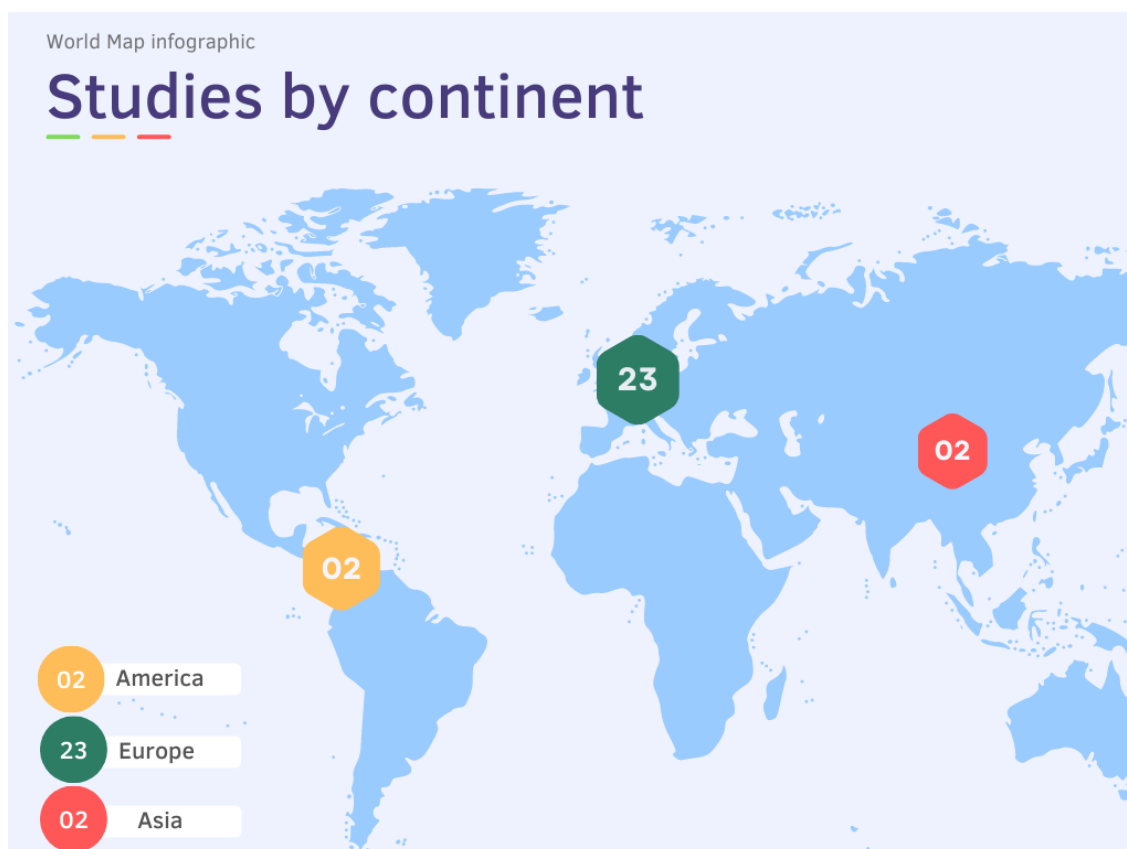
2	Albena, A., Eliza, S., Nikolina, N., Pencho, M., Boyan, B.	2020	21st Century Skills of ICT Professionals: The Requirements of Business and Readiness of Higher Education in Bulgaria
3	AMERICAN JOURNAL OF DISTANCE EDUCATION	2020	Elementos clave para un modelo de aprendizaje basado en proyectos colaborativos online (ABPCL) en la Educación Superior
4	Araujo-Vila, Noelia; Cardoso, Lucilia; Toubes, Diego R.; et al.	2020	Digital competence in spanish university education and its use by students
5	Coronel, P.H., Alejandra Loor Rengifo, T., Henriquez Coronel, M.A., Pablo Trampuz Reyes, J., Fernandez, I.F.	2020	Information Literacy in Latin America students: A review of programs and proposes
6	Dafonte-Gómez, A., Maina, M.F., García-Crespo, O.	2021	Smartphone use in university students: An opportunity for learning
7	Francisco Recio Muñoz, D., Quiroz, J.S., Marchant, N.A.	2021	Análisis de la Competencia Digital en la Formación Inicial de estudiantes universitarios: Un estudio de meta-análisis en la Web of Science
8	Gonzalez Vidal, Ines Maria; Cebreiro Lopez, Beatriz; Casal Otero, Lorena	2021	New digital skills in students empowered with the use of Augmented Reality. Pilot Study
9	Katsarou, E.	2021	The effects of computer anxiety and self-efficacy on L2 learners' self-perceived digital competence and satisfaction in higher education
10	Kuzminska, O., Mazorchuk, M., Morze, N., Kobylín, O.	2021	Digital Learning Environment of Ukrainian Universities: The Main Components to Influence the Competence of Students and Teachers
11	Llorent-Vaquero, Mercedes; Tallon-Rosales, Susana; de las Heras Monastero, Barbara	2020	Use of Information and Communication Technologies (ICTs) in Communication and Collaboration: A Comparative Study between University Students from Spain and Italy
12	Lopez-Meneses, Eloy; Sirignano, Fabrizio Manuel; Vazquez-Cano, Esteban; et al.	2020	University students' digital competence in three areas of the DigCom 2.1 model: A comparative study at three European universities
13	Martzoukou, Konstantina; Fulton, Crystal; Kostagiolas, Petros; et al.	2020	A study of higher education students' self-perceived digital competences for learning and everyday life online participation
14	Ortega Carrillo, Jose Antonio; Rendon Lopez, Lina Maria; Ortega Maldonado, Alvaro; et al.	2020	Eficacia de un programa de formación en competencias digitales aplicado a estudiantes del grado de magisterio en educación primaria basado en el modelo Affective elearning+
15	Perez Garcia, Alvaro; Maria Hernandez-Sanchez, Alba	2020	Effects of the affective e-Learning program on the development of Digital Competence in Primary Education Degree students
16	Pinto, M., Leite, C.	2020	Digital technologies in successful academic itineraries of higher education non-traditional students

17	Piontkewicz, Regiane; Ribeiro Guimaraes, Andre Jose; Freitas, Maria do Carmo Duarte; et al.	2020	Fatores críticos de sucesso percebidos por estudantes na adoção de disciplinas semipresenciais em cursos presenciais: um estudo de caso
18	Restrepo-Palacio, S., de María Segovia Cifuentes, Y.	2020	Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia digital en Educación Superior
19	Rodriguez-Moreno, Javier; Maria Ortiz-Colon, Ana; Cordon-Pozo, Eulogio; et al.	2021	The Influence of Digital Tools and Social Networks on the Digital Competence of University Students during COVID-19 Pandemic
20	Sales, Dora; Cuevas-Cervero, Aurora; Gomez-Hernandez, Jose-Antonio	2020	Perspectives on the information and digital competence of Social Sciences students and faculty before and during lockdown due to Covid-19
21	Salto-Rivas, R., Novoa-Hernandez, P., Rodriguez, R.S.	2020	On the Reliability and Validity of Digital Competence Evaluation in Higher Education
22	Sánchez-Caballé, A., Gisbert-Cervera, M., Esteve-Mon, F.	2020	The digital competence of university students: A systematic literature review
23	Sánchez-Caballé, A., Gisbert-Cervera, M., Esteve-Món, F.	2021	Integrating Digital Competence in Higher Education Curricula: An Institutional Analysis
24	Tejedor, S., Cervi, L., Pérez-Escoda, A., Jumbo, F.T.	2020	Digital literacy and higher education during COVID-19 lockdown: Spain, Italy, and Ecuador
25	Vazquez-Cano, Esteban; Urrutia, Manuel Leon; Elena Parra-Gonzalez, Maria; et al.	2020	Analysis of Interpersonal Competences in the Use of ICT in the Spanish University Context.
26	Wang, Xinghua; Wang, Zhuo; Wang, Qiyun; et al.	2021	Supporting digitally enhanced learning through measurement in higher education: Development and validation of a university students' digital competence scale
27	Zhao, Y., Pinto Llorente, A.M., Sánchez Gómez, M.C.	2021	Digital competence in higher education research: A systematic literature review

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Em relação à quantidade de estudos por continente, identificaram-se a maior produção de estudos (23) realizados no continente Europeu e dois estudos realizados no continente americano e outros dois realizados no continente asiático, conforme representado na figura 8, a seguir.

Figura 8: Quantidade de estudos por continente



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Dentre os artigos analisados, 16 (dezesseis) estudos abordam a percepção dos alunos quanto suas competências digitais desenvolvidas durante o período da pandemia da COVID-19, demonstrados na Quadro 15:

Quadro 15: Artigos que abordam a percepção dos alunos quanto suas competências digitais desenvolvidas durante o período da pandemia da COVID-19

Nº	AUTOR	ANO	TÍTULO
1	Abduvakhidov, Abdumalik Maxkamovich; Mannapova, Elzara Toraxanovna; Akhmetshin, Elvir Munirovich	2021	Digital Development of Education and Universities: Global Challenges of the Digital Economy
2	Albena, A., Eliza, S., Nikolina, N., Pencho, M., Boyan, B.	2020	21st Century Skills of ICT Professionals: The Requirements of Business and Readiness of Higher Education in Bulgaria
4	Araujo-Vila, Noelia; Cardoso, Lucilia; Toubes, Diego R.; et al.	2020	Digital competence in spanish university education and its use by students
5	Coronel, P.H., Alejandra Loor Rengifo, T., Henriquez Coronel,	2020	Information Literacy in Latin America students: A review of programs and proposes

	M.A., Pablo Trampuz Reyes, J., Fernandez, I.F.		
7	Francisco Recio Muñoz, D., Quiroz, J.S., Marchant, N.A.	2021	Análisis de la Competencia Digital en la Formación Inicial de estudiantes universitarios: Un estudio de meta-análisis en la Web of Science
9	Katsarou, E.	2021	The effects of computer anxiety and self-efficacy on L2 learners' self-perceived digital competence and satisfaction in higher education
13	Martzoukou, Konstantina; Fulton, Crystal; Kostagiolas, Petros; et al.	2020	A study of higher education students' self-perceived digital competences for learning and everyday life online participation
16	Pinto, M., Leite, C.	2020	Digital technologies in successful academic itineraries of higher education non-traditional students
17	Piontkewicz, Regiane; Ribeiro Guimaraes, Andre Jose; Freitas, Maria do Carmo Duarte; et al.	2020	Fatores críticos de sucesso percebidos por estudantes na adoção de disciplinas semipresenciais em cursos presenciais: um estudo de caso
19	Rodriguez-Moreno, Javier; Maria Ortiz-Colon, Ana; Cordon-Pozo, Eulogio; et al.	2021	The Influence of Digital Tools and Social Networks on the Digital Competence of University Students during COVID-19 Pandemic
20	Sales, Dora; Cuevas-Cervero, Aurora; Gomez-Hernandez, Jose-Antonio	2020	Perspectives on the information and digital competence of Social Sciences students and faculty before and during lockdown due to Covid-19
21	Saltos-Rivas, R., Novoa- Hernandez, P., Rodriguez, R.S.	2020	On the Reliability and Validity of Digital Competence Evaluation in Higher Education
22	Sánchez-Caballé, A., Gisbert- Cervera, M., Esteve-Mon, F.	2020	The digital competence of university students: A systematic literature review
23	Sánchez-Caballé, A., Gisbert- Cervera, M., Esteve-Món, F.	2021	Integrating Digital Competence in Higher Education Curricula: An Institutional Analysis
24	Tejedor, S., Cervi, L., Pérez- Escoda, A., Jumbo, F.T.	2020	Digital literacy and higher education during COVID-19 lockdown: Spain, Italy, and Ecuador
25	Vazquez-Cano, Esteban; Urrutia, Manuel Leon; Elena Parra- Gonzalez, Maria; et al.	2020	Analysis of Interpersonal Competences in the Use of ICT in the Spanish University Context.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Em relação ao desenvolvimento de habilidades e competências digitais, na percepção dos alunos, os estudos realizados demonstram que para uma melhor adaptação nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento de competência digitais se faz necessária a prática de habilidades sociais, que proporcionem a interação entre os alunos, podendo ser atingida, de acordo com Albena, et al (2020) a partir do desenvolvimento de habilidades para o século 21,

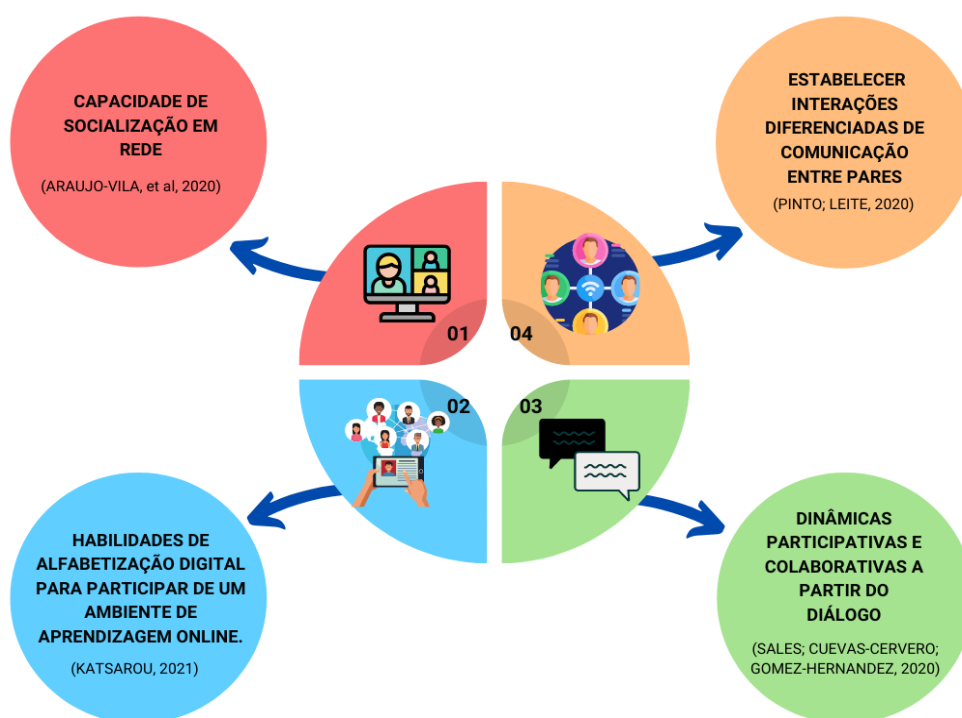
em especial a proficiência em inglês e a capacidade para trabalhar em um ambiente internacional.

Isso faz com que os estudantes desenvolvam mais suas capacidades de socialização em rede, compartilhando hábitos da sua vida pessoal a partir da conectividade online (ARAÚJO-VILA, et al, 2020), utilizando ferramentas que utilizem programas de alfabetização digital, flexível, com módulos independentes e interconectados (CORONEL, et al, 2020; KATSAROU, 2020; MARTZOUKOU, et al, 2020), ambientes alternativos e variados, para a criação e compartilhamento de conteúdos (RODRIGUEZ-MORENO, et al, 2021) de forma interativa e colaborativa (VAZQUEZ-CANO, et al, 2020).

Os estudos também direcionam para a importância do estabelecimento de interações, diferenciadas (PINTO; LEITE, 2020), diversas e atrativas (PIONTKEWICZ, et al, 2020), possibilitando maior comunicação, socialização e networking para o trabalho colaborativo (RODRIGUEZ-MORENO, et al, 2021), gerando engajamento ativo e criativo (TEJEDOR, et al, 2020).

A percepção dos alunos a respeito das habilidades necessárias no âmbito das Competências Digitais, destacam para a habilidade de socialização e interação, demonstrada na figura abaixo:

Figura 9: Habilidades de socialização e interação no desenvolvimento de competências digitais a partir da percepção dos alunos



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Neste sentido, os participantes das pesquisas analisadas, ressaltam que a competência digital pressupõe uma capacidade de socialização em rede, desenvolvida a partir da participação em ambientes de aprendizagem online que permitem estabelecer interações diferenciadas de comunicação entre pares por intermédio de dinâmicas participativas e colaborativas a partir do diálogo.

Em relação ao conceito de competência digital, sete artigos diretamente utilizaram o conceito de competência digital da Comissão Europeia (2018), conforme apresentado no Quadro 16, abaixo.

Quadro 16: síntese dos artigos selecionados que utilizam o conceito de CD da Comissão Europeia

Nº	AUTOR	ANO	Conceito de Competência Digital
2	Albena, A., Eliza, S., Nikolina, N., Pencho, M., Boyan, B.	2020	Definido como habilidades que os alunos de hoje precisam para ter sucesso em seus carreiras durante a Era da Informação, a OCDE determina o seguinte 21 habilidades do século: comunicação, colaboração, pensamento crítico, criatividade e inovação, autodireção, fazendo a conexão global e local e usando as TIC para a aprendizagem[3]. (ALBENA, et al., 2020)
7	Francisco Recio Muñoz, D., Quiroz, J.S., Marchant, N.A.	2021	La European COMmission (2018) define las competencias clave para el ciudadano del Siglo XXI como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes para participar en la sociedad y aprendizaje a lo largo de la vida. Entre estas competencias se encuentra la Competencia Digital (CD), definida como "el uso seguro, crítico y responsable de las tecnologías digitales en el ámbito personal (aprendizaje), en el laboral y en el social" (European Commission, 2018, p.4) (RECIO MUÑOZ; QUIROZ; MARCHANT, 2020)
12	Lopez-Meneses, Eloy; Sirignano, Fabrizio Manuel; Vazquez-Cano, Esteban; et al.	2020	A Comissão Europeia (2007, 2018) define a competência digital como uma das nove competências-chave que possibilitem aos cidadãos uma participação ativa na sociedade, afirmando que “competência digital significa o seguro, crítico e uso responsável de, e o compromisso com, tecnologias digitais para aprender, trabalhar e para participação na sociedade ”(2018, p.5). (LOPEZ-MENEZES; et al, 2020)
13	Martzoukou, Konstantina; Fulton, Crystal; Kostagiolas, Petros; et al.	2020	O Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos (Carretero et al., 2017) captou esta interpretação dupla com uma ênfase adicional em

			diversos contextos da sociedade digital, com foco sobre a necessidade de melhorar a competência digital dos cidadãos para o trabalho e empregabilidade, aprendizagem, lazer, consumo e participação. A competência digital é agrupada em cinco áreas que denotam aspectos técnicos e comportamentais/atitudinais, envolvendo pensamento crítico, reflexão e aprendizagem ao longo da vida, informação e literacia de dados, comunicação e colaboração, criação de conteúdo digital, inovação, segurança e resolução de problemas. (KONSTANTINA; et al, 2020)
17	Piontkewicz, Regiane; Ribeiro Guimaraes, Andre Jose; Freitas, Maria do Carmo Duarte; et al.	2020	Segundo a Comissão Europeia (2006), a competência digital é uma das oito competências básicas que todo cidadão deveria ter para a aprendizagem permanente e a define como o uso seguro e crítico das tecnologias da sociedade da informação para o trabalho, o ócio e a comunicação. #17 (PIONTKEWICZ; et al, 2020)
21	Saltos-Rivas, R., Novoa-Hernandez, P., Rodriguez, R.S.	2020	de acordo com DigComp2.1, um cidadão é digitalmente competente se atingir qualquer um dos 8 níveis de competências definidas neste quadro dentro de 5 áreas de competência geral: 1) informação e literacia em dados, 2) comunicação e colaboração, 3) criação de conteúdo digital, 4) segurança e 5) solução de problemas. (SALTOS-RIVAS; NOVOA-HERNANDEZ; RODRIGUEZ, 2020)
25	Vazquez-Cano, Esteban; Urrutia, Manuel Leon; Elena Parra-Gonzalez, Maria; et al.	2020	(1) Nesse sentido, as competências adquirem grande importância e podem ser interpretadas como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que são necessários para o desenvolvimento pessoal e profissional em diferentes contextos. (2) Nesse sentido, a Comissão Europeia descreve Competência Digital como uma das nove competências necessárias essenciais para que os cidadãos se integrem e participem na sociedade atual. Em particular, a Comissão Europeia diz que "a competência digital envolve o uso seguro, crítico e responsável e o compromisso com as tecnologias digitais para a aprendizagem, o trabalho e participação na sociedade". (3) Em consonância com essas ideias, também pode ser entendida como a capacidade de fazer o uso crítico das TICs, trocando informações e recursos, (4) que requer uma crítica e atitude reflexiva, autonomia, ética e colaboração. #25 (VAZQUEZ-CANO; et al, 2020)
27	Zhao, Y., Pinto Llorente, A.M., Sánchez Gómez, M.C.	2021	O conceito de competência digital pode ser definido como um conjunto de habilidades para usar a tecnologia para otimizar nossas vidas diárias de forma eficaz (Ferrari, 2013, INTEF, 2017), entendida como "o uso confiante, crítico e responsável das tecnologias da sociedade de informação para o trabalho, o entretenimento e a educação" (Comissão Europeia, 2018, p.9)

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Importante destacar que no que tange ao conceito de competência, os artigos analisados reforçam que o uso crítico da competência digital deve estar presente nas formações, pois refletem o uso colaborativo, confiante e responsável da tecnologia em prol do desenvolvimento profissional.

Para Albena, *et al* (2020), o pensamento crítico ao lado da comunicação, colaboração, criatividade e inovação, são habilidades determinadas pela OCDE, que os alunos de hoje precisam ter para ter sucesso em suas carreiras durante a Era da Informação.

De igual modo, Abdumalik Maxkamovich, *et al* (2021) aponta que “a competência digital significa um uso confiante e crítico de tecnologias digitais, que inclui o conhecimento, habilidades e atitudes que todos os cidadãos precisam em uma sociedade digital de crescimento rápido”.

Neste sentido os autores citados na tabela 3, apontam que o Quadro Europeu de Competência Digital reafirma o uso crítico e responsável da CD entre os cidadãos como uma habilidade básica para o desenvolvimento desta competência.

Ainda, analisando os conceitos de competência digital trazidos pelos autores pesquisados, podemos identificar algumas similaridades e pontos em comum.

No primeiro conceito, a OCDE define as habilidades necessárias para os alunos terem sucesso na Era da Informação, destacando competências como comunicação, colaboração, pensamento crítico, criatividade e inovação, autodireção e uso de tecnologias da informação e comunicação (TICs) para a aprendizagem (ALBENA, *et al.*, 2020).

Já a Comissão Europeia apresenta várias definições de competência digital, destacando a segurança, o uso crítico e responsável das tecnologias digitais em âmbito pessoal, profissional e social, além do compromisso com essas tecnologias (RECIO MUÑOZ; QUIROZ; MARCHANT, 2020). A competência digital é vista como uma das competências-chave para uma participação ativa na sociedade, envolvendo o uso seguro, crítico e responsável das tecnologias digitais para aprendizagem, trabalho e participação social (LOPEZ-MENEZES; *et al*, 2020).

Outro autor destaca a importância da competência digital em diversos contextos da sociedade digital, abrangendo aspectos técnicos e comportamentais/atitudinais, como pensamento crítico, reflexão, aprendizagem ao longo da vida, comunicação, colaboração, criação de conteúdo digital, inovação, segurança e resolução de problemas (KONSTANTINA; *et al*, 2020).

A Comissão Europeia também enfatiza a competência digital como uma das oito competências básicas para a aprendizagem permanente, abrangendo o uso seguro e crítico das tecnologias da informação para trabalho, lazer e comunicação (PIONTKEWICZ; et al, 2020).

O conceito de competência digital, de acordo com o DigComp2.1, está relacionado a oito níveis de competências dentro de cinco áreas gerais, incluindo informação e literacia em dados, comunicação e colaboração, criação de conteúdo digital, segurança e solução de problemas (SALTOS-RIVAS; NOVOA-HERNANDEZ; RODRIGUEZ, 2020).

De forma geral, podemos compreender que a competência digital envolve o uso seguro, crítico e responsável das tecnologias digitais, incluindo habilidades técnicas e comportamentais, pensamento crítico, reflexão, aprendizagem ao longo da vida, comunicação, colaboração, criação de conteúdo digital, inovação, segurança e resolução de problemas. Além disso, a competência digital é vista como uma das competências essenciais para a participação ativa na sociedade e para o desenvolvimento pessoal e profissional em diferentes contextos (VAZQUEZ-CANO; et al, 2020).

Assim identificamos, para a presente tese, que o conceito que melhor abrange os elementos abordados na pesquisa, destacando a importância das habilidades técnicas e comportamentais da competência digital, além de ressaltar os diferentes contextos nos quais essa competência é aplicada, alinhado, portanto, aos objetivos da presente pesquisa em discutir o desenvolvimento de competências digitais necessárias para a formação dos estudantes universitários é o seguinte:

A competência digital é definida como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o uso seguro, crítico e responsável das tecnologias digitais em diferentes contextos, como aprendizagem, trabalho e participação social. Envolve tanto aspectos técnicos quanto comportamentais, como pensamento crítico, reflexão, comunicação, colaboração, criação de conteúdo digital, inovação, segurança e resolução de problemas.

No término desta investigação, identificamos as três dimensões essenciais que compreendem a competência digital na educação superior: CRITICIDADE, SOCIALIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO. Estas dimensões são elucidadas na figura abaixo:

FIGURA 10: DIMENSÕES DA COMPETÊNCIA DIGITAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

A dimensão da criticidade engloba aspectos como comunicação, colaboração e participação ativa, refletindo a necessidade de um pensamento crítico e participação consciente. A dimensão da socialização, por sua vez, ressalta a importância da rede de conexões e da interação social no ambiente digital. Finalmente, a dimensão da participação foca no uso crítico e confiante das tecnologias digitais, complementando a tríade que define a competência digital na educação superior.

6.2 ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO DE DIREITO QUANTO AS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS E DIGITAIS

6.2.1. COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DO BACHAREL EM DIREITO A PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

Um dos pontos centrais do presente trabalho, após a escolha epistemológica a respeito da concepção de competências profissionais, optamos por identificar a expressão *habilidades*, utilizada nos excertos dos documentos que foram apresentados, como sinônimo de

“competência profissional”, por entendermos na perspectiva *input*⁶⁴ (americana) de tratar-se de um dos aspectos da competência, ligado ao saber-fazer.

Deste modo, a Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, tornou expresso um conjunto de competências necessárias ao bacharel em Direito a serem desenvolvidas durante o percurso formativo do graduando.

Ainda, o Parecer CNE/CES nº 635/2018⁶⁵ ao dispor sobre o perfil do egresso, abordando as competências e habilidades, destacou que “deverão ser consideradas estratégias de ensino que valorizem o protagonismo discente de forma a possibilitar uma formação profissional que revele competências cognitivas, instrumentais e interpessoais de relevo ao profissional de Direito” (BRASIL, 2018b).

Em relação às Diretrizes Curriculares de 2004, atualmente revogadas, apresentamos uma sequência de quadros comparativos que apresentam a norma anterior e a norma vigente, onde relacionamos e identificamos as mudanças propostas na formação e consequentemente na construção no novo perfil do Bacharel em Direito a ser formado no Brasil, disponível no capítulo precedente 4.3.1, com o título “COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS PROPOSTAS PELA DCN (2018) DO CURSO DE DIREITO”.

A exploração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) quanto às competências profissionais do bacharel em Direito destaca uma perspectiva multidimensional da formação jurídica. Tendo delineado as habilidades essenciais e o perfil desejado do profissional, é imperativo agora voltar nossa atenção para uma faceta emergente e vital da educação jurídica: as competências digitais. O capítulo seguinte irá se aprofundar nas disposições da Resolução CNE/CES nº 5/2018, explorando como o uso crítico e consciente da tecnologia de informação e comunicação tornou-se uma parte intrínseca do currículo legal. A discussão abrangerá desde a importância da incorporação dessas habilidades no ensino jurídico até as considerações éticas

⁶⁴ Competência *input*, na concepção de Fleury e Fleury (2001), diz respeito à discussão acadêmica brasileira que fundamentada na literatura americana, pressupõe a competência já existente no indivíduo. Nesse sentido “a competência individual encontra seus limites, mas não sua negação no nível dos saberes alcançados pela sociedade, ou pela profissão do indivíduo, numa época determinada. [...] A noção de competência aparece assim associada a verbos como: saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber engajar-se, assumir responsabilidades, ter visão estratégica. Do lado da organização, as competências devem agregar **valor econômico** para a organização e **valor social** para o indivíduo” (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 187)

⁶⁵ BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CES nº 635/2018. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito. Brasília, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/100131-pces635-18/file>. Acesso em: 31 mai. 2020.

e humanísticas que devem orientar essa incorporação, refletindo uma compreensão robusta das necessidades contemporâneas da profissão jurídica.

6.2.2 COMPETÊNCIAS DIGITAIS PROPOSTAS PELA DCN (2018) DO CURSO DE DIREITO

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, instituídas pela Resolução CNE/CES nº 5/2018, apresentam um conjunto de competências necessárias ao bacharel em Direito a serem desenvolvidas durante o percurso formativo do graduando. Dentre essas competências, destacam-se aquelas relacionadas às habilidades digitais, as quais têm se mostrado cada vez mais relevantes no contexto atual.

Nesse sentido, a Resolução CNE/CES nº 5/2018 propõe que o bacharel em Direito tenha competências para utilizar as tecnologias de informação e comunicação, bem como para acessar, produzir e disseminar informações de forma crítica e consciente. Essas competências digitais são fundamentais para o exercício da profissão jurídica, em um cenário em que a tecnologia tem desempenhado um papel cada vez mais significativo.

Ainda de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, o bacharel em Direito deve ser capaz de utilizar as ferramentas tecnológicas disponíveis para a resolução de problemas e a tomada de decisões, bem como para a gestão do conhecimento e a realização de pesquisas. Além disso, é necessário que ele tenha habilidades para lidar com as questões éticas e jurídicas relacionadas ao uso da tecnologia.

Diante desse cenário, é essencial que as instituições de ensino superior ofereçam uma formação que contemple o desenvolvimento de competências digitais, bem como a compreensão dos impactos e desafios do uso da tecnologia no âmbito jurídico. Para tanto, é preciso que haja uma atualização constante dos currículos e metodologias de ensino, de forma a acompanhar as mudanças tecnológicas e as necessidades do mercado de trabalho.

No entanto, é importante ressaltar que as competências digitais devem ser desenvolvidas de forma crítica e reflexiva, a fim de evitar a reprodução de preconceitos e desigualdades sociais no uso da tecnologia. Além disso, é necessário que a formação jurídica esteja pautada em uma visão humanista, que considere não apenas as habilidades técnicas, mas também as dimensões éticas, políticas e sociais da profissão.

Por fim, cabe às instituições de ensino superior e aos profissionais do Direito um papel fundamental na promoção de uma cultura digital responsável e consciente, que contribua para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A formação de bacharéis em Direito com

competências digitais é um passo importante nessa direção, mas é preciso que haja uma contínua reflexão sobre o papel da tecnologia na profissão jurídica e suas implicações no mundo contemporâneo.

Após explorar as diretrizes e implicações das competências digitais na formação jurídica, é crucial voltar nossa atenção para a perspectiva dos alunos, aqueles que são diretamente impactados por essa evolução educacional. O próximo capítulo mergulha profundamente na compreensão discente das habilidades necessárias para navegar no mundo jurídico em rápida transformação. Será dado destaque às competências técnicas, interpessoais e éticas, e como elas se alinham com as demandas do mercado de trabalho atual. A análise fornecerá *insights* sobre como as instituições de ensino podem se ajustar para oferecer uma educação que não apenas integre tecnologia, mas também forme profissionais conscientes e responsáveis, prontos para atuar de maneira eficiente em um cenário cada vez mais digital e complexo.

6.3 A PERCEPÇÃO DISCENTE SOBRE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS E DIGITAIS NO CURSO DE DIREITO;

A percepção discente sobre competências profissionais e digitais no curso de Direito é um tema importante a ser explorado, tendo em vista a necessidade de formação de profissionais cada vez mais preparados para atuar em um mundo globalizado e conectado. Nesse sentido, é fundamental compreender a perspectiva dos alunos em relação às competências desenvolvidas ao longo da graduação e as demandas do mercado de trabalho.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Direito (BRASIL, 2018), as competências digitais se tornaram essenciais na formação do Bacharel em Direito. Entre elas, destacam-se a habilidade de utilizar tecnologias da informação e comunicação (TICs) de forma eficaz e eficiente, a capacidade de trabalhar em equipe em ambientes virtuais, o conhecimento de sistemas jurídicos informatizados, entre outras. A percepção discente em relação a essas competências é fundamental para avaliar a efetividade do ensino no desenvolvimento de habilidades digitais que o mercado de trabalho exige.

Os resultados da pesquisa indicam que os alunos percebem a importância do desenvolvimento de competências digitais na formação do Bacharel em Direito. Entre as habilidades mais citadas pelos estudantes, destacam-se o uso de softwares jurídicos, a habilidade de pesquisa em bases de dados, a utilização de redes sociais para o marketing jurídico, entre outras. Essas competências refletem a necessidade de adaptar-se a um mercado

de trabalho cada vez mais digital, no qual o conhecimento de tecnologias e ferramentas é imprescindível.

Outro aspecto importante destacado pelos alunos é a importância do desenvolvimento de competências interpessoais e de comunicação, como a habilidade de negociação e mediação de conflitos, a capacidade de trabalhar em equipe e a comunicação clara e objetiva. Essas competências são essenciais para o exercício da profissão jurídica, uma vez que o trabalho em equipe e a mediação de conflitos fazem parte da rotina dos profissionais do Direito.

É importante destacar que os alunos percebem que as competências desenvolvidas ao longo da graduação são importantes para a atuação profissional, mas apontam a necessidade de uma maior ênfase na prática jurídica durante a formação acadêmica. Os estudantes destacam a importância de estágios e atividades práticas que possibilitem a aplicação das competências desenvolvidas em sala de aula, o que sugere a necessidade de uma maior integração entre teoria e prática no curso de Direito.

A percepção discente também aponta para a necessidade de uma maior ênfase em competências voltadas para a resolução de problemas, como a capacidade de análise crítica e resolução de casos complexos. Essas competências são essenciais para a atuação jurídica, uma vez que o mercado de trabalho exige profissionais capazes de solucionar problemas de forma eficiente e criativa.

No entanto, a pesquisa também indica que os alunos percebem algumas lacunas na formação em relação às competências digitais, especialmente em relação à utilização de ferramentas e tecnologias específicas para a prática jurídica. Isso sugere a necessidade de uma maior ênfase na inclusão dessas habilidades digitais na grade curricular, bem como em atividades extracurriculares, tais como oficinas e cursos complementares. Dessa forma, é possível garantir que os estudantes estejam devidamente preparados para atuar em um mercado de trabalho cada vez mais digitalizado e em constante transformação, além de se tornarem profissionais mais completos e competitivos. Ademais, cabe ressaltar a importância de se adotar uma abordagem que não apenas ensine o uso das tecnologias, mas que também promova uma reflexão crítica sobre o seu papel na sociedade e no exercício da profissão jurídica, a fim de formar profissionais comprometidos com uma atuação ética e responsável.

Além disso, os alunos apontaram a necessidade de incluir disciplinas que abordem questões éticas e sociais relacionadas ao uso da tecnologia no exercício da profissão, como a proteção de dados pessoais, o combate à discriminação e o acesso à justiça por meio das ferramentas digitais. Essa preocupação ética e social está em linha com as demandas da

sociedade contemporânea e reforça a importância da formação de profissionais do Direito que atuem de forma crítica e comprometida com a justiça social.

Dessa forma, os resultados obtidos nesta pesquisa apontam para a necessidade de repensar a formação jurídica a fim de contemplar o desenvolvimento de competências profissionais e digitais, em sintonia com as demandas do mercado de trabalho e com as exigências da sociedade atual. É preciso que as instituições de ensino adotem práticas pedagógicas inovadoras que valorizem o protagonismo discente e o uso das tecnologias de forma crítica e reflexiva, capacitando os futuros profissionais do Direito para atuarem de forma eficiente e ética em um mundo cada vez mais digital.

Certamente, a intersecção entre teoria e prática emergiu como um componente vital para a formação completa de um bacharel em Direito, conforme percebido pelos alunos. Essa compreensão nos guia para a próxima seção do nosso estudo. Na subseção seguinte nos concentraremos mais detidamente na percepção discente sobre essas competências, explorando não apenas o conhecimento e habilidades jurídicas, mas também a importância das competências interpessoais e práticas. Esta análise permitirá uma avaliação mais abrangente das necessidades educacionais e das possíveis áreas de aprimoramento para garantir que os futuros profissionais do Direito estejam adequadamente preparados para as complexas demandas da profissão.

6.3.1 PERCEPÇÃO DISCENTE SOBRE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS NO CURSO DE DIREITO

O desenvolvimento de competências profissionais no curso de Direito é um tema de grande relevância, pois a formação de um bacharel em Direito requer o domínio de habilidades específicas para o exercício da profissão. Nesse sentido, a percepção dos alunos sobre as competências que estão sendo desenvolvidas ao longo do curso pode ser um importante indicador para avaliar a qualidade da formação profissional.

Este panorama geral das necessidades de formação no Direito enfatiza o quão intrincado e multifacetado é o caminho para se tornar um profissional jurídico competente. Não se trata apenas de adquirir conhecimento em diversas áreas do Direito, mas também de desenvolver uma complexa tapeçaria de habilidades analíticas, argumentativas e resolutivas. Assim, o alinhamento dessas metas educacionais com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito torna-se essencial, visto que define as expectativas padronizadas para a

formação de um bacharel em Direito, garantindo uma estrutura sólida e coerente para o ensino e a prática dentro desta profissão vital.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito (BRASIL, 2018a), é esperado que o bacharel em Direito possua um conjunto de competências, entre elas a capacidade de analisar e interpretar textos jurídicos, a habilidade de articular argumentos de forma coerente e fundamentada, a aptidão para identificar e solucionar problemas jurídicos, além de possuir conhecimentos específicos das diversas áreas do Direito.

A concordância entre as expectativas delineadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e a percepção dos alunos sobre a sua formação é um sinal positivo, ilustrando uma correspondência entre os objetivos educacionais estabelecidos e o que está sendo alcançado na prática. Essa sintonia não só valida a abordagem pedagógica atual como também enfatiza a importância de manter um alinhamento estreito entre as metas acadêmicas e profissionais. Ao fazer isso, garante-se que a formação dos estudantes de Direito esteja em consonância com as necessidades e exigências contemporâneas da profissão jurídica, preparando-os para um desempenho eficaz e bem-informado no campo do Direito.

Os resultados da pesquisa indicam que os alunos percebem que o curso de Direito está contribuindo para o desenvolvimento de competências profissionais, em especial no que diz respeito ao conhecimento teórico das diversas áreas do Direito e à capacidade de análise e interpretação de textos jurídicos. Esses resultados corroboram com as Diretrizes Curriculares Nacionais que estabelecem que o bacharel em Direito deve possuir um conjunto de conhecimentos teóricos que permitam a compreensão do sistema jurídico e das suas diversas áreas (BRASIL, 2018a).

A concordância entre os resultados da pesquisa e as Diretrizes Curriculares Nacionais revela um cenário de sucesso no desenvolvimento de certas competências, mas também traz à tona desafios significativos na preparação prática dos alunos. Embora os conhecimentos teóricos e a capacidade de análise e interpretação estejam sendo adequadamente abordados, a transição dessas habilidades para aplicação prática na profissão jurídica parece ser uma área de preocupação. Essa discrepância entre a teoria e a prática não apenas ressalta a necessidade de uma abordagem educacional mais integrada e holística, mas também exige uma reflexão cuidadosa sobre como equilibrar os componentes teóricos e práticos do ensino em Direito, a fim de preparar plenamente os alunos para os desafios multifacetados da carreira jurídica.

No entanto, a pesquisa também identifica algumas lacunas na formação dos alunos em relação às competências profissionais. Um dos aspectos destacados pelos alunos diz respeito à falta de preparo para lidar com situações práticas da profissão, como a elaboração de peças processuais e a realização de audiências. Esse resultado corrobora com os estudos de Iocohama (2015) que apontam para a necessidade de uma formação prática que permita aos alunos a aplicação dos conhecimentos teóricos na prática profissional.

A exemplo disto, ao serem questionados sobre as competências profissionais relacionadas ao “saber agir”, se concordam ou discordam totalmente em relação ao desenvolvimento desta competência durante a sua formação, com base nos três eixos dessa perspectiva identificamos os seguintes resultados, apresentados na imagem a seguir:

FIGURA 11: RESULTADOS DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO QUANTO AS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS RELACIONADAS AO SABER AGIR

8. COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS RELACIONADAS AO "SABER AGIR" (Competências para o Profissional, de acordo com Fleury e Fleury (2001).

Em relação ao desenvolvimento de competências durante a sua formação (graduação), indique para cada competência se elas foram desenvolvidas, devendo assinalar um valor de 1 a 5, onde 1 significa que discorda totalmente que a competência foi desenvolvida e 5 concorda totalmente que a competência foi desenvolvida.

[Mais Detalhes](#)



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A análise dos resultados do questionário sobre a competência profissional relacionada ao "saber agir" no âmbito jurídico revela uma clara inclinação dos respondentes para concordar com a importância desta competência em sua formação.

Essa clara inclinação dos respondentes em concordar com a importância da competência do "saber agir" estabelece um pano de fundo significativo para a análise detalhada da questão

específica mencionada. A habilidade de interpretar e aplicar as normas dentro do sistema jurídico, articulando o conhecimento teórico com a prática, ressoa fortemente com os participantes da pesquisa. Esse consenso não apenas reforça o valor da competência em questão, mas também estabelece uma base sólida para explorar e entender como essa competência está sendo ensinada e assimilada nos cursos de Direito, potencialmente orientando futuras melhorias no currículo e na metodologia de ensino.

A questão específica sobre "Interpretar e aplicar as normas (princípios e regras) do sistema jurídico nacional, observando a experiência estrangeira e comparada, quando couber, articulando o conhecimento teórico com a resolução de problemas" obteve uma resposta positiva significativa. A maioria dos respondentes (61,1%) concorda totalmente com a afirmação, enquanto outros 27,8% concordam. Apenas 5,6% expressaram discordância total ou neutralidade.

Esses resultados sublinham a percepção dos entrevistados sobre a relevância de interpretar e aplicar as normas legais, com ênfase na experiência comparativa e na integração do conhecimento teórico na prática. A ausência completa de discordância (0%) indica um consenso uniforme acerca da importância deste aspecto na formação jurídica.

Em relação à segunda competência, que se refere a "adquirir capacidade para desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação jurídicos com objetivo de propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito", também demonstram uma forte concordância entre os respondentes.

A grande maioria (72,2%) concorda totalmente que esta competência é crucial, e uma proporção adicional de 22,2% também concorda, embora de forma menos intensa. Apenas uma pequena fração (5,6%) discorda dessa perspectiva.

Estes dados enfatizam o reconhecimento coletivo da importância do desenvolvimento de habilidades de raciocínio e argumentação no campo jurídico, como parte fundamental da formação profissional. A quase total concordância reflete uma visão alinhada sobre a necessidade de dominar essas habilidades para uma atuação eficaz e responsável no Direito, reforçando a importância deste aspecto no currículo de educação jurídica.

Em relação à terceira competência, que diz respeito à capacidade de "atuar em diferentes instâncias extrajudiciais, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos", os resultados também destacam uma tendência positiva, mas com uma concordância menos unânime em comparação com as competências anteriores. Neste caso, metade dos respondentes (50%) concorda totalmente com essa afirmação, e uma porcentagem

adicional significativa (44,4%) também concorda. Uma pequena minoria (4,6%) discorda desta perspectiva.

O alto nível de concordância sublinha a importância da habilidade de atuar em diferentes contextos jurídicos como parte vital da formação profissional no Direito. No entanto, a presença de opiniões menos intensas na concordância pode indicar uma necessidade de maior clareza ou ênfase na formação prática nestas áreas, para garantir que todos os estudantes se sintam plenamente capacitados em todas as dimensões deste complexo campo de atuação. Além disso, os alunos também apontam para a necessidade de uma formação voltada para o desenvolvimento de habilidades interpessoais, como a comunicação e a negociação, que são fundamentais para o exercício da profissão.

A análise dos resultados da pesquisa revela uma interação interessante entre a percepção dos alunos sobre as competências profissionais e as diretrizes curriculares nacionais do curso de Direito. A identificação de áreas de concordância e desafios destaca a importância de uma formação que atenda às demandas contemporâneas da prática jurídica, bem como ressalta a necessidade contínua de aprimoramento curricular.

Os alunos demonstram claramente a valorização do desenvolvimento de competências profissionais, especialmente em relação ao conhecimento teórico das diversas áreas do Direito e à capacidade de análise e interpretação de textos jurídicos. Essa concordância é consistente com as Diretrizes Curriculares Nacionais, que enfatizam a importância do conhecimento teórico como base para a compreensão do sistema jurídico e suas diversas áreas. No entanto, também é observada uma preocupação com a transição dessas habilidades teóricas para a aplicação prática, como a elaboração de peças processuais e a realização de audiências. Essa discrepância destaca a necessidade de um enfoque mais integrado entre teoria e prática, a fim de preparar os alunos de forma abrangente para os desafios da carreira jurídica.

Ao analisar especificamente a competência do "saber agir", os resultados revelam um claro consenso entre os respondentes sobre a importância de interpretar e aplicar as normas legais, integrando o conhecimento teórico com a prática. Esse alinhamento com a perspectiva de Fleury e Fleury (2001) sobre a competência de "saber agir" destaca a relevância dessa habilidade no contexto jurídico contemporâneo. No entanto, apesar da percepção positiva, a pesquisa também evidencia a necessidade de aprimorar a formação prática, especialmente em relação à elaboração de peças processuais e à realização de audiências.

Além disso, a concordância significativa dos respondentes em relação à competência de desenvolver técnicas de raciocínio e argumentação jurídicos alinha-se com a importância destacada por Fleury e Fleury (2001) sobre a capacidade de mobilizar recursos. A capacidade de argumentação é central na prática jurídica, e os resultados sugerem que os alunos valorizam essa habilidade em sua formação.

Em relação à competência de atuar em diferentes instâncias extrajudiciais, administrativas ou judiciais, os resultados apontam para um reconhecimento da importância dessa habilidade, embora com menos unanimidade do que em outras competências. Isso pode indicar a necessidade de maior ênfase na formação prática nessas áreas, para garantir que os alunos se sintam preparados para atuar de forma eficaz em diversos contextos jurídicos, como observado por Fleury e Fleury (2001) sobre a capacidade de mobilizar recursos.

Em geral, a análise dos resultados da pesquisa em relação ao referencial teórico apresentado ressalta a importância de uma formação que integre conhecimento teórico e prático, preparando os alunos não apenas com conhecimento substancial, mas também com habilidades relevantes para a prática jurídica. A concordância entre a percepção dos alunos e as diretrizes curriculares nacionais é um indicador positivo, mas os desafios identificados também apontam para a necessidade de contínua avaliação e adaptação dos programas de estudo, a fim de garantir que os futuros profissionais do Direito estejam verdadeiramente equipados para enfrentar as demandas da profissão de maneira eficaz e ética.

Tendo concluído a análise sobre a importância do "saber agir" na formação jurídica, a pesquisa então direciona o foco para outra dimensão crítica: as **COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS RELACIONADAS AO "SABER APRENDER"**. Assim como a habilidade de atuar em contextos jurídicos diversos e o desenvolvimento de habilidades interpessoais são vitais, o "saber aprender" representa outra faceta fundamental da formação profissional no Direito. A próxima seção, conforme delineada por Fleury e Fleury (2001), lança luz sobre como os alunos percebem sua capacidade de interpretar normas, aceitar a diversidade e incorporar novas tecnologias, entre outras habilidades essenciais, alinhando a educação jurídica com as necessidades práticas da profissão.

Na análise das **COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS RELACIONADAS AO "SABER APRENDER"**, conforme delineadas por Fleury e Fleury (2001), a pesquisa ilumina a percepção dos alunos em relação a várias habilidades essenciais. Os resultados capturam a sintonia entre a educação jurídica e as necessidades práticas da profissão. Vamos explorar essas competências uma a uma:

Interpretar e aplicar as normas (princípios e regras) do sistema jurídico nacional, observando a experiência estrangeira e comparada, quando couber, articulando o conhecimento teórico com a resolução de problemas:

Uma maioria esmagadora de 61,1% concordou totalmente com a importância dessa competência, enquanto 33,3% concordaram. Somente 5,6% expressaram discordância total ou neutralidade, refletindo uma valorização sólida desta capacidade no currículo jurídico.

Aceitar a diversidade e o pluralismo cultural:

61,1% dos respondentes concordam totalmente com a necessidade dessa competência, com outros 27,8% concordando. A discordância e neutralidade ficaram em 5,6% cada, evidenciando uma aceitação geral da diversidade e pluralismo cultural como componentes vitais na formação jurídica.

Compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica:

55,6% dos alunos concordaram totalmente, enquanto 33,3% concordaram com a importância de entender o impacto das novas tecnologias. Apenas 5,6% mostraram neutralidade ou discordância, destacando uma consciência emergente da importância da tecnologia na prática jurídica.

Aprender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos:

Aqui, 61,1% concordaram totalmente, e 27,8% concordaram, com apenas 5,6% em neutralidade ou discordância. Isso enfatiza a importância da ética profissional e da compreensão dos direitos humanos na formação jurídica.

Postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica:

A maior parte dos respondentes (66,7%) concordou totalmente com a importância dessa competência, e 27,8% concordaram. Somente 5,6% mostraram neutralidade, destacando a importância de uma abordagem reflexiva e crítica na educação jurídica.

A análise das competências relacionadas ao "SABER APRENDER" destaca a complexa interação entre teoria, prática, ética, e a capacidade de se adaptar em um mundo jurídico em constante evolução. Esses *insights* demonstram a importância não apenas de dominar os princípios jurídicos, mas também de cultivar uma mente aberta e crítica, capaz de aceitar a diversidade e de se integrar à tecnologia. Esta avaliação, rica em nuances, prepara o terreno para uma compreensão mais aprofundada das habilidades necessárias no ambiente jurídico contemporâneo.

Os resultados obtidos mostram como os alunos percebem diferentes competências essenciais, contribuindo para a compreensão das demandas práticas da profissão.

Sá Neto e Menezes (2019) destacam a importância da formação do jurista na sociedade pluralista atual, ressaltando a necessidade de desenvolver competências que permitam a adaptação a mudanças constantes. Nesse contexto, a pesquisa revela que os alunos reconhecem a relevância de "SABER APRENDER" no ambiente jurídico em constante evolução. Isso está alinhado com a perspectiva de Fleury e Fleury (2001), que enfatiza a importância de mobilizar, integrar e transferir conhecimentos em contextos profissionais.

Milhoranza (2017) contribui para a discussão ao ressaltar a ideia de modificabilidade do direito, tornando-o dinâmico e aberto às mudanças. A pesquisa reflete essa perspectiva ao explorar como os alunos percebem a interpretação e aplicação das normas jurídicas, mostrando um alto nível de concordância com a importância dessa competência. Essa concordância sólida destaca a sintonia entre a educação jurídica e as necessidades práticas da profissão, conforme argumentado por Milhoranza (2017).

A mudança de terminologia de "habilidades e competências" para "competências cognitivas, instrumentais e interpessoais" (BRASIL, 2018) na atual DCN reflete a importância de contextualizar as competências desenvolvidas na formação jurídica. Os resultados da pesquisa corroboram essa abordagem ao evidenciar que os alunos valorizam não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a instrumentalização e a comunicação interpessoal das competências, como proposto por Fleury e Fleury (2001).

A aceitação da diversidade e do pluralismo cultural, conforme abordado por Sá Neto e Menezes (2019), se reflete nos resultados, com a maioria dos respondentes concordando com essa competência. Isso está em linha com a visão de que a formação jurídica deve preparar os alunos para lidar com uma sociedade pluralista e diversificada.

A compreensão do impacto das novas tecnologias, destacada por Milhoranza (2017), é reconhecida pelos alunos, com a maioria concordando com a importância dessa competência. Essa consciência da influência tecnológica na prática jurídica ressoa com a necessidade de mobilizar recursos e habilidades relevantes, conforme proposto por Fleury e Fleury (2001).

A ênfase na ética profissional e nos direitos humanos, mencionada por Sá Neto e Menezes (2019) e BRASIL (2018), é confirmada pelos resultados. A concordância substancial em relação a essa competência reflete a importância de cultivar uma compreensão ética sólida e uma perspectiva de direitos humanos na formação jurídica.

A postura reflexiva e crítica para aprendizagem autônoma e dinâmica, discutida por Sá Neto e Menezes (2019) e Fleury e Fleury (2001), é valorizada pelos alunos. A concordância com essa competência destaca a importância de preparar os futuros juristas para lidar com desafios em evolução no ambiente jurídico.

Em resumo, a pesquisa oferece *insights* valiosos sobre as competências profissionais relacionadas ao "SABER APRENDER" na formação jurídica. As percepções dos alunos refletem as ideias apresentadas por Sá Neto e Menezes (2019), Milhoranza (2017) e a referência BRASIL (2018), enfatizando a necessidade de uma formação adaptável, ética e alinhada com as demandas práticas da profissão jurídica contemporânea.

Nesse contexto de evolução constante do campo jurídico, as contribuições de Sá Neto e Menezes (2019), Milhoranza (2017) e a referência BRASIL (2018) ganham relevância, uma vez que delineiam a importância de uma formação jurídica que vá além do mero domínio teórico. As percepções dos alunos, em sintonia com esses enfoques, refletem claramente a necessidade premente de uma abordagem adaptável e ética, capaz de corresponder às complexas demandas do cenário profissional contemporâneo.

Portanto, ao analisar as competências relacionadas ao "SABER APRENDER", a pesquisa não apenas ressalta a importância dessas habilidades, mas também destaca como elas estão alinhadas com os discursos teóricos e as exigências práticas da profissão jurídica. Este alinhamento estabelece as bases para uma compreensão mais completa das habilidades essenciais necessárias para enfrentar os desafios do campo jurídico atual.

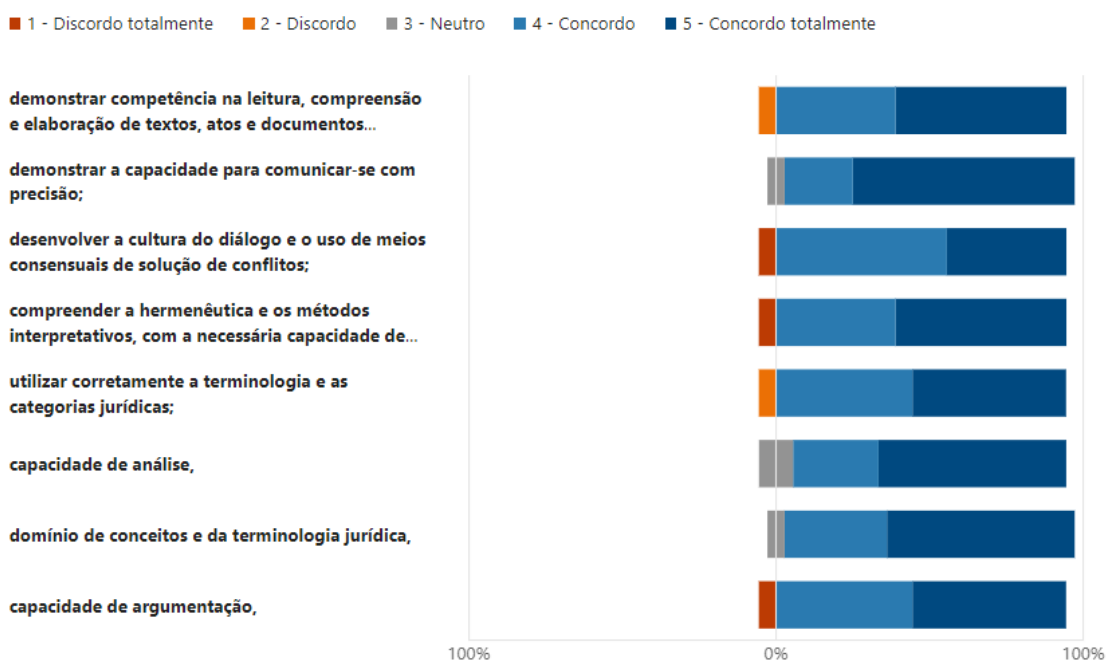
Ao passar para as competências profissionais relacionadas ao “SABER COMUNICAR”, identificaremos ainda mais detalhes sobre como essas habilidades se traduzem em eficácia na comunicação dentro da profissão, resultados esses que serão discutidos em profundidade a seguir, em cada perspectiva.

FIGURA 12: RESULTADOS DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO QUANTO AS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS RELACIONADAS AO SABER COMUNICAR

10. COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS RELACIONADAS AO "SABER COMUNICAR" (Competências para o Profissional, de acordo com Fleury e Fleury (2001).

Em relação ao desenvolvimento de competências durante a sua formação (graduação), indique para cada competência se elas foram desenvolvidas, devendo assinalar um valor de 1 a 5, onde 1 significa que discorda totalmente que a competência foi desenvolvida e 5 concorda totalmente que a competência foi desenvolvida.

[Mais Detalhes](#)



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A análise dos resultados do questionário revela percepções profundas sobre várias facetas do "Saber Comunicar" no contexto jurídico. A competência na leitura, compreensão e elaboração de textos jurídicos é altamente valorizada, com 55.6% concordando totalmente e 38.9% concordando. A comunicação precisa também é uma habilidade essencial, com 72.2%

concordando totalmente. No entanto, há uma pequena porcentagem que discorda, talvez indicando a necessidade de mais ênfase nessas áreas.

A cultura do diálogo e o uso de meios consensuais para solução de conflitos têm um reconhecimento mais equilibrado, com 38.9% concordando totalmente e 5.6% discordando. A compreensão da hermenêutica e os métodos interpretativos são bem aceitos, mas a presença de 5.6% que discordam pode indicar espaço para melhorias no ensino dessas áreas.

A utilização correta da terminologia e categorias jurídicas também é reconhecida, com 50% concordando totalmente. No entanto, a capacidade de análise mostra uma variação maior, com 11.1% permanecendo neutros, apontando para uma possível necessidade de enriquecimento nesta área.

O domínio de conceitos e da terminologia jurídica é enfatizado, com 61.1% concordando totalmente, embora possa haver espaço para aprofundar ainda mais o entendimento. Finalmente, a capacidade de argumentação é vista como vital, com 50% concordando totalmente, mas a pequena porcentagem que discorda sugere a necessidade de uma abordagem mais robusta no ensino desta habilidade.

Em suma, os dados ilustram um consenso sobre a importância e o atendimento de várias competências relacionadas à comunicação no campo jurídico. No entanto, em algumas áreas, os resultados podem apontar para a possibilidade de enriquecimento ou reforço na formação profissional.

A análise dos resultados do questionário sobre as competências profissionais relacionadas ao "Saber Comunicar" no contexto jurídico revela percepções profundas que dialogam de forma significativa com os achados e análises teóricas obtidas no estado de conhecimento construído anteriormente neste trabalho. Essas percepções se alinham com as discussões apresentadas por pesquisadores como Fonseca (2019), Silveira (2015), Lima (2018), Radaelli (2007), Bitencourt (2013) e outros, que objetivaram compreender o perfil do Bacharel em Direito e discutir as competências e habilidades esperadas para os profissionais egressos do curso de Direito. Ao conectar os resultados da pesquisa atual com os *insights* teóricos previamente apresentados neste capítulo, é possível vislumbrar um panorama mais abrangente e coerente das demandas e desafios na formação dos futuros profissionais jurídicos.

Ainda, como discutido por Radaelli (2007), as mudanças sociais e a emergência do constitucionalismo social demandam uma abordagem que vá além do instrumental-técnico, abraçando uma formação mais profunda e humana, alinhada com a ética e a solidariedade. A pesquisa de Bitencourt (2013) sugere que a formação em Direito deve abranger não apenas

conhecimentos técnicos, mas também habilidades de gestão e transdisciplinaridade, preparando os profissionais para um ambiente empresarial em constante evolução.

Portanto, ao analisar as competências relacionadas ao "Saber Comunicar" no âmbito jurídico, os resultados refletem uma concordância geral com a importância da leitura, compreensão e elaboração de textos jurídicos, bem como a comunicação precisa. No entanto, como discutido por Lima (2018), a abordagem participativa no ensino parece ser mais adequada para desenvolver saberes práticos que vão além do básico, alinhando-se com a ideia de Radaelli (2007) de uma formação que abarque múltiplos saberes específicos e uma postura ética.

A intersecção entre os resultados da pesquisa sobre comunicação no contexto jurídico e os estudos de Fonseca (2019), Silveira (2015), Lima (2018), Radaelli (2007) e Bitencourt (2013) cria um panorama abrangente da necessidade de adaptação constante no ensino jurídico, integrando teoria e prática para preparar os profissionais do Direito para os desafios contemporâneos. As percepções dos alunos, alinhadas com esses referenciais teóricos, destacam a importância de uma abordagem holística, humana e flexível na formação dos futuros profissionais jurídicos.

Ainda, essa percepção dos alunos sobre as competências profissionais no curso de Direito pode ser um importante indicador para a avaliação da qualidade da formação profissional. Nesse sentido, é importante que as instituições de ensino promovam ações que visem aprimorar a formação dos alunos em relação às competências profissionais. É necessário, portanto, que haja uma aproximação maior entre a formação acadêmica e a prática profissional, possibilitando aos alunos a aplicação dos conhecimentos teóricos na prática profissional.

A ligação entre os resultados da pesquisa sobre a comunicação no campo jurídico e a avaliação geral das competências profissionais no curso de Direito fornece uma imagem abrangente da formação atual. Esta síntese não só reafirma a necessidade de um foco contínuo na harmonização da teoria e prática, mas também aponta para áreas específicas de fortalecimento, como na capacidade de "saber mobilizar recursos." Assim, as descobertas delineiam um caminho claro para a melhoria contínua, estabelecendo um diálogo entre as expectativas dos alunos, as necessidades da profissão e os objetivos pedagógicos das instituições de ensino, enriquecendo o panorama geral da formação em Direito no contexto contemporâneo.

Os dados coletados sobre a percepção dos alunos quanto às competências profissionais no curso de Direito, em especial sobre o SABER MOBILIZAR RECURSOS oferecem um

retrato esclarecedor de como o ensino está alinhado com as necessidades práticas da profissão, conforme a imagem a seguir:

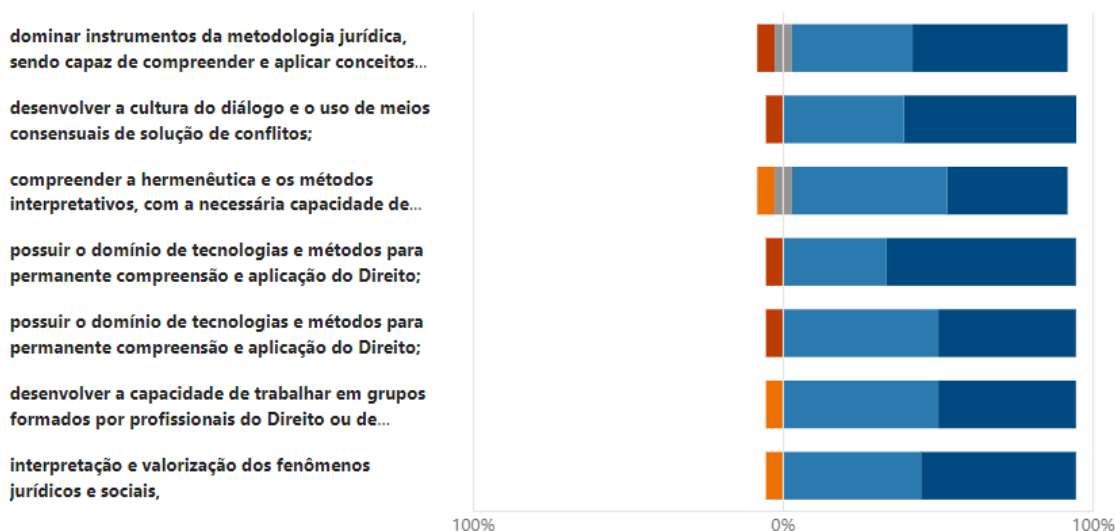
FIGURA 13: RESULTADOS DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO QUANTO AS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS RELACIONADAS AO SABER MOBILIZAR RECURSOS

9. COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS RELACIONADAS AO "SABER MOBILIZAR RECURSOS"
(Competências para o Profissional, de acordo com Fleury e Fleury (2001).

Em relação ao desenvolvimento de competências durante a sua formação (graduação), indique para cada competência se elas foram desenvolvidas, devendo assinalar um valor de 1 a 5, onde 1 significa que discorda totalmente que a competência foi desenvolvida e 5 concorda totalmente que a competência foi desenvolvida.

[Mais Detalhes](#)

■ 1 - Discordo totalmente ■ 2 - Discordo ■ 3 - Neutro ■ 4 - Concordo ■ 5 - Concordo totalmente



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A importância de estreitar os laços entre teoria e prática nunca foi tão crucial, e os *insights* obtidos através desta pesquisa fornecem tanto confirmações quanto desafios para os métodos atuais de ensino. A seguir, analisaremos esses resultados em detalhes.

O domínio dos instrumentos da metodologia jurídica, que é vital para o exercício do Direito, revela uma satisfação majoritária, com 50% concordando totalmente e 38.9% concordando. No entanto, a discordância total de 5.6% sinaliza uma oportunidade para reforço nessa área.

Quanto ao desenvolvimento da cultura do diálogo e uso de meios consensuais, 55.6% concordam totalmente e 38.9% concordam, demonstrando uma percepção positiva. Ainda assim, a margem de 5.6% que discorda merece atenção.

A área da hermenêutica e métodos interpretativos apresenta uma concordância mais equilibrada, com 50% concordando e 38.9% concordando totalmente. A discordância aqui também representa um campo para melhoria.

Em relação ao domínio de tecnologias e métodos para a compreensão e aplicação do Direito, 61.1% concordam totalmente, refletindo uma satisfação elevada. Mas a presença de 5.6% que discorda totalmente ressalta um ponto a ser trabalhado.

A capacidade de trabalhar em grupos é bem-vista, com 50% concordando e 44.4% concordando totalmente. Essa habilidade é essencial na prática profissional moderna, mas a discordância de 5.6% sugere que aperfeiçoamentos ainda podem ser feitos.

Finalmente, a interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos, juntamente com uma postura reflexiva e crítica, é altamente valorizada, com 44.4% concordando e 50% concordando totalmente. No entanto, o ensino desta habilidade vital pode ser revisitado, considerando os 5.6% que discordam totalmente.

Depois de explorar profundamente os RESULTADOS DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO QUANTO AS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS RELACIONADAS AO SABER MOBILIZAR RECURSOS, a pesquisa avança em sua análise, focando agora em uma nova dimensão: o saber engajar-se e comprometer-se. Esta transição nos leva a examinar o quanto os estudantes se sentem preparados para atuar em diversas instâncias, algo crucial na prática jurídica.

**FIGURA 14: RESULTADOS DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO QUANTO AS
COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS RELACIONADAS AO SABER MOBILIZAR
RECURSOS**

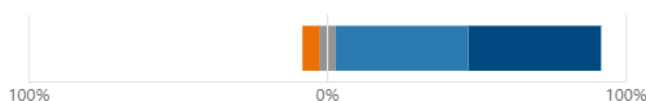
12. COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS RELACIONADAS AO "SABER ENGAJAR-SE E COMPROMETER-SE" (Competências para o Profissional, de acordo com Fleury e Fleury (2001)).

Em relação ao desenvolvimento de competências durante a sua formação (graduação), indique para cada competência se elas foram desenvolvidas, devendo assinalar um valor de 1 a 5, onde 1 significa que discorda totalmente que a competência foi desenvolvida e 5 concorda totalmente que a competência foi desenvolvida.

[Mais Detalhes](#)

■ 1 - Discordo totalmente ■ 2 - Discordo ■ 3 - Neutro ■ 4 - Concordo ■ 5 - Concordo totalmente

atuar em diferentes instâncias extrajudiciais, administrativas ou judiciais, com a devida...



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Os resultados em relação à competência de atuar em diferentes instâncias extrajudiciais, administrativas ou judiciais são bastante equilibrados, com 44.4% dos respondentes dando uma avaliação de 4 e outros 44.4% uma avaliação de 5, em uma escala de 1 a 5. Apenas 11.2% dos alunos atribuíram classificações mais baixas (2 e 3).

Este alto nível de concordância destaca a relevância que os alunos atribuem à competência em questão e sugere que a maioria se sente capacitada nesta área. Ainda assim, o fato de haver uma parcela expressiva atribuindo uma nota média pode indicar que algumas nuances ainda precisam ser abordadas no currículo, permitindo que todos os estudantes se sintam plenamente aptos a exercer essa função complexa e multidimensional. Isso sublinha a importância de um ensino prático e teórico integrado para cobrir a totalidade do espectro de habilidades requeridas no campo jurídico.

Após a análise dos aspectos do saber engajar-se e comprometer-se, o estudo agora direciona o foco para um pilar essencial da atuação jurídica: o saber assumir responsabilidades. Esta transição destaca uma abordagem mais profunda que explora como os estudantes de Direito são preparados para assumir papéis cruciais em diferentes instâncias, seja extrajudicial, administrativa ou judicial.

FIGURA 15: RESULTADOS DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO QUANTO AS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS RELACIONADAS AO SABER ASSUMIR RESPONSABILIDADES

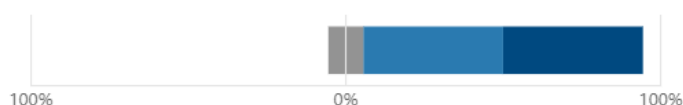
13. COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS RELACIONADAS AO "SABER ASSUMIR RESPONSABILIDADES" (Competências para o Profissional, de acordo com Fleury e Fleury (2001)).

Em relação ao desenvolvimento de competências durante a sua formação (graduação), indique para cada competência se elas foram desenvolvidas, devendo assinalar um valor de 1 a 5, onde 1 significa que discorda totalmente que a competência foi desenvolvida e 5 concorda totalmente que a competência foi desenvolvida.

[Mais Detalhes](#)

■ 1 - Discordo totalmente ■ 2 - Discordo ■ 3 - Neutro ■ 4 - Concordo ■ 5 - Concordo totalmente

atuar em diferentes instâncias extrajudiciais, administrativas ou judiciais, com a devida...



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

No contexto do questionário aplicado, os respondentes foram solicitados a avaliar o desenvolvimento de competências durante sua formação, atribuindo uma nota de 1 a 5 para cada competência. A nota 1 significa que o respondente discorda totalmente que a competência foi desenvolvida, enquanto a nota 5 indica concordância total com o desenvolvimento da competência.

Em relação à competência de atuar em diferentes instâncias extrajudiciais, administrativas ou judiciais, os resultados apontam para uma concordância relativamente alta. Com 44.4% dos respondentes avaliando essa habilidade com nota 4 e outros 44.4% com nota 5, é evidente que a maioria dos alunos se sente confiante em sua capacidade de atuar em diferentes cenários.

No entanto, 11.1% atribuíram uma nota mais baixa (3), sinalizando que ainda pode haver espaço para fortalecer esta competência em parte da população estudantil. Esta observação reforça a necessidade de uma abordagem educacional que combine teoria e prática, e que proporcione oportunidades para que todos os alunos desenvolvam e refinem as habilidades necessárias para assumir responsabilidades em várias facetas da profissão jurídica. Isso pode incluir a implementação de simulações realistas e o fornecimento de feedback construtivo, permitindo que os estudantes se preparem adequadamente para os desafios únicos de sua futura carreira.

A análise das competências relacionadas ao saber assumir responsabilidades reflete um entendimento sólido entre os estudantes sobre sua capacidade de atuar em diferentes instâncias.

No entanto, os resultados também revelam oportunidades para fortalecimento dessa competência, realçando a importância de uma formação jurídica equilibrada.

Essa preparação multifacetada não se limita ao âmbito das responsabilidades tradicionais, mas estende-se também ao desenvolvimento de uma visão estratégica. Passaremos agora à análise das **COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS RELACIONADAS AO "TER VISÃO ESTRATÉGICA"**, conforme delineadas por Fleury e Fleury (2001). Em relação ao desenvolvimento dessas competências, os dados são apresentados na figura a seguir.

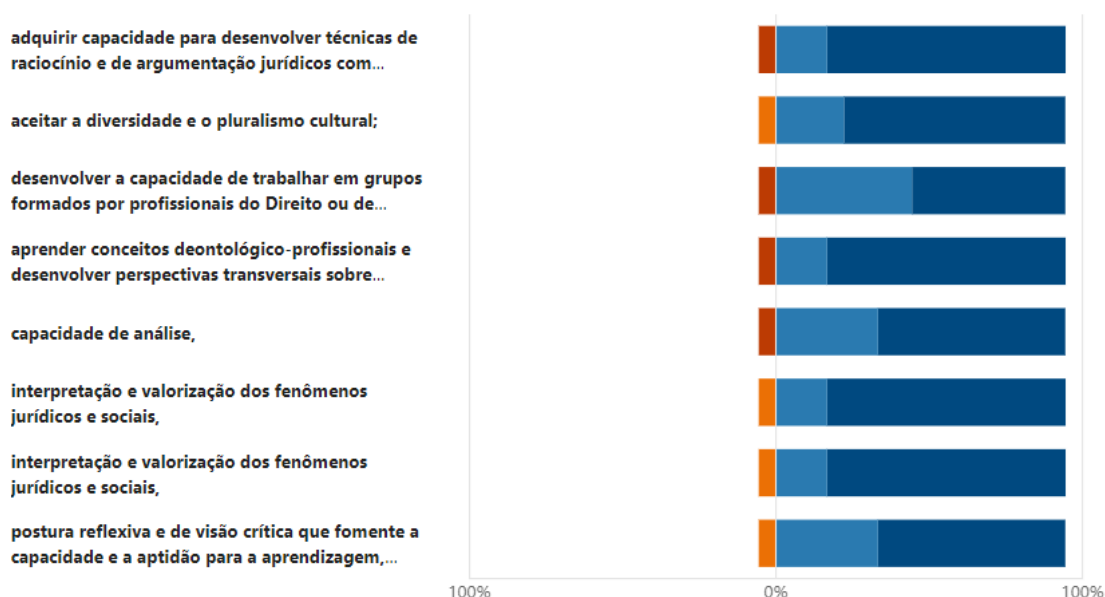
FIGURA 15: RESULTADOS DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO QUANTO AS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS RELACIONADAS AO SABER TER VISÃO ESTRATÉGICA

14. COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS RELACIONADAS AO "TER VISÃO ESTRATÉGICA"
(Competências para o Profissional, de acordo com Fleury e Fleury (2001).

Em relação ao desenvolvimento de competências durante a sua formação (graduação), indique para cada competência se elas foram desenvolvidas, devendo assinalar um valor de 1 a 5, onde 1 significa que discorda totalmente que a competência foi desenvolvida e 5 concorda totalmente que a competência foi desenvolvida.

[Mais Detalhes](#)

■ 1 - Discordo totalmente ■ 2 - Discordo ■ 3 - Neutro ■ 4 - Concordo ■ 5 - Concordo totalmente



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A competência de "adquirir capacidade para desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação jurídicos" apresenta uma alta concordância de 77.8% com o desenvolvimento dessa habilidade, indicando uma sólida formação nesta área. Contudo, uma pequena fração de 5.6% discorda totalmente, o que pode sugerir a necessidade de ajustes no currículo para atender a esses indivíduos.

No que diz respeito a "aceitar a diversidade e o pluralismo cultural", 72.2% concordam totalmente com o desenvolvimento desta competência. Uma abordagem inclusiva e a aceitação do pluralismo cultural são essenciais na formação jurídica, e os resultados refletem positivamente nesse aspecto.

A capacidade de "desenvolver a habilidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar" é equilibrada, com 50% concordando totalmente e 44.4% parcialmente. Isso pode apontar para uma área onde melhorias na formação podem ser implementadas para fortalecer o trabalho em equipe e colaboração interdisciplinar.

A "capacidade de análise, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais" mostra uma forte concordância de 77.8%. Essa competência é vital para uma compreensão profunda do Direito e sua relação com a sociedade, sendo um aspecto positivo na formação dos respondentes.

Finalmente, a "postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica" apresenta uma concordância total de 61.1%. Essa habilidade é fundamental para a adaptação constante e o crescimento profissional contínuo, refletindo uma formação bem-arredondada em habilidades críticas e reflexivas.

Em suma, esses resultados, além de refletirem uma visão geral positiva das competências ensinadas, também revelam áreas específicas onde o ensino pode ser reforçado. A contínua avaliação e adaptação do currículo para atender às demandas práticas do Direito é, portanto, uma etapa crucial na formação dos futuros profissionais jurídicos.

Este processo de avaliação e adaptação, enquanto reconhece as forças existentes, também aponta para uma necessidade emergente na educação jurídica: a integração de competências digitais. Em um mundo onde a tecnologia está em constante evolução, a educação jurídica deve ir além das competências tradicionais e abraçar o digital. Assim, não se trata apenas de refinar a abordagem atual, mas de expandi-la, reconhecendo que a prática jurídica de hoje requer uma combinação de habilidades que refletem tanto a tradição quanto as demandas do mundo moderno.

A observação detalhada das respostas dos alunos, revelando uma visão positiva entrelaçada com oportunidades para crescimento, conduz-nos à uma consideração vital no cenário contemporâneo: a integração da era digital. A fusão das competências tradicionais com as habilidades digitais é uma necessidade crescente, e é nesse contexto de transformação que a análise dos dados coletados se torna ainda mais relevante. A adaptação do currículo não é apenas uma questão de aperfeiçoar o que já existe, mas também de incorporar novos elementos essenciais para equipar os profissionais jurídicos para um mundo cada vez mais digitalizado.

Assim, à medida que a era digital se torna cada vez mais integrada ao campo jurídico, a necessidade de uma formação robusta em competências digitais no ensino de Direito torna-se imperativa. Os *insights* desta pesquisa iluminam tanto as realizações quanto as lacunas na preparação atual dos estudantes, abrindo caminho para reflexões e ajustes estratégicos no currículo e na metodologia de ensino. O próximo capítulo se aprofundará nas recomendações práticas e estratégias pedagógicas para fortalecer o desenvolvimento de competências digitais nos cursos de Direito, considerando as demandas e desafios específicos da prática jurídica na sociedade contemporânea. A articulação entre teoria e prática, inovação e ética, tecnologia e humanismo, constituirá o foco dessa análise, estabelecendo um diálogo essencial para a formação de futuros profissionais do Direito aptos a navegarem com habilidade e consciência no dinâmico e multifacetado mundo digital.

6.3.2 PERCEPÇÃO DISCENTE SOBRE COMPETÊNCIAS DIGITAIS NO CURSO DE DIREITO

A partir das respostas ao questionário aplicado aos alunos do curso de Direito, foi possível identificar a percepção dos discentes em relação às competências digitais desenvolvidas durante sua formação. A maioria dos estudantes (70%) afirmou que as competências digitais são importantes ou muito importantes para sua atuação profissional, evidenciando a importância do desenvolvimento dessas habilidades para o exercício da prática jurídica.

De acordo com a literatura, a utilização de tecnologias digitais na prática jurídica pode proporcionar maior eficiência e celeridade nos processos, bem como acesso a informações relevantes para a tomada de decisão. Além disso, o desenvolvimento de competências digitais pode ser visto como uma forma de inclusão social, permitindo que os profissionais do direito atuem de forma mais abrangente e acessível.

Entre as competências digitais mais citadas pelos discentes, destacam-se a habilidade de pesquisa na internet, o conhecimento básico de informática, o uso de redes sociais e a utilização de softwares de produtividade, como editores de texto e planilhas eletrônicas. Essas habilidades são consideradas importantes para a atuação profissional, especialmente na elaboração de petições e documentos jurídicos, bem como na comunicação com clientes e colegas de trabalho.

No entanto, a pesquisa também indicou a percepção dos discentes de que há lacunas na formação em relação às competências digitais específicas para a prática jurídica, como o uso de softwares de gestão de processos judiciais e ferramentas de análise de dados jurídicos. Essa percepção reforça a importância da atualização constante do ensino jurídico, em sintonia com as novas demandas do mercado de trabalho e as transformações tecnológicas em curso.

A inserção de tecnologias digitais no ensino do Direito pode ser uma estratégia para o desenvolvimento de competências digitais, permitindo que os alunos experimentem novas ferramentas e utilizem recursos tecnológicos em atividades práticas. Além disso, destaca-se que o desenvolvimento dessas habilidades deve ser acompanhado de uma formação ética e crítica, capaz de refletir sobre as implicações sociais e jurídicas da utilização de tecnologias na prática profissional.

Nesse sentido, a literatura destaca a necessidade de uma formação jurídica que contemple as competências digitais, mas que também desenvolva habilidades interpessoais, como a comunicação e o trabalho em equipe, e competências cognitivas, como a análise crítica e a resolução de problemas (BRASIL, 2018b). A formação de profissionais do direito que contemplem essas habilidades é importante para a atuação em um mundo cada vez mais complexo e dinâmico.

É importante destacar que o desenvolvimento das competências digitais no ensino jurídico não deve ser visto como uma tarefa isolada, mas sim como parte integrante de uma formação mais ampla, que contemple outras habilidades essenciais para a atuação profissional.

A formação do jurista deve ser pautada em uma perspectiva holística, que inclua não apenas o domínio das competências técnicas, mas também habilidades interpessoais, capacidade crítica e reflexiva, entre outras competências necessárias para o exercício da profissão jurídica.

Ainda assim, a aquisição de habilidades digitais se mostra cada vez mais relevante, dada a crescente informatização do sistema judiciário e a utilização de tecnologias para a prática jurídica. Nesse sentido, é importante que as instituições de ensino jurídico considerem a

inclusão de disciplinas que contemplem a utilização de ferramentas e tecnologias específicas para a prática jurídica, como destaca a Resolução CNE/CES nº 5/2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Além disso, é fundamental que haja uma atualização constante do currículo, para que as competências digitais trabalhadas estejam em consonância com as demandas do mercado de trabalho.

Os resultados da pesquisa apontam que, apesar da maioria dos estudantes se considerarem proficientes no uso de ferramentas digitais, há uma demanda por maior aprofundamento e treinamento no uso de tecnologias específicas para a prática jurídica, como softwares de gestão de processos e sistemas de pesquisa de jurisprudência. Além disso, é importante que haja uma reflexão sobre a forma como as competências digitais são desenvolvidas e avaliadas no ensino jurídico.

Outro aspecto relevante é a formação docente em relação às competências digitais. É fundamental que os professores estejam aptos a utilizar as tecnologias de forma adequada e eficiente, tanto para a própria prática docente quanto para orientar e desenvolver as competências digitais dos estudantes.

Por fim, é importante destacar que as competências digitais são cada vez mais importantes não apenas para a prática jurídica em si, mas também para a formação cidadã e para o exercício da democracia.

Nesse sentido, a formação em competências digitais deve estar alinhada com as demandas do mercado de trabalho e as necessidades dos profissionais do Direito. Conforme destaca Alves Neto (2011), o mundo do trabalho está passando por transformações significativas, e o advento da tecnologia digital tem impactado diretamente a forma como as atividades profissionais são desenvolvidas. Nesse sentido, é fundamental que os cursos de Direito preparem seus alunos para lidar com essas mudanças, garantindo que eles estejam aptos a utilizar as ferramentas digitais disponíveis de forma eficiente e eficaz.

É importante salientar que a formação em competências digitais não se restringe apenas ao uso de ferramentas tecnológicas, mas também abrange o desenvolvimento de habilidades cognitivas, interpessoais e comunicacionais que possibilitem o uso dessas ferramentas de forma estratégica e crítica (ALVES NETO, 2011). Dessa forma, é necessário que os cursos de Direito promovam atividades que estimulem a criatividade, a resolução de problemas e o pensamento crítico dos estudantes, visando a formação de profissionais capazes de lidar com as complexidades do mundo digital.

Além da ênfase nas competências digitais, a literatura também ressalta a importância da formação de profissionais do Direito com habilidades interpessoais e cognitivas sólidas. A abordagem holística da formação, como preconizada por BRASIL (2018b), não se limita apenas à capacidade de utilização criteriosa das tecnologias digitais. Ela se estende para o desenvolvimento de aptidões que promovam a comunicação eficaz, a colaboração em equipe e a capacidade de análise crítica e resolução de problemas complexos. Diante das transformações em curso na prática jurídica, onde a tecnologia coexiste com a demanda por julgamentos éticos e decisões ponderadas, a formação que alia competências digitais e habilidades humanas é uma resposta à necessidade de profissionais versáteis, capazes de enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais interconectado e dinâmico.

Em relação ao USO CRÍTICO, CONFIANTE E RESPONSÁVEL DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS, os resultados da pesquisa revelam uma avaliação positiva por parte dos discentes.

FIGURA 16: RESULTADOS DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO QUANTO USO CRÍTICO, CONFIANTE E RESPONSÁVEL DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A média de 4.94, numa escala de 1 a 5, reflete uma percepção forte da importância dessas competências. Isso sugere que os alunos reconhecem a relevância do uso criterioso e ético das tecnologias digitais na prática jurídica. Essa pontuação elevada indica uma conscientização sobre a necessidade de uma abordagem responsável no uso das ferramentas digitais, alinhada à natureza crítica e confiante que a prática jurídica exige. O alto índice de 94% nas classificações 5 (Muito importante) e 6% na classificação 4 (Importante) enfatiza que

a habilidade de empregar as tecnologias digitais de maneira reflexiva e responsável é uma competência que os estudantes consideram crucial para sua formação e atuação profissional.

No entanto, como apontam as respostas ao questionário, muitos alunos ainda sentem que a formação em competências digitais no curso de Direito é insuficiente e pouco explorada. O desenvolvimento de competências digitais requer um ambiente de aprendizagem que seja capaz de estimular a autonomia e a criatividade dos estudantes, possibilitando a construção coletiva do conhecimento e o compartilhamento de experiências e informações.

Ao prosseguir com a análise dos resultados obtidos por meio do questionário aplicado aos alunos do curso de Direito, é crucial examinar a percepção dos discentes em relação à competência de "CAPACIDADE DE SOCIALIZAÇÃO EM REDE". Esta habilidade representa um elemento essencial no ambiente digital contemporâneo, onde a interação e a comunicação por meio de plataformas online desempenham um papel significativo no desenvolvimento profissional.

A figura a seguir ilustra graficamente a avaliação dos alunos sobre essa competência, com a média obtida e a distribuição das classificações atribuídas, fornecendo uma visão panorâmica da importância que os estudantes conferem a essa aptidão no contexto de sua formação e atuação jurídica.

FIGURA 17: RESULTADOS DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO QUANTO A CAPACIDADE DE SOCIALIZAÇÃO EM REDE



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A média de 4.94, com uma classificação tão elevada, demonstra uma percepção bastante sólida por parte dos alunos sobre a importância da "CAPACIDADE DE SOCIALIZAÇÃO EM

REDE". Essa avaliação reflete claramente o reconhecimento da relevância de se desenvolver a habilidade de interagir e se comunicar de forma eficaz por meio das tecnologias digitais no contexto jurídico. O alto índice de 94% nas classificações 5 (Muito importante) ressalta a considerável valorização atribuída a essa competência no âmbito profissional, onde a habilidade de construir redes de contato e colaboração pode contribuir significativamente para a prática jurídica moderna. A baixa classificação de 6% na categoria 4 (Importante) sugere uma concordância quase unânime entre os alunos sobre a relevância dessa capacidade.

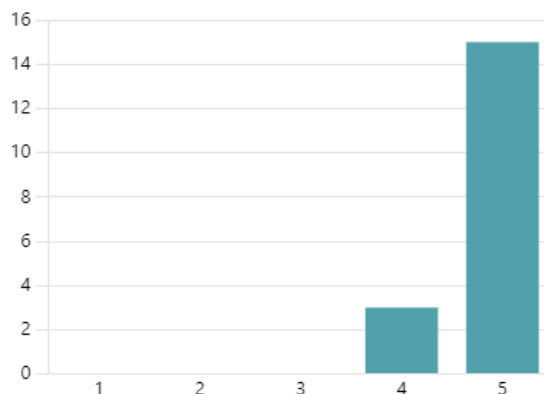
No entanto, como apontam as respostas ao questionário, muitos alunos ainda sentem que a formação em competências digitais no curso de Direito é insuficiente e pouco explorada. O desenvolvimento de competências digitais requer um ambiente de aprendizagem que seja capaz de estimular a autonomia e a criatividade dos estudantes, possibilitando a construção coletiva do conhecimento e o compartilhamento de experiências e informações.

Continuando a análise dos resultados obtidos através do questionário aplicado aos alunos do curso de Direito, examinaremos agora a percepção dos discentes em relação à competência de "ESTABELECE INTERAÇÕES DIFERENCIADAS DE COMUNICAÇÃO ENTRE PARES COM COLABORAÇÃO E PARTICIPAÇÃO ATIVA". Esta habilidade reflete a importância de desenvolver a capacidade de interagir de forma eficaz e colaborativa com os colegas, contribuindo ativamente para discussões e trabalhos em grupo. A figura a seguir apresenta graficamente a avaliação dos alunos sobre essa competência, destacando a média obtida e a distribuição das classificações atribuídas. Isso proporcionará uma compreensão mais clara de como os estudantes percebem a relevância dessa aptidão no âmbito de sua formação e atuação profissional.

FIGURA 18: RESULTADOS DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO QUANTO A ESTABELECE INTERAÇÕES DIFERENCIADAS DE COMUNICAÇÃO ENTRE

PARES COM COLABORAÇÃO E PARTICIPAÇÃO ATIVA

4.83
Classificação Média



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Os dados revelam que essa competência é amplamente reconhecida como crucial pelos alunos, com uma classificação média de 4.83. A predominância de 83% das classificações atribuídas como 5 (Muito importante) sugere uma clara valorização da capacidade de estabelecer interações diferenciadas de comunicação entre pares, com colaboração e participação ativa.

Essa percepção ressalta a compreensão dos estudantes sobre a importância de se envolver em discussões construtivas e de trabalhar em conjunto com os colegas para atingir objetivos comuns no ambiente acadêmico e profissional. Ainda que 17% tenham atribuído a classificação 4 (Importante), a predominância das avaliações mais altas enfatiza a relevância destacada dessa habilidade em sua formação no curso de Direito.

No entanto, a análise desses resultados também aponta para a necessidade de uma reflexão sobre a forma como essa competência é trabalhada e integrada ao currículo do curso de Direito. Embora a maioria dos alunos reconheça a importância das interações diferenciadas e colaborativas, é importante considerar abordagens pedagógicas que incentivem e aprimorem ainda mais essa habilidade.

A promoção de atividades práticas que envolvam trabalhos em grupo, discussões construtivas e simulações de situações profissionais pode contribuir para o desenvolvimento efetivo dessa competência, capacitando os estudantes a se comunicarem de maneira eficaz e colaborativa no contexto jurídico. Portanto, a análise dos resultados não apenas destaca a

valorização dessa competência, mas também oferece destaques valiosos para aprimorar a forma como ela é ensinada e aplicada no ambiente acadêmico.

Continuando a investigação das percepções dos discentes sobre as competências digitais desenvolvidas ao longo de sua formação no curso de Direito, a análise prossegue com a avaliação da competência "ESTABELECE INTERAÇÕES DIFERENCIADAS DE COMUNICAÇÃO ENTRE PARES COM COLABORAÇÃO E PARTICIPAÇÃO ATIVA".

Após examinarmos as competências de "CAPACIDADE DE SOCIALIZAÇÃO EM REDE" e "HABILIDADES DE ALFABETIZAÇÃO DIGITAL PARA PARTICIPAR DE UM AMBIENTE DE APRENDIZAGEM ONLINE", essa análise complementar o panorama das percepções dos alunos em relação às habilidades digitais que consideram essenciais para sua atuação profissional.

Em seguida, abordaremos a percepção dos discentes em relação à competência de "HABILIDADES DE ALFABETIZAÇÃO DIGITAL PARA PARTICIPAR DE UM AMBIENTE DE APRENDIZAGEM ONLINE". Esta competência reflete a importância de possuir habilidades básicas de alfabetização digital que permitam aos alunos participar efetivamente de ambientes de aprendizagem online, tão relevantes na atualidade. A análise gráfica a seguir ilustra como os alunos avaliaram essa competência:

FIGURA 19: RESULTADOS DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO QUANTO AS HABILIDADES DE ALFABETIZAÇÃO DIGITAL PARA PARTICIPAR DE UM AMBIENTE DE APRENDIZAGEM ONLINE



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A análise dos resultados revela que a média obtida para essa competência é de 4.89, o que reflete um alto grau de reconhecimento por parte dos alunos sobre a importância das habilidades de alfabetização digital para participar de ambientes de aprendizagem online. A significativa predominância de 89% das classificações atribuídas como 5 (Muito importante) destaca a consciência dos estudantes quanto à necessidade de dominar competências básicas de alfabetização digital para se engajar plenamente em atividades de ensino e aprendizagem online. Ainda que 11% tenham atribuído a classificação 4 (Importante), essa competência é claramente percebida como essencial para o desenvolvimento eficaz de atividades acadêmicas em um contexto digital.

Esta análise evidencia que a habilidade de alfabetização digital é amplamente valorizada pelos alunos, indicando que eles reconhecem a importância de se adaptar às ferramentas e plataformas tecnológicas presentes em ambientes virtuais de aprendizagem.

No entanto, essa alta avaliação também aponta para a necessidade de que as instituições de ensino proporcionem suporte e capacitação adequados para que os estudantes possam desenvolver plenamente essas habilidades. Além disso, a análise dos resultados sugere que a integração de atividades que promovam a alfabetização digital, tanto no contexto do curso de Direito quanto em cenários mais amplos, pode contribuir para uma formação mais completa e alinhada às demandas da era digital.

Nesse sentido, a formação dos alunos em habilidades de alfabetização digital ganha relevância ao compreender que, mesmo com uma alta percepção sobre essa competência, a busca pelo contínuo aprimoramento se torna fundamental. A avaliação das competências digitais dentro do âmbito da educação jurídica não apenas destaca o nível de conscientização dos estudantes sobre a importância das habilidades digitais, mas também aponta para a necessidade de desenvolver uma abordagem holística que permita que eles alcancem um domínio prático e reflexivo dessas competências.

Com a crescente digitalização da prática jurídica, a capacidade de estabelecer interações diferenciadas de comunicação entre pares com colaboração e participação ativa se torna um componente crítico da formação do profissional do Direito, permitindo que eles se adaptem eficazmente às demandas contemporâneas.

É fundamental, portanto, que as instituições de ensino invistam em estratégias pedagógicas que favoreçam a formação em competências digitais dos estudantes, como a utilização de metodologias ativas, a incorporação de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem e o estímulo à participação dos alunos em projetos de pesquisa e extensão que

envolvam o uso da tecnologia. Além disso, é preciso que as instituições de ensino tenham uma postura proativa em relação à atualização constante dos currículos e programas de ensino, garantindo que a formação oferecida esteja alinhada às demandas do mercado de trabalho e às necessidades dos profissionais do Direito.

A integração entre as conclusões da pesquisa e o referencial teórico derivado da revisão sistemática de literatura, conduzida durante o programa de doutorado sanduíche na Universidade de Barcelona, reforça a importância de uma abordagem holística na formação em competências digitais para os alunos de Direito.

A percepção dos discentes sobre a importância dessas competências para sua atuação profissional, conforme evidenciado pela maioria (70%) que as considera importantes ou muito importantes, encontra respaldo nas discussões teóricas que destacam como a incorporação de tecnologias digitais na prática jurídica pode aprimorar a eficiência, a acessibilidade à informação e a inclusão social.

Diante disso, é imprescindível que as instituições de ensino não apenas compreendam a relevância das competências digitais, mas também adotem ações concretas, como a aplicação de metodologias ativas, a integração de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem e o incentivo à participação dos alunos em projetos de pesquisa e extensão relacionados à tecnologia.

Adicionalmente, uma postura proativa das instituições em relação à atualização dos currículos e programas de ensino é crucial para garantir que a formação oferecida esteja alinhada às demandas mutáveis do mercado de trabalho e às necessidades dinâmicas dos profissionais do Direito.

No entanto, é observado que, apesar do reconhecimento da relevância das competências digitais, os alunos também identificaram lacunas na formação específica para a prática jurídica. Eles destacaram a necessidade de habilidades mais específicas, como o uso de softwares de gestão de processos judiciais e ferramentas de análise de dados jurídicos. Essa percepção reforça a importância da atualização constante do ensino jurídico, a fim de atender às demandas do mercado de trabalho em constante evolução.

A inserção de tecnologias digitais no ensino do Direito é uma estratégia fundamental para o desenvolvimento das competências digitais. Isso permite que os alunos adquiram familiaridade com novas ferramentas e recursos tecnológicos, preparando-os para as demandas do mundo jurídico moderno. Entretanto, é crucial que essa formação seja acompanhada por

uma perspectiva ética e crítica, capaz de avaliar as implicações sociais e jurídicas da utilização dessas tecnologias.

A literatura reforça a necessidade de uma formação holística, que não se limite apenas às competências digitais, mas também desenvolva habilidades interpessoais e cognitivas. Isso inclui comunicação eficaz, trabalho em equipe, análise crítica e resolução de problemas. A abordagem holística é uma resposta às transformações na prática jurídica, onde a tecnologia coexiste com a demanda por decisões éticas e ponderadas.

Os resultados da pesquisa também indicam que os alunos valorizam o uso crítico, confiante e responsável das tecnologias digitais. A alta média de avaliação (4.94 em uma escala de 1 a 5) reflete a conscientização sobre a necessidade de uma abordagem reflexiva e ética no uso das ferramentas digitais na prática jurídica. Essa habilidade é considerada crucial para a formação cidadã e para o exercício da democracia.

Ao analisar as competências específicas, como a capacidade de socialização em rede e a habilidade de estabelecer interações de comunicação entre pares com colaboração e participação ativa, os resultados também demonstram uma alta valorização por parte dos alunos. A média de avaliação elevada e a predominância de classificações altas (5) destacam a importância dessas habilidades para a formação e a atuação profissional dos estudantes de Direito.

Entretanto, a pesquisa também revela a percepção de que a formação em competências digitais no curso de Direito ainda é insuficiente e pouco explorada. Isso ressalta a necessidade de abordagens pedagógicas que estimulem a autonomia, a criatividade e a participação ativa dos alunos, promovendo uma construção coletiva do conhecimento.

Em síntese, a análise dos resultados da pesquisa à luz do referencial teórico enfatiza a importância das competências digitais no curso de Direito e a necessidade de uma abordagem holística que integre habilidades técnicas, interpessoais e críticas. A pesquisa revela tanto o reconhecimento da relevância dessas competências quanto as oportunidades de aprimoramento na forma como são ensinadas e aplicadas. Para formar profissionais do Direito preparados para a complexidade do mundo digital, é fundamental que as instituições de ensino adotem estratégias pedagógicas inovadoras, atualizem constantemente seus currículos e incentivem uma postura proativa por parte dos alunos na busca por competências digitais cada vez mais robustas e atualizadas.

Por fim, é importante destacar que a formação em competências digitais no curso de Direito não deve ser vista como uma tarefa exclusiva dos docentes e das instituições de ensino. Os próprios estudantes devem assumir um papel ativo nesse processo, buscando aprimorar suas habilidades e conhecimentos por meio de cursos online, workshops, eventos e outras atividades que possibilitem o contato com as tecnologias digitais. Dessa forma, será possível formar profissionais do Direito capazes de lidar com as complexidades do mundo digital e de utilizar as ferramentas tecnológicas disponíveis de forma estratégica e eficiente.

À medida que o ensino jurídico evolui para atender às demandas da era digital, essa seção delineou claramente a importância e as nuances da formação em competências digitais para os estudantes de Direito. A discussão sublinhou tanto as habilidades adquiridas quanto as lacunas percebidas, chamando atenção para a necessidade de uma abordagem holística que englobe habilidades técnicas, interpessoais e críticas.

Diante das conclusões provenientes da análise dos resultados e do embasamento teórico abordados nos capítulos anteriores, o próximo capítulo propõe uma diretriz abrangente para aperfeiçoar a educação jurídica, considerando as competências profissionais e digitais essenciais para a formação integral dos estudantes de Direito.

A Bússola da Educação Jurídica delineada, busca preencher as lacunas identificadas no ensino, particularmente no que diz respeito às competências digitais avançadas, reconhecendo a importância de preparar os futuros profissionais para uma atuação eficaz em um mundo cada vez mais tecnológico. Inspirada nos cinco pilares propostos pela UNESCO — aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser e aprender a transformar —, a bússola oferece uma estrutura sólida e adaptável para o aprimoramento curricular e pedagógico, fomentando o desenvolvimento holístico de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para uma atuação efetiva no âmbito jurídico contemporâneo.

A integração das competências digitais, intrinsecamente ligadas ao uso responsável e crítico das tecnologias, enriquece a proposta, capacitando os estudantes a navegarem com confiança e inovação no ambiente jurídico em constante evolução. Portanto, a Bússola da Educação Jurídica, é apresentada como resultado das análises e reflexões precedentes, emerge como um instrumento vital na busca pela excelência na formação de futuros profissionais do Direito, preparados para os desafios e oportunidades de uma sociedade cada vez mais digital e em mutação.

6.4 PROPOSTA DA BÚSSOLA DA EDUCAÇÃO JURÍDICA QUANTO AS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS E DIGITAIS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, APLICÁVEIS PARA O CURSO DE DIREITO

A formação em competências profissionais e digitais no âmbito do curso de Direito apresenta-se como um desafio complexo e multifacetado. À luz dos resultados dos questionários e da revisão de literatura realizada durante o Doutorado Sanduíche na Universidade de Barcelona, emerge uma clara constatação: as competências tradicionais não são mais suficientes, sendo as competências digitais avançadas imperativas para o preparo dos futuros profissionais.

Esta tese, fundamentada na análise dos saberes propostos pela UNESCO, transcende os conhecimentos propostos por tal organização. A Bússola da Educação Jurídica, cuja proposição é central neste trabalho, transcende não somente os saberes da UNESCO, mas também incorpora as noções de competências profissionais defendidas por Fleury e Fleury (2001), as competências delineadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e as competências digitais identificadas ao longo da pesquisa.

Embora o termo "Bússola" tenha sido inspirado pela Bússola da Aprendizagem para 2030, proposta pela OCDE⁶⁶, a proposição aqui não é mera reconfiguração da bússola original. Ao contrário, esta bússola representa uma ferramenta orientadora que condensa os saberes dialogados ao longo desta tese, englobando as competências das DCN's essenciais para a formação do bacharel em Direito.

A Bússola da Educação Jurídica, delineada neste trabalho, abraça os pilares da educação sugeridos pela UNESCO, tais como aprender a conhecer, a fazer, a conviver, a ser e a transformar, mas extrapola para dentro do contexto jurídico. Ela integra as competências profissionais e digitais que se mostram fundamentais para um direcionamento, ou início de um norte que reflita em uma formação plena do bacharel em Direito.

6.4.1 A Evolução das Competências no Ambiente Jurídico Contemporâneo

No ambiente jurídico contemporâneo, caracterizado por rápidas transformações tecnológicas, globalização e mudanças sociais, as competências exigidas dos profissionais do

⁶⁶ O *Learning Compass 2030* da OCDE é uma estrutura de aprendizagem em evolução que estabelece uma visão aspiracional para o futuro da educação. Fornece pontos de orientação para o futuro que queremos: bem-estar individual e coletivo. A metáfora de uma bússola de aprendizagem foi adotada para enfatizar a necessidade de os alunos aprenderem a navegar por si mesmos em contextos desconhecidos. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/>

Direito estão passando por uma evolução significativa. Tradicionalmente, as competências jurídicas se concentravam na compreensão da legislação, argumentação jurídica e análise de casos. No entanto, essa perspectiva está se expandindo para abranger um conjunto diversificado de habilidades que vão além das fronteiras do conhecimento legal puro.

As competências tradicionais ainda desempenham um papel fundamental no exercício da advocacia e no sistema judicial. A compreensão profunda da lei, a habilidade de pesquisa, a análise crítica e a argumentação jurídica permanecem como alicerces sólidos para os profissionais do Direito. No entanto, as mudanças da era digital trouxeram consigo desafios e oportunidades que redefiniram as competências essenciais para uma atuação eficaz no campo jurídico.

Nesse contexto, as competências digitais avançadas emergem como imperativas para os futuros profissionais do Direito. A capacidade de navegar pelo ambiente digital, compreender as implicações éticas das tecnologias, aplicar ferramentas inovadoras para solucionar questões jurídicas e interpretar informações digitais tornou-se tão crucial quanto o domínio dos princípios legais. A integração das competências digitais é um reflexo da realidade em que as interações sociais, as práticas comerciais e até mesmo o próprio sistema judiciário estão se digitalizando e demandando uma nova abordagem.

Além disso, a globalização e a interconexão das jurisdições têm exigido dos profissionais do Direito habilidades de comunicação e colaboração em contextos interculturais. A capacidade de se comunicar eficazmente com pessoas de diferentes origens culturais e compreender as nuances das leis internacionais são componentes essenciais das competências profissionais contemporâneas.

A evolução das competências no ambiente jurídico contemporâneo também destaca a importância da resolução criativa de problemas. Os profissionais do Direito agora são desafiados a encontrar soluções inovadoras para questões complexas, muitas vezes aproveitando tecnologias avançadas e abordagens interdisciplinares. Essa abertura para a criatividade é resultado da necessidade de lidar com problemas legais cada vez mais multifacetados e imprevisíveis.

Em resumo, a evolução das competências no ambiente jurídico contemporâneo reflete a necessidade de uma abordagem holística na formação dos futuros profissionais do Direito. A conjugação das competências tradicionais com as habilidades digitais, interpessoais, interculturais e criativas é crucial para capacitar os profissionais a enfrentarem os desafios de uma sociedade em constante transformação. A Bússola da Educação Jurídica proposta nesta

tese busca responder a essa demanda, proporcionando uma visão abrangente e adaptável das competências essenciais para a formação dos bacharéis em Direito.

6.4.2 O Diálogo entre Competências Tradicionais e Digitais

A interseção entre as competências tradicionais e as digitais no contexto jurídico contemporâneo promove um diálogo fundamental para a formação dos profissionais do Direito. Enquanto as competências tradicionais ancoram-se em princípios legais consolidados, a era digital exige uma ampliação dessas habilidades para incluir proficiência em tecnologias emergentes e a capacidade de navegar pelo vasto terreno das informações digitais.

A interação entre competências tradicionais e digitais não deve ser vista como um mero acréscimo, mas sim como um processo sinérgico em que essas duas dimensões se complementam e se reforçam mutuamente. As competências tradicionais, como a pesquisa jurídica minuciosa, a análise crítica de precedentes legais e a argumentação persuasiva, formam a base sólida sobre a qual as competências digitais podem ser construídas.

A pesquisa jurídica, por exemplo, que historicamente envolvia vasculhar bibliotecas físicas e códigos legais volumosos, agora se expande para a busca eficiente de jurisprudência online, análise de dados judiciais e uso de ferramentas de análise textual. A habilidade de discernir informações relevantes em meio ao fluxo de dados digitais tornou-se tão crucial quanto a habilidade de identificar precedentes legais.

Além disso, a análise crítica, tão intrínseca à prática jurídica, estende-se para a interpretação de dados digitais complexos. Os profissionais do Direito precisam não apenas compreender as informações digitais, mas também avaliar a qualidade e a confiabilidade desses dados, especialmente ao utilizá-los como evidências em processos judiciais.

O diálogo entre as competências tradicionais e digitais também destaca a importância da adaptação contínua. A evolução tecnológica e as mudanças na sociedade demandam uma capacidade constante de aprendizado e atualização. Os profissionais do Direito devem estar dispostos a se familiarizar com novas tecnologias, abraçar a automação de tarefas rotineiras e explorar maneiras inovadoras de lidar com questões jurídicas complexas.

A ética também emerge como um ponto central nesse diálogo. As competências tradicionais de ética profissional agora são confrontadas com dilemas éticos digitais, como a privacidade de dados, a segurança cibernética e a utilização ética de inteligência artificial na tomada de decisões jurídicas. A compreensão das ramificações éticas do uso das tecnologias

digitais é um componente crítico para a formação de profissionais do Direito responsáveis e éticos no mundo digital.

Como resultado, a interação entre as competências tradicionais e digitais no âmbito jurídico reflete uma complementaridade necessária para a formação abrangente dos bacharéis em Direito. A combinação das competências adquiridas através da tradição jurídica com as habilidades digitais emergentes cria um profissional apto a enfrentar os desafios complexos e multifacetados do mundo contemporâneo. A Bússola da Educação Jurídica proposta busca promover esse diálogo, reconhecendo a interdependência entre as competências tradicionais e digitais na formação de profissionais do Direito preparados para uma atuação eficaz e ética no cenário jurídico moderno.

A ênfase recai sobre a necessidade de uma atualização no cenário educacional, visando atender às demandas contemporâneas, incluindo tanto a evolução tecnológica quanto a necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva perante a legislação e a jurisprudência. A inserção das competências digitais é vital, considerando o ambiente profissional do Direito na era digital.

6.4.3 A Construção da Bússola da Educação Jurídica

Na busca por uma formação mais abrangente e adaptada à realidade contemporânea, a criação da Bússola da Educação Jurídica emerge como um marco significativo. A construção desse instrumento resulta da convergência de diversas perspectivas e abordagens, tendo como base sólida os pilares (saberes) da educação propostos pela UNESCO e as competências essenciais delineadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Direito do ano de 2018. No entanto, a Bússola vai além da simples síntese desses elementos, incorporando também a visão de Fleury e Fleury (2001) sobre competências profissionais, bem como a compreensão das competências digitais identificadas na pesquisa realizada.

O processo de construção da Bússola da Educação Jurídica envolveu uma análise minuciosa dessas diferentes perspectivas, com o intuito de identificar os pontos de convergência e de criar uma estrutura coesa e abrangente.

Além disso, a construção da Bússola também contemplou uma abordagem colaborativa, envolvendo análises de referenciais bibliográficos da área jurídica, editados por educadores, profissionais do mundo digital e estudantes. Esse processo de análise permitiu a validação das competências propostas, bem como a identificação de lacunas e ajustes necessários. A Bússola foi moldada para ser flexível e adaptável, levando em consideração as especificidades de

diferentes instituições de ensino, o contexto social onde está sendo proposta a formação e as necessidades variáveis do mercado jurídico.

A Bússola da Educação Jurídica, portanto, não é apenas um conjunto estático de competências, mas sim um guia dinâmico que reflete as complexidades e as demandas em constante evolução do ambiente jurídico e digital. Ela surge como um instrumento orientador que visa preparar os bacharéis em Direito não apenas para os desafios imediatos, mas também para os cenários futuros, nos quais a interseção entre o Direito e a tecnologia desempenhará um papel cada vez mais proeminente. A construção da Bússola representa um esforço conjunto para fornecer uma formação mais completa e relevante, capaz de capacitar os estudantes a navegar com confiança e habilidade pelo panorama jurídico contemporâneo em constante transformação.

Ainda, revela a complexidade e o empenho envolvidos na criação deste instrumento inovador. Sendo que a construção da Bússola, dentro de cada contexto, não é resultado de um processo isolado, mas sim de uma abordagem colaborativa e abrangente que integra diversas fontes de conhecimento e experiência.

O primeiro passo na construção da Bússola foi a identificação dos principais referenciais teóricos e práticos que fundamentam o desenvolvimento das competências profissionais e digitais no âmbito do curso de Direito. A integração dos pilares educacionais propostos pela UNESCO serviu como base sólida, estabelecendo a estrutura para a criação das competências que abrangem desde o conhecimento teórico até as habilidades interpessoais e éticas. Contudo, a proposta da Bússola não se limitou a replicar esses pilares, mas sim a contextualizá-los especificamente para a formação jurídica, reconhecendo as nuances e desafios peculiares desse campo.

Além disso, a construção da Bússola da Educação Jurídica também envolveu uma análise profunda das competências digitais emergentes no contexto jurídico. A integração das tecnologias digitais na prática do Direito é uma realidade inegável, e a Bússola buscou abraçar essa evolução ao introduzir o pilar "Aprender a Ser no Digital". Essa dimensão abrangida pelo instrumento proposto, intenciona envolver no processo de construção do currículo formativo a colaboração de especialistas em tecnologia jurídica, garantindo que as competências digitais propostas sejam relevantes e eficazes para os desafios enfrentados pelos profissionais do Direito na era digital.

A construção da Bússola não se limitou a uma abordagem unilateral, mas sim a um diálogo enriquecedor entre as competências tradicionais e digitais. O objetivo é garantir que a

Bússola não apenas responda às demandas atuais, mas também antecipe as necessidades futuras. Nesse sentido, a colaboração de educadores, profissionais do Direito e especialistas em tecnologia poderão identificar sinergias e conexões entre as competências, criando uma estrutura integrada que abrace a interação complementar entre esses dois aspectos cruciais da formação jurídica.

A Bússola da Educação Jurídica, assim concebida, não é uma mera lista de competências, mas uma abordagem holística e dinâmica para a formação do bacharel em Direito. Sua construção representa o compromisso de oferecer uma educação jurídica que esteja sintonizada com as demandas contemporâneas e futuras da sociedade e do mercado de trabalho. A Bússola não é apenas um guia estático, mas sim um farol que orienta a formação de profissionais preparados para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades de um ambiente jurídico em constante transformação.

Nesse sentido, a proposta visualiza os seguintes seis pilares, os quais se mostram fundamentais para orientar a formação dos bacharéis em Direito:

1. APRENDER A CONHECER:

- Adquirir conhecimentos teóricos, históricos e práticos relacionados ao Direito de forma crítica e reflexiva.
- Estimular a busca de informações de maneira autônoma e crítica.

2. APRENDER A FAZER:

- Aplicar os conhecimentos teóricos na prática jurídica através de estágios, simulações e práticas jurídicas.
- Desenvolver habilidades profissionais, tais como análise e interpretação da legislação, comunicação oral e escrita, e utilização de ferramentas tecnológicas para a prática jurídica.

3. APRENDER A CONVIVER:

- Fomentar habilidades sociais e interpessoais.
- Promover trabalho em equipe e relações interpessoais positivas.
- Cultivar a atuação ética e responsável.

4. APRENDER A SER:

- Desenvolver habilidades pessoais, incluindo autoconfiança, autonomia e adaptação a novas situações.

- Cultivar um senso de responsabilidade social, comprometimento com a justiça e cidadania.

5. APRENDER A TRANSFORMAR:

- Utilizar o conhecimento de forma crítica em diferentes cenários.
- Tomar decisões informadas e agir de forma crítica e criativa.
- Contribuir para o desenvolvimento sustentável e a promoção dos direitos humanos.

6. APRENDER A SER NO DIGITAL:

- Utilizar tecnologias digitais de maneira segura, crítica e responsável em âmbito pessoal, profissional e social.
- Dominar o uso de tecnologias específicas para a prática jurídica.
- Analisar e interpretar informações digitais, compreender a ética no uso de tecnologias e empregar a inovação tecnológica na solução de problemas jurídicos.

A proposta da Bússola da Educação Jurídica surge como uma ferramenta essencial para guiar a formação dos bacharéis em Direito. Os seis pilares, interconectados e abrangendo tanto competências profissionais quanto digitais, proporciona o início de um norte claro e abrangente para a educação jurídica, imbuído da responsabilidade de formar profissionais que não apenas dominem o Direito, mas que também saibam aplicá-lo com ética, habilidade e sensibilidade para as dinâmicas do mundo digital.

FIGURA 20: PILARES DA BÚSSOLA DA EDUCAÇÃO JURÍDICA



FONTE: Dados da Pesquisa (2023)

Dessa maneira, a partir dos seis pilares da educação e das competências essenciais delineadas para a formação do bacharel em Direito, emerge a Bússola da Educação Jurídica proposta neste estudo. Essa Bússola almeja oferecer um guia abrangente para a construção de currículos e planos de ensino que incorporem as habilidades e conhecimentos cruciais para a atuação do profissional do Direito na contemporaneidade, considerando não somente o ambiente digital, mas também a dinâmica das relações sociais e jurídicas.

6.4.4 Pilares Interconectados: Uma Visão Detalhada

A Bússola da Educação Jurídica se firma sobre uma base sólida de seis pilares interconectados, que representam os fundamentos essenciais para a formação integral do bacharel em Direito, apresentados anteriormente. Cada um desses pilares desenha uma trajetória única de desenvolvimento, juntos, eles compõem um mapa abrangente de competências que capacitarão os futuros profissionais a navegar com sucesso pelo cenário jurídico complexo e digitalizado. Vamos agora explorar detalhadamente cada um desses pilares:

APRENDER A CONHECER:

O pilar "Aprender a Conhecer" constitui o alicerce fundamental para a formação do bacharel em Direito, indo além da mera assimilação de informações. Ele evoca um mergulho profundo nas águas do conhecimento jurídico, estimulando os estudantes a não apenas decorar leis e regulamentos, mas a compreender as raízes teóricas e históricas que fundamentam as normas legais vigentes. Através dessa abordagem, os futuros profissionais são encorajados a transcender os limites das análises superficiais e explorar uma diversidade de perspectivas, entendendo a evolução das doutrinas jurídicas e seus desdobramentos éticos.

Dentro dessa jornada de descoberta, a análise de casos históricos assume um papel de destaque. Tomemos, por exemplo, a Revolução Francesa e sua influência no desenvolvimento dos princípios do Estado de Direito. Através desse estudo, os alunos não somente identificam como eventos históricos moldaram o Direito, mas também são incentivados a questionar as motivações ideológicas por trás de cada decisão legal. Essa perspectiva crítica é crucial para a formação de advogados e demais profissionais da área jurídica que não apenas compreendam o Direito, mas que também o interpretem à luz de valores éticos e sociais.

Nesse contexto, a competência "Aprender a Conhecer" lança as bases para a pesquisa independente. Projetos de investigação jurídica desafiam os estudantes a explorar problemas complexos, mergulhar em fontes diversas e construir argumentos sólidos e embasados. A capacidade de discernir entre diferentes interpretações legais e analisar criticamente abordagens divergentes capacita os futuros profissionais a navegar pelas nuances das disputas jurídicas. Assim, ao invés de apenas acumular informações, eles se tornam artesãos do conhecimento jurídico, habilmente moldando e aplicando seu entendimento profundo em diversos contextos.

Avançando nesse trajeto, adentramos o pilar seguinte, "Aprender a Fazer". Enquanto "Aprender a Conhecer" estabelece as bases, "Aprender a Fazer" extrai o conhecimento teórico para a prática jurídica. De maneira fluida e interligada, esses pilares guiam os bacharéis em Direito a transcenderem os limites tradicionais da educação jurídica, preparando-os para uma atuação profissional embasada, ética e eficaz.

APRENDER A FAZER:

No cenário da formação jurídica, o pilar "Aprender a Fazer" emerge como uma oficina onde o conhecimento teórico é transposto para a prática concreta do mundo legal. Aqui, os estudantes não apenas absorvem informações, mas também as aplicam em situações reais. Ao

adentrar esse pilar, os futuros bacharéis são imersos em uma atmosfera onde a teoria ganha vida nas simulações de casos, estágios supervisionados e práticas jurídicas.

Na busca pela habilidade de "Aprender a Fazer", os alunos se envolvem em estágios práticos onde têm a oportunidade de vivenciar o dia a dia de escritórios de advocacia, tribunais e departamentos jurídicos. Isso os expõe à dinâmica dos processos legais, ao manuseio de documentos, às interações com clientes e às articulações perante os tribunais. É como se os estudantes se tornassem aprendizes da profissão, compreendendo na prática os desafios e complexidades da advocacia.

Ao mergulhar em simulações de casos, os alunos desenvolvem a capacidade de analisar cenários hipotéticos, identificar questões jurídicas e construir argumentações sólidas. Por exemplo, ao se depararem com um caso de litígio, eles precisam aplicar os princípios legais aprendidos para construir estratégias de defesa ou acusação. Isso não apenas solidifica o entendimento teórico, mas também afia as habilidades cognitivas e argumentativas.

Outrossim, a prática da escrita jurídica é uma parte intrínseca desse pilar. A comunicação oral e escrita é essencial para um profissional do Direito, e os futuros bacharéis são instigados a aprimorar suas habilidades nesse aspecto. Da elaboração de petições e pareceres à argumentação em debates, "Aprender a Fazer" requer a maestria na expressão dos argumentos de maneira clara, precisa e persuasiva.

Em suma, "Aprender a Fazer" não é apenas sobre a aplicação mecânica do conhecimento, mas sim sobre a internalização das habilidades práticas que capacitam os futuros profissionais a lidar com situações reais e complexas do mundo jurídico. Ao saírem da academia e ingressarem na prática, eles já possuem uma bagagem rica de experiências que os coloca em vantagem. Esse pilar cria a ponte entre a teoria e a prática, transformando estudantes em profissionais habilitados e versáteis que não apenas compreendem as leis, mas também sabem como aplicá-las de maneira eficaz e estratégica.

No próximo pilar, vamos explorar como a formação do bacharel em Direito abraça as competências sociais e interpessoais através do pilar "Aprender a Conviver".

APRENDER A CONVIVER

O pilar "Aprender a Conviver" desempenha um papel crucial na formação do bacharel em Direito, integrando de maneira significativa as competências interculturais delineadas por Clemente e Morosini (2020a). Assim como a construção da "Bússola da Educação Jurídica" requer uma abordagem intercultural, o aprendizado de conviver em um ambiente jurídico

diversificado exige a compreensão das dinâmicas culturais e sociais que moldam as relações no campo do Direito.

Ao adotar a perspectiva de "*input*" das competências interculturais, o processo de aprender a conviver no âmbito jurídico implica em reconhecer a importância das interações culturais na prática profissional. Isso vai além da mera coexistência de diferentes culturas, envolvendo a compreensão das perspectivas culturais subjacentes que influenciam os indivíduos no sistema legal. Os estudantes de Direito devem ser incentivados a explorar como as normas, regulamentos e práticas jurídicas podem ser percebidos e interpretados de maneira diferente por pessoas de diferentes origens culturais.

O "*output*" das competências interculturais no contexto do pilar "Aprender a Conviver" implica em construir relações profissionais e pessoais eficazes em um ambiente jurídico diversificado. A capacidade de se comunicar, colaborar e resolver conflitos de forma sensível às diferenças culturais é crucial para um advogado que atua em um mundo globalizado. Isso envolve a compreensão de como as normas culturais podem influenciar os modos de abordar negociações, mediações e disputas legais.

A competência intercultural também desempenha um papel vital na promoção da justiça social e na defesa dos direitos humanos. Ao aprender a conviver com pessoas de diferentes origens culturais, os futuros profissionais do Direito podem desenvolver uma compreensão mais profunda das desigualdades e injustiças que podem surgir das disparidades culturais. Isso os capacita a atuar como defensores eficazes da igualdade de direitos e da inclusão, reconhecendo como os sistemas legais podem perpetuar ou desafiar preconceitos culturais.

Além disso, a aprendizagem de conviver também se estende à prática jurídica internacional. O Direito Internacional e as relações transnacionais muitas vezes envolvem diferentes culturas e sistemas legais. Nesse contexto, a competência intercultural desempenha um papel fundamental na construção de pontes entre diferentes jurisdições e na resolução de conflitos que surgem de perspectivas culturais diversas.

É importante ressaltar que o desenvolvimento da competência intercultural na proposta do "Aprender a Conviver" não se limita aos aspectos profissionais. Os estudantes também devem ser incentivados a explorar questões éticas e sociais que surgem quando diferentes culturas se encontram no campo jurídico. Isso pode envolver discussões sobre relativismo cultural, universalismo dos direitos humanos e equidade no sistema legal.

Em resumo, o pilar "Aprender a Conviver" na formação do bacharel em Direito é enriquecido pela integração das competências interculturais. A capacidade de se relacionar de maneira eficaz e sensível com pessoas de diferentes origens culturais é essencial para a prática jurídica em um mundo cada vez mais globalizado e diversificado. O desenvolvimento de competências interculturais não apenas ajuda os futuros profissionais do Direito a construir relações profissionais sólidas, mas também a se tornarem defensores sensíveis da justiça social e dos direitos humanos em suas práticas jurídicas e em suas vidas.

No contexto dessa jornada educacional, que busca moldar os futuros profissionais do Direito com base nos pilares da educação e nas competências essenciais, a proposta da Bússola da Educação Jurídica ganha forma e substância. Essa bússola não somente aponta para a direção a ser seguida na elaboração de currículos e planos de ensino, mas também se apresenta como uma ferramenta indispensável para a construção de uma base sólida e adaptável que capacite os estudantes a navegar pelas complexidades do mundo jurídico contemporâneo.

APRENDER A SER

O pilar "Aprender a Ser" desempenha uma função fundamental na trajetória de formação do bacharel em Direito, pois é alicerçado nos fundamentos construídos nos pilares anteriores. Como resultado da progressão natural de competências, "Aprender a Ser" capacita os futuros profissionais com as habilidades pessoais e valores essenciais para uma prática jurídica ética, autêntica e consciente.

Após o desenvolvimento de conhecimentos teóricos, históricos e práticos no pilar "Aprender a Conhecer", os futuros bacharéis são preparados para a aplicação destes conhecimentos na prática jurídica, como visto no pilar "Aprender a Fazer". No entanto, esses aspectos não podem ser isolados do contexto social e humano no qual serão aplicados. Aqui entra o pilar "Aprender a Conviver", que promove habilidades sociais e interpessoais, ressaltando a importância das relações interpessoais, trabalho em equipe e atuação ética.

Dentro deste contexto de habilidades inter-relacionadas, o pilar "Aprender a Ser" adquire um papel de destaque. Não se trata apenas de adquirir conhecimentos e habilidades técnicas, mas também de internalizar uma abordagem pessoal e profissional autêntica. Isso inclui o desenvolvimento de autoconfiança, autonomia e a capacidade de adaptação a novas situações, habilidades que se originam do conhecimento adquirido e da prática jurídica. A autoconfiança é moldada pela aplicação bem-sucedida dos conhecimentos teóricos na prática,

e a autonomia é alimentada pela capacidade de interpretar e aplicar a legislação de forma crítica e reflexiva.

Além disso, o pilar "Aprender a Ser" integra-se harmoniosamente com o pilar "Aprender a Conviver". A promoção de habilidades sociais e interpessoais se alinha à necessidade de cultivar um senso de responsabilidade social e comprometimento com a justiça e cidadania. Os futuros profissionais do Direito não apenas aplicarão a lei, mas também contribuirão para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, fomentando relações positivas e atuando com ética.

Portanto, "Aprender a Ser" é a culminação de um processo contínuo, no qual o aprendizado adquirido no pilar "Aprender a Conhecer" é aplicado no contexto prático do pilar "Aprender a Fazer" e interage harmoniosamente com as habilidades de relacionamento interpessoal promovidas pelo pilar "Aprender a Conviver". Essas conexões são essenciais para a formação integral do bacharel em Direito, preparando-o para enfrentar os desafios da prática jurídica com autenticidade, ética, responsabilidade social e compromisso com a justiça.

Em suma, à medida que o percurso formativo no campo jurídico avança, os pilares anteriores se fundem e criam uma base sólida para o próximo estágio evolutivo: "Aprender a Transformar". Este pilar, intrinsecamente interligado aos alicerces previamente estabelecidos, capacita os estudantes de Direito a transcender a mera aplicação de conhecimentos e ação prática.

APRENDER A TRANSFORMAR

No centro do pilar "Aprender a Transformar" reside a capacidade de empregar o conhecimento adquirido de maneira crítica e adaptativa em diversos cenários. Os profissionais deste estágio não se limitam a aplicar a lei; eles têm a coragem de questionar, interpretar e recontextualizar o conhecimento para responder aos desafios emergentes.

Ao dominar a habilidade de tomar decisões informadas e agir de forma crítica e criativa, esses indivíduos se tornam agentes de mudança em um ambiente jurídico em constante evolução. Eles não apenas cumprem sua função como aplicadores da lei, mas também inovam, encontrando soluções originais para as complexas questões legais enfrentadas pela sociedade contemporânea. Isso requer uma combinação de conhecimento sólido e pensamento criativo, permitindo que eles superem os desafios tradicionais e antecipem os novos problemas que surgem na era moderna.

Além disso, o pilar "Aprender a Transformar" incute uma forte consciência de responsabilidade social e direitos humanos. Os futuros profissionais do Direito são capacitados a serem defensores desses princípios, utilizando suas habilidades críticas e criativas para promover a justiça social, a igualdade e o desenvolvimento sustentável. Eles não apenas aplicam a lei, mas também contribuem ativamente para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e consciente.

Portanto, o pilar "Aprender a Transformar" é o ápice de um processo educativo progressivo, construído sobre os fundamentos dos pilares anteriores. Ao capacitar os futuros bacharéis em Direito a utilizar o conhecimento de maneira crítica, criativa e voltada para a transformação social, esse pilar não apenas molda profissionais jurídicos competentes, mas também cidadãos engajados e agentes de mudança. A transição harmoniosa deste pilar para o subsequente, "Aprender a Ser no Digital", reforça a importância da adaptação contínua e do uso inovador das tecnologias digitais para enfrentar os desafios jurídicos do mundo moderno.

O pilar "Aprender a Transformar" assume um papel crucial na formação e atuação do profissional do Direito, capacitando-os a ir além da aplicação convencional das leis e a se tornarem agentes ativos de mudança e inovação no campo jurídico. Na formação acadêmica, esse pilar se manifesta quando os estudantes são desafiados a analisar casos complexos e a encontrar soluções criativas que considerem diferentes cenários e interpretações das leis. Por exemplo, ao discutir um caso de direito ambiental, os alunos podem explorar diferentes abordagens para equilibrar a preservação ambiental com o desenvolvimento econômico, incentivando-os a pensar criticamente e propor soluções inovadoras.

Além disso, a prática da advocacia também reflete a importância do pilar "Aprender a Transformar". Profissionais do Direito frequentemente enfrentam desafios legais que não possuem respostas claras nas leis existentes, exigindo uma análise profunda e uma abordagem criativa. Por exemplo, um advogado pode se deparar com um caso envolvendo uma questão legal inédita no contexto das novas tecnologias, como a regulamentação de contratos inteligentes baseados em *blockchain*. Nesses casos, a capacidade de transformar o conhecimento teórico em soluções práticas requer uma compreensão crítica das leis existentes, bem como a habilidade de pensar de maneira criativa e adaptativa para encontrar a melhor abordagem jurídica.

Além disso, o engajamento em questões de justiça social e direitos humanos também é uma manifestação do pilar "Aprender a Transformar". Profissionais do Direito têm o poder de utilizar seu conhecimento jurídico para promover mudanças positivas na sociedade. Por

exemplo, um advogado especializado em direitos civis pode trabalhar em casos de discriminação racial, buscando não apenas uma solução individual para o cliente, mas também impactando a interpretação e aplicação das leis para toda a comunidade. Esses profissionais transformam o sistema jurídico ao lutar por igualdade e justiça, utilizando sua habilidade de análise crítica e criatividade para promover mudanças sistêmicas.

Portanto, o pilar "Aprender a Transformar" é essencial para capacitar os futuros e atuais profissionais do Direito a transcenderem as limitações convencionais e a se tornarem agentes de mudança, inovação e justiça na sociedade. A habilidade de utilizar o conhecimento de forma crítica em diversos cenários, tomar decisões informadas e agir de forma criativa é o que diferencia os profissionais que não apenas aplicam a lei, mas também a transformam para melhor atender às necessidades da sociedade em constante evolução.

Em suma, o pilar "Aprender a Transformar" oferece a base para que os profissionais do Direito se tornem agentes dinâmicos e proativos em um cenário jurídico em constante mudança. A capacidade de utilizar o conhecimento de forma crítica e criativa, aliada à habilidade de tomar decisões informadas, equipa os advogados e juristas não apenas para resolver casos complexos, mas também para contribuir ativamente na promoção dos direitos humanos e no desenvolvimento sustentável.

À medida que nos preparamos para explorar o próximo pilar, "Aprender a Ser no Digital", é crucial reconhecer como a transformação das práticas jurídicas é fundamental para enfrentar os desafios contemporâneos. A habilidade de utilizar a tecnologia de maneira responsável e inovadora em todas as facetas da prática jurídica, do ambiente pessoal ao profissional, está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento de profissionais jurídicos completos e eficazes.

APRENDER A SER NO DIGITAL

No cenário contemporâneo, em que a tecnologia digital permeia quase todos os aspectos da vida, a profissão jurídica não permanece à margem dessa revolução digital. O pilar "Aprender a Ser no Digital" emerge como um dos alicerces mais essenciais na formação do profissional do Direito, uma vez que é a chave para a adaptação e eficácia no contexto atual. A era digital não apenas exige a familiaridade com ferramentas tecnológicas, mas também impõe uma compreensão profunda da ética digital, da segurança cibernética e da inovação aplicada ao campo jurídico.

No âmbito do "Aprender a Ser no Digital", os futuros profissionais do Direito são desafiados a compreender a ética e a responsabilidade associadas ao uso da tecnologia. A ética digital vai além de cumprir regras e regulamentos, abraçando o compromisso de proteger informações confidenciais, respeitar a privacidade dos clientes e conduzir a pesquisa de maneira imparcial. Por exemplo, um advogado deve dominar a interpretação ética da coleta de dados eletrônicos em litígios, garantindo que as informações sejam obtidas de forma legal e não invasiva, sob pena de nulidade do processo.

A inovação também é uma peça central do "Aprender a Ser no Digital". Os profissionais do Direito não apenas precisam adotar tecnologias estabelecidas, mas também devem estar preparados para abraçar a inovação em seu trabalho diário. A automação de tarefas rotineiras, como revisão de documentos e análise de contratos, libera tempo para atividades mais complexas que exigem julgamento humano. Por exemplo, a implantação de algoritmos de aprendizado de máquina em pesquisas legais pode agilizar a identificação de precedentes relevantes, aumentando a eficiência dos profissionais.

Além disso, o pilar "Aprender a Ser no Digital" contempla a digitalização do próprio processo jurídico. A petição eletrônica, a videoconferência em audiências e a análise de dados forenses são apenas algumas das maneiras pelas quais a tecnologia transformou a maneira como os advogados e demais profissionais do Direito interagem com os tribunais e seus clientes. A fluência tecnológica é necessária para navegar por essas mudanças e garantir que os procedimentos legais sejam conduzidos com eficácia e precisão.

No cerne do "Aprender a Ser no Digital" está o desenvolvimento de uma mentalidade adaptável. Os profissionais do Direito devem estar dispostos a aprender continuamente e a se ajustar às rápidas mudanças no cenário tecnológico. Ao adotar uma abordagem de aprendizado ao longo da vida, os advogados podem acompanhar novas tecnologias, desde sistemas de inteligência artificial até plataformas de resolução de disputas online, capacitando-se a oferecer soluções inovadoras aos clientes.

O pilar "Aprender a Ser no Digital" não apenas coroa o conjunto de competências profissionais, mas também molda a identidade do profissional do Direito na era digital. O domínio da ética digital, a competência tecnológica e a disposição para a inovação capacitam os advogados a se destacarem em um ambiente jurídico em constante evolução. O profissional que internaliza essa capacidade de adaptação e inovação é capaz de enfrentar desafios complexos, oferecer soluções eficazes e defender a justiça e os direitos humanos em um mundo cada vez mais digitalizado.

Nesse contexto de competências digitais, a Bússola proposta reconhece a urgência de uma formação abrangente, capacitando os estudantes de Direito a navegar com segurança, crítica e responsabilidade pelo mundo digital em esferas pessoais, profissionais e sociais. Isso engloba compreender tecnologias específicas para a prática jurídica, tais como softwares e ferramentas digitais destinadas à análise e gestão de processos jurídicos, bem como capacitar-se para a pesquisa jurídica online, comunicação virtual e participação efetiva em cenários digitais.

Nessa perspectiva, a Bússola da Educação Jurídica não apenas abarca os aspectos tradicionais do ensino jurídico, mas também abraça a evolução constante das demandas profissionais na era digital. O pilar "Aprender a Ser no Digital" surge como um elo crucial entre os princípios educacionais consolidados e as necessidades emergentes do cenário jurídico moderno. À medida que a interseção entre o mundo legal e as tecnologias digitais se expande, a Bússola da Educação Jurídica orienta a formação do bacharel em Direito a trilhar um caminho enriquecido, preparando-o para enfrentar os desafios, aproveitar as oportunidades e exercer sua profissão de maneira ética, informada e eficaz no panorama em constante mutação.

À medida que a Bússola da Educação Jurídica proposta visa catalisar o desenvolvimento de competências digitais avançadas, suas diretrizes abrangem a capacidade de decifrar e interpretar informações digitais, compreender as ramificações éticas do uso tecnológico, tomar decisões embasadas no ambiente digital e aplicar a tecnologia de maneira inovadora à resolução de enigmas jurídicos.

É imperativo que a formação em competências digitais seja internalizada de maneira intrínseca em todas as fases da formação jurídica, desde o embasamento teórico até a aplicação prática. Isso implica a integração de recursos digitais no ensino, como plataformas virtuais de aprendizagem, simuladores e práticas jurídicas online, bem como o estímulo a atividades que promovam a pesquisa e a produção de conteúdo jurídico por meio das ferramentas digitais disponíveis.

Desse modo, a Bússola da Educação Jurídica concebida tem por objetivo assegurar que os estudantes de Direito adquiram as competências digitais indispensáveis para se adaptarem e destacarem em um cenário jurídico cada vez mais digitalizado. Tais habilidades abraçam o uso prudente e crítico das tecnologias, a aptidão para buscar, analisar e aplicar informações digitais pertinentes, a habilidade de comunicar e colaborar eficazmente em ambientes virtuais e a capacidade de resolver desafios mediante a aplicação de recursos e ferramentas digitais.

Cumprir enfatizar que a Bússola da Educação Jurídica almejada em termos de competências digitais deve estar alinhada ao conceito preestabelecido de competências digitais. Esse conceito engloba a utilização segura, crítica e responsável das tecnologias digitais no âmbito pessoal, profissional e social. Portanto, a revisão textual deve assegurar que as competências digitais propostas pela Bússola estejam em conformidade com esse conceito e considerem os aspectos fundamentais das habilidades digitais cruciais para a prática jurídica.

Além disso, é de suma importância que a Bússola da Educação Jurídica considere a necessidade de fomentar habilidades interpessoais, como a aptidão para colaborar em equipe, comunicar-se e negociar. Isto é fundamental dado que o profissional do Direito necessita interagir com uma pluralidade de atores sociais em sua atuação, tanto na esfera pública quanto na privada.

Outro ponto de relevo que deve ser incorporado à Bússola da Educação Jurídica é a promoção de habilidades críticas e reflexivas nos estudantes. Afinal, o profissional do Direito possui um papel central na sociedade, engajando-se não só na aplicação da legislação, mas também na busca pela justiça e equidade. Portanto, é imperativo que os alunos se capacitem para analisar com olhar crítico as leis e normas existentes, bem como para conceber soluções que possam fomentar uma sociedade mais justa e equitativa.

Ademais, a Bússola da Educação Jurídica deve permitir refletir sobre a necessidade de propiciar aos estudantes uma formação ética e responsável. O profissional do Direito assume a responsabilidade de zelar pelo cumprimento das leis e pela defesa dos direitos e interesses de seus clientes, sem infligir danos a terceiros ou infringir os princípios éticos da profissão. Por isso, é imperativo que a formação jurídica abranja o ensino de valores éticos e morais, bem como a relevância da responsabilidade social na atuação profissional.

De outro modo, a Bússola da Educação Jurídica deve abarcar a necessidade de nutrir uma postura de atualização e aprimoramento constantes dos saberes e habilidades do profissional do Direito. A legislação e as normas jurídicas passam por mutações velozes e constantes, o que demanda dos profissionais uma constante renovação de suas habilidades. Além disso, o contexto social e político também se metamorfoseia rapidamente, exigindo do profissional do Direito a habilidade de se adaptar e responder de maneira eficaz às demandas da sociedade.

Finalmente, é crucial salientar que esse instrumento não deve ser interpretado como um modelo rígido e imutável, mas sim como um guia flexível e adaptável às peculiaridades e demandas de cada instituição de ensino e região. O propósito é fornecer uma orientação para a

construção de currículos e planos de ensino que abarquem as competências essenciais para a formação do bacharel em Direito, considerando as necessidades da sociedade contemporânea e a urgência de preparar profissionais aptos a atuarem em um ambiente cada vez mais digital e dinâmico. A adoção de uma abordagem centrada no desenvolvimento de competências digitais e profissionais pode representar a chave para a formação de profissionais habilitados a enfrentar os desafios e oportunidades do atual e futuro mercado jurídico.

6.4.5 A Integração das Competências Digitais ao Longo da Formação Jurídica

No atual cenário de crescente digitalização e transformação tecnológica, a formação jurídica enfrenta o desafio crucial de integrar competências digitais ao longo de seu percurso educacional. Este ponto da discussão se dedica a explorar a relevância e os benefícios intrínsecos à integração contínua das competências digitais em todas as etapas da formação jurídica. Ao abordar os desafios e as oportunidades associados à incorporação das habilidades digitais, este subcapítulo visa dotar os futuros profissionais do Direito com as ferramentas necessárias para navegarem de maneira eficaz em um ambiente jurídico cada vez mais tecnológico.

A integração das competências digitais constitui um desafio complexo, mas também proporciona oportunidades inestimáveis. A rápida evolução das tecnologias exige que os currículos jurídicos estejam em constante atualização, para que possam refletir as mais recentes tendências tecnológicas. No entanto, essa constante atualização também apresenta uma chance única para os educadores envolverem os alunos em discussões críticas sobre os impactos jurídicos e sociais das novas tecnologias, estimulando a reflexão ética e o pensamento crítico.

Ao enriquecer o ensino teórico com a tecnologia, a formação jurídica pode oferecer uma experiência mais rica e envolvente. A introdução de ferramentas de pesquisa jurídica online avançadas capacita os alunos a realizar análises mais eficientes e aprofundadas. Além disso, o uso de plataformas de aprendizado online e aulas virtuais permite que os alunos explorem questões jurídicas relacionadas à tecnologia, como a privacidade de dados e a regulamentação de novas mídias.

A integração das competências digitais também é crucial nas práticas de estágio e nas simulações. A exposição dos alunos a escritórios de advocacia que adotam sistemas de gerenciamento de casos eletrônicos e ferramentas de pesquisa por meios digitais permite que os futuros profissionais do Direito se familiarizem com a rotina digital do ambiente jurídico.

Além disso, simulações de casos que envolvem tecnologia desafiam os alunos a aplicar suas habilidades digitais em cenários complexos, preparando-os para as demandas da prática jurídica contemporânea.

Ao fim, a integração contínua das competências digitais ao longo da formação jurídica visa preparar os alunos para enfrentar os desafios da prática jurídica no século 21. Capacitá-los a conduzir pesquisas abrangentes, a interpretar dados complexos e a compreender a aplicação da tecnologia no Direito, os equipa para contribuir de maneira significativa para a justiça, o desenvolvimento sustentável e a promoção dos direitos humanos em um mundo cada vez mais digitalizado. Nesse sentido, bússola proposta pode promover ideias cruciais sobre como a formação jurídica pode evoluir para atender às necessidades da era digital, preparando uma nova geração de profissionais do Direito para os desafios e as oportunidades do futuro.

6.4.6 Desafios e Oportunidades: A Construção de Profissionais do Direito Preparados para o Futuro

No contexto da construção da formação de profissionais do Direito preparados para enfrentar os desafios e oportunidades do futuro, a implementação da Bússola da Educação Jurídica traz consigo uma série de desafios e hipóteses para estudos futuros, que devem ser cuidadosamente considerados.

Uma das principais questões reside na adaptação das instituições de ensino às demandas dessa abordagem centrada nas competências digitais e profissionais. Isso pode envolver a revisão e reestruturação dos currículos, a incorporação de métodos de ensino mais interativos e práticos, bem como a adoção de tecnologias educacionais que facilitem a aprendizagem dos alunos.

Além disso, a capacitação dos docentes é uma etapa fundamental para o sucesso da implementação da Bússola da Educação Jurídica. Os professores precisam estar preparados para adotar abordagens pedagógicas inovadoras, integrar tecnologias de forma eficaz e orientar os alunos no desenvolvimento das competências necessárias. Isso pode requerer programas de formação contínua que os atualizem sobre as mais recentes tendências tecnológicas, metodologias de ensino ativas e estratégias para fomentar a interdisciplinaridade e a criatividade.

A resistência às mudanças também pode ser um desafio a ser superado. A implementação de novas abordagens educacionais muitas vezes encontra resistência por parte de alunos acostumados a métodos tradicionais, assim como por parte de alguns docentes que

podem temer a desconstrução de suas práticas pedagógicas estabelecidas. Nesse contexto, é crucial comunicar os benefícios da Bússola da Educação Jurídica, demonstrando como ela pode preparar os futuros profissionais para um mundo em constante evolução, garantindo sua empregabilidade e relevância.

No entanto, apesar dos desafios, a implementação da Bússola da Educação Jurídica também oferece oportunidades valiosas para a formação de profissionais do Direito que possam abraçar o futuro com confiança e responsabilidade. Ao promover uma visão ampliada e ética, os alunos estarão mais bem preparados para enfrentar dilemas complexos e tomar decisões informadas no cenário jurídico em evolução. Exemplos práticos na formação incluem a incorporação de estudos de casos envolvendo questões de tecnologia e ética, que desafiem os alunos a aplicarem seus conhecimentos em contextos do mundo real, por exemplo.

Na prática jurídica, a implementação da Bússola da Educação Jurídica pode resultar em profissionais que não apenas dominam a lei, mas também compreendem as implicações éticas, sociais e tecnológicas de suas ações. Um exemplo concreto é a adoção responsável de tecnologias de vigilância em casos de investigação criminal, onde os profissionais do Direito devem equilibrar a busca da verdade com a preservação dos direitos individuais e a privacidade.

Em conclusão, os desafios e oportunidades apresentados pela implementação da Bússola da Educação Jurídica são reflexos da necessidade de preparar profissionais do Direito para um mundo em constante evolução. Ao abraçar essa abordagem, as instituições de ensino podem moldar a próxima geração de juristas, capazes de enfrentar as complexidades da prática jurídica contemporânea com ética, competência digital e visão prospectiva.

6.4.7 Flexibilidade e Aplicabilidade da Bússola da Educação Jurídica

A Bússola da Educação Jurídica, conforme discutido anteriormente, desempenha um papel fundamental na preparação de profissionais do Direito para os desafios e mudanças em curso no cenário jurídico e tecnológico. No entanto, é importante reconhecer que a aplicabilidade dessa abordagem pode variar de acordo com as especificidades de cada ramo do Direito e região. A natureza adaptável da Bússola é essencial nesse contexto, uma vez que ela não se trata de um modelo rígido, mas sim de uma diretriz flexível que pode ser ajustada para melhor se adequar às demandas e particularidades de cada instituição e área de atuação.

A questão do termo "Bússola" merece uma análise mais aprofundada. De fato, o Direito é uma disciplina vasta e diversificada, abrangendo uma variedade de ramos e especialidades. O uso da metáfora da "Bússola" reconhece a necessidade de um norte ou orientação para guiar a

formação dos profissionais do Direito, mas também enfatiza que essa orientação não pode ser uniforme para todas as áreas. Por exemplo, a competência técnica enfocada no "Aprender a Conhecer" e "Aprender a Fazer" pode ser aplicável em diversos ramos do Direito, como Direito Civil, Processual, Penal e Administrativo. No entanto, a aplicação prática dessas competências pode variar em termos de abordagem, ênfase e conteúdo, de acordo com as especificidades de cada ramo.

Dessa forma, a flexibilidade da Bússola da Educação Jurídica permite que ela seja um ponto de partida para a construção de um currículo que atenda às necessidades e realidades específicas de cada ramo do Direito. Isso pode envolver a adaptação dos exemplos práticos e estudos de caso utilizados na formação, de modo a refletir situações reais enfrentadas pelos profissionais em diferentes contextos. Por exemplo, a aplicação da ética profissional pode assumir nuances diferentes em áreas como Direito Penal e Direito Empresarial, exigindo uma análise específica das implicações éticas relacionadas a cada ramo.

Portanto, a Bússola da Educação Jurídica não busca ser um norte universal e imutável para todos os ramos do Direito, mas sim um guia flexível que fornece diretrizes gerais e princípios fundamentais para a formação dos profissionais jurídicos. Essa abordagem permite a adaptação e contextualização das competências digitais e profissionais conforme as necessidades de cada área, garantindo que os profissionais do Direito estejam devidamente preparados para enfrentar os desafios e evoluções específicas de suas respectivas especialidades.

Em síntese, a Bússola da Educação Jurídica é uma referência crucial para a formação de profissionais do Direito em um mundo em constante transformação. Sua flexibilidade e adaptabilidade reconhecem a diversidade do campo jurídico e a necessidade de abordagens personalizadas para cada ramo, assegurando que a preparação dos futuros juristas seja robusta, relevante e em consonância com as demandas atuais e futuras da prática jurídica.

6.4.8 A Visão do Futuro: Profissionais do Direito para um Mundo em Evolução

A evolução constante do mundo contemporâneo traz consigo desafios complexos e em constante mutação para os profissionais do Direito. A abordagem da Bússola da Educação Jurídica se destaca como um guia essencial para a preparação desses profissionais, capacitando-os a enfrentar os desafios emergentes de maneira habilitada e inovadora. A ênfase na construção de competências digitais e profissionais não apenas reflete as demandas atuais da prática

jurídica, mas também projeta os profissionais do Direito como agentes de mudança que podem efetivamente moldar o cenário jurídico do futuro.

Nesse contexto, a formação jurídica se torna uma plataforma para a capacitação dos profissionais do Direito como agentes de transformação. A Bússola da Educação Jurídica direciona a atenção não apenas para o desenvolvimento técnico e teórico, mas também para a promoção de habilidades pessoais, sociais e éticas. Ao cultivar a autoconfiança, a autonomia e a capacidade de adaptação a novas situações, a formação visa criar profissionais que estejam prontos para assumir posições de liderança e influenciar positivamente o desenvolvimento do campo jurídico.

Um exemplo prático desse enfoque pode ser observado na atuação dos profissionais do Direito em questões de direitos humanos e justiça social. A competência do "Aprender a Ser" capacita esses profissionais a se tornarem defensores engajados e comprometidos, capazes de identificar lacunas nas leis e promover mudanças para garantir a igualdade e o acesso à justiça para todos os cidadãos. A capacidade de transformar o conhecimento em ações críticas e criativas torna-se uma ferramenta poderosa para enfrentar questões emergentes, como as implicações éticas da inteligência artificial no sistema judiciário ou as questões legais relacionadas à privacidade digital.

Além disso, a Bússola da Educação Jurídica reconhece a importância das competências digitais em um mundo cada vez mais tecnológico. Profissionais do Direito preparados para o futuro precisam não apenas dominar as ferramentas tecnológicas específicas para a prática jurídica, mas também compreender a ética no uso dessas tecnologias e serem capazes de inovar na solução de problemas complexos. Por exemplo, um advogado que compreende a análise de dados pode utilizar essa competência para extrair ideias valiosas de vastas quantidades de informações, fortalecendo sua argumentação em um caso judicial.

Em conclusão, a Bússola da Educação Jurídica representa mais do que um simples modelo educacional; ela é uma abordagem dinâmica e adaptável para a formação de profissionais do Direito que estão preparados para moldar o futuro do campo jurídico. Ao integrar competências digitais, habilidades profissionais e valores éticos, a Bússola pode permitir a capacitação dos futuros profissionais a se destacarem em um mundo em constante evolução, enfrentando desafios com resiliência, inovação e um compromisso firme com a justiça e a cidadania. Como resultado, os profissionais formados sob essa abordagem poderão estar prontos para liderar e contribuir de maneira significativa para a evolução e progresso da prática jurídica.

Portanto, a Bússola proposta neste estudo procura contribuir para a formação de profissionais capacitados, críticos e inovadores, capazes de enfrentar as exigências e obstáculos da sociedade contemporânea e do mundo digital.

A partir dos seis pilares da educação e das competências essenciais delineadas para a formação do bacharel em Direito, ela oferece o início de um norte, que pode se tornar em um guia abrangente para a construção de currículos e planos de ensino que incorporem as habilidades e conhecimentos cruciais para a atuação do profissional do Direito.

Através da adoção de uma abordagem centrada no desenvolvimento de competências, é viável proporcionar uma formação mais profunda e aplicada à prática jurídica, considerando as necessidades da sociedade e do mercado de trabalho. Além disso, a Bússola da Educação Jurídica também almeja estimular a reflexão sobre a importância da formação contínua e do aprimoramento constante das competências profissionais e digitais.

Nesse sentido, ela se apresenta como uma ferramenta essencial para a construção de currículos e planos de ensino que englobem as competências essenciais para a formação do bacharel em Direito, contribuindo para a preparação de profissionais capacitados para atuar em um ambiente cada vez mais digital e em constante evolução. A adoção de uma abordagem centrada no desenvolvimento de competências pode se revelar a chave para a formação de profissionais preparados para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades do mercado jurídico atual e futuro.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos a presente pesquisa não buscamos estabelecer verdades inexoráveis ou absolutas, justamente por compreendermos que o mundo e as relações são flexíveis o suficiente para percebermos a necessidade premente de adaptação constante para o atendimento às demandas sociais contemporâneas.

Sendo assim a presente pesquisa buscou de uma maneira transdisciplinar, identificar as mudanças ocorridas na última década em relação às competências do bacharel em Direito, a partir da análise das competências relacionadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Direito e suas relações com as competências elencadas como prioritárias ao desenvolvimento profissional, social e digital dos profissionais egressos deste curso.

Inicialmente, para uma melhor compreensão do campo estudado, foi construído o Estado de Conhecimento, a partir da metodologia proposta por Morosini (2015), com a finalidade de identificar, registrar e categorizar as pesquisas e a produção de conhecimento do

campo estudado, em um determinado espaço de tempo, a partir de 23 (vinte e três) teses e dissertações oriundas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

A produção analisada demonstrou um maior quantitativo de pesquisas a partir do ano de 2016, quando as pesquisas começaram a tensionar o sistema educacional e jurídico para a revisão das Diretrizes de formação dos profissionais do Direito.

Nesse sentido, com a construção do Estado de Conhecimento foi possível categorizar as pesquisas sob dois aspectos. Primeiramente quanto aos objetivos, relacionamos grupos de pesquisas que objetivaram identificar o perfil do bacharel em Direito a partir de suas investigações, grupos que objetivaram investigar o ensino jurídico na perspectiva do currículo e quanto às metodologias utilizadas nos cursos de formação em Direito e ainda, o substancial grupo de pesquisadores que buscavam identificar nas pesquisas realizadas a necessidade da prática jurídica humanizada, emancipatória e transversal.

Quanto ao primeiro agrupamento de investigações, que tinham como objetivo delinear o perfil do Bacharel em Direito, as pesquisas demonstravam que o cenário atual da profissão jurídica exigia o desenvolvimento de habilidades e competências que atendessem às demandas de transformações tanto tecnológicas quanto processuais e emergentes na sociedade.

Ainda destacaram que as mudanças atingem grandes velocidades, de forma que a academia do Direito não suportava acompanhar essas mudanças e, portanto, os estudos buscaram contribuir para a identificação do perfil do profissional egresso, de forma que as mudanças pudessem superar as perspectivas puramente teóricas que envolviam o ensino jurídico tradicional.

O grupo de maior destaque desta etapa de categorização do Estado de Conhecimento, diz respeito àquelas pesquisas que objetivaram verificar a necessidade de práticas jurídicas humanizadas, emancipatórias e transversais na atuação do Bacharel em Direito, compreendendo a maioria das pesquisas realizadas durante todo o período, gerando uma extensa produção de conhecimento a respeito da temática.

As referidas pesquisas apontaram para a necessidade de uma educação jurídica voltada para o desenvolvimento de competências que estimulam práticas humanizadas, emancipatórias e que trabalhassem de forma transdisciplinar em uma perspectiva transversal, oportunizando assim uma maior efetividade do acesso à justiça e à democracia.

O segundo aspecto da categorização do Estado de Conhecimento diz respeito à categoria das pesquisas quanto aos resultados encontrados pelas mesmas, divididas em duas: as pesquisas

que identificaram a necessidade de competências que desenvolvam uma formação técnica, crítica-reflexiva, humanitária e social e outra que abordaram pesquisas que concluíram pela necessidade de uma inovação epistemológica no ensino jurídico.

Em relação à primeira categoria, que abrange a produção de conhecimento sobre a temática, demonstrou que aproximadamente 80% das pesquisas produzidas no Brasil concluíram que para a existência de uma mudança de paradigma na formação jurídica é necessário que os profissionais detenham competências para a adaptação das mudanças sociais existentes, de forma que a formação esteja pautada em uma atuação técnica, em detrimento de uma formação puramente teórica e ainda, que busque o desenvolvimento da criticidade de forma reflexiva em uma perspectiva humanitária e social.

Entretanto, para que essa demanda de competências seja desenvolvida na Educação Jurídica, é necessária uma ação disruptiva, onde obrigatoriamente haja inovação epistemológica no ensino jurídico de forma que os docentes sejam preparados para atuarem como mediadores no processo de ensino e aprendizagem e que os formandos tenham liberdade de escolha e autonomia quanto aos seus processos formativos, de maneira que possam participar ativamente de todos os processos de construção do conhecimento jurídico.

Diante do retrato do campo de estudo, que nos possibilitou uma delimitação detalhada das demandas científico-acadêmicas a respeito da formação jurídica e do desenvolvimento de competências do bacharel em Direito, esta tese tratou de delimitar a escolha epistemológica sobre o conceito de competências profissionais e digitais, objeto central do presente estudo.

Diante da apresentação das origens e correntes do campo da Administração, optamos pela corrente híbrida, que busca a interseção entre competência *input* e *output* para definir aquelas características inerentes ao indivíduo, conferindo a este um conjunto de conhecimentos (saber), habilidades (saber fazer) e atitudes (saber ser), que também pode ser definida como “um saber responsável e conhecido que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo” (FLEURY; FLEURY, 2006, p. 30).

A partir de então a pesquisa foi direcionada para a compreensão da Educação Jurídica e a evolução das competências do bacharel em Direito, de forma que foram abordadas as discussões a respeito da Educação Jurídica e suas necessidades emergentes, bem como as discussões já apresentadas na construção do Estado de Conhecimento a respeito das perspectivas formativas e a apresentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a

graduação em Direito no Brasil, com ênfase à publicada no ano de 2004 e a recente publicada em final de 2018.

Por fim, o capítulo sobre as competências profissionais do bacharel em Direito a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, percorreu e apresentou quadros comparativos entre a diretriz revogada de 2004 e a Nova Diretriz revogadora, de 2018. Ao apontar as principais mudanças propostas pelas diretrizes quanto às competências do bacharel em Direito foi possível analisar ponto a ponto as competências expressas na atual DCN, identificando as mudanças de terminologias e destacando para as necessidades da sociedade e da comunidade acadêmica e científica, que ponto a ponto pretendiam ser atendidas com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas a partir da Resolução MEC/CNE/CES nº 5/2018.

Ao retomar o conceito de competências profissionais de Fleury e Fleury (2001), identificando os saberes que compõem o conjunto de competências profissionais, foi possível construir um quadro esquematizado, que elencou as 20 (vinte) competências profissionais para o bacharel em Direito, descritas pela DCN de 2018, vislumbrando este conjunto de forma a identificar qual competência específica do bacharel em Direito relaciona-se com o saber agir, saber mobilizar recursos, saber comunicar, saber aprender, saber engajar-se e comprometer-se, saber assumir responsabilidades e ter visão estratégica.

A partir da produção deste quadro esquematizado de competências do bacharel em Direito, tem-se um primeiro produto desta tese, que poderá direcionar os gestores educacionais, docentes, coordenadores de cursos jurídicos, discentes e demais pesquisadores, a compreender, em uma melhor relação com o desenvolvimento de saberes, as formas de instrumentalização e mobilização das competências profissionais, de forma que as práticas desenvolvidas na formação e as discussões teóricas possam atender às demais sociais requeridas.

De outro modo, ainda foi apresentada uma breve discussão a respeito da Pandemia causada pela COVID-19, apresentando reflexões a respeito dos novos direcionamentos apontados pela crise pandêmica na formação do bacharel em Direito, discutindo de que forma as mudanças estruturais significativas podem ser operadas em um currículo ainda incipiente no mundo da formação jurídica.

Ao concluir esta pesquisa, torna-se evidente que a Bússola da Educação Jurídica oferece um caminho promissor para a formação de profissionais do Direito preparados para enfrentar os desafios complexos de um mundo em constante evolução. A abordagem centrada no desenvolvimento de competências digitais e profissionais não apenas reconhece as demandas atuais da prática jurídica, mas também projeta um futuro no qual os profissionais do Direito

desempenham um papel ativo na moldagem do cenário jurídico. Através da integração de competências essenciais, a Bússola busca fornecer um guia flexível e adaptável para a construção de currículos e planos de ensino que promovam a excelência e a inovação na formação jurídica.

A formação jurídica não pode mais ser vista como uma mera transmissão de conhecimentos legais, mas sim como uma preparação abrangente para a sociedade contemporânea e digital. A Bússola da Educação Jurídica abraça essa transformação ao destacar a importância das competências digitais, éticas e profissionais. Essas competências não apenas capacitam os futuros profissionais do Direito a compreenderem as implicações da tecnologia no campo jurídico, mas também os equipam para lidar com dilemas éticos complexos e desenvolver soluções inovadoras para problemas emergentes.

A Bússola da Educação Jurídica destaca a importância da capacidade de adaptação dos profissionais do Direito a um cenário jurídico em constante mudança. Ao promover a aprendizagem ao longo da vida e a formação contínua, a abordagem da Bússola prepara os profissionais para enfrentar desafios futuros com resiliência e liderança. Esses profissionais não são apenas conhecedores da lei, mas também agentes de mudança que podem influenciar positivamente o desenvolvimento do campo jurídico.

É importante reconhecer que a aplicabilidade da Bússola da Educação Jurídica pode variar de acordo com as especificidades de cada ramo do Direito e região. Sua natureza flexível permite que ela seja adaptada para melhor atender às demandas de diferentes contextos. A metáfora da "Bússola" destaca essa flexibilidade, reconhecendo a necessidade de orientação, mas também a diversidade das abordagens necessárias para diferentes áreas do Direito.

A implementação bem-sucedida da Bússola da Educação Jurídica requer uma colaboração ativa entre educadores, instituições de ensino, profissionais do Direito e demais partes interessadas. Ao adotar essa abordagem, as instituições de ensino podem se tornar incubadoras de inovação educacional, desenvolvendo currículos adaptados às necessidades de uma sociedade em evolução. A Bússola convida a uma reflexão contínua sobre como a formação jurídica pode evoluir para atender às demandas atuais e futuras.

Em síntese, a Bússola da Educação Jurídica surge como uma ferramenta valiosa para preparar a próxima geração de profissionais do Direito. Através da integração das competências digitais, éticas e profissionais, essa abordagem oferece uma visão ampliada da formação jurídica, preparando os futuros profissionais para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades de um mundo em constante evolução. À medida que a sociedade e a tecnologia

avançam, a Bússola se revela como um farol orientador, capacitando os profissionais do Direito a navegar com confiança e liderar a transformação positiva no campo jurídico.

Portanto, a Bússola proposta neste estudo desempenha um papel significativo ao contribuir para a formação de profissionais do Direito capacitados, críticos e inovadores, habilitando-os a enfrentar as exigências e obstáculos apresentados pela sociedade contemporânea e o ambiente digital em constante mudança. Baseando-se nos seis pilares da educação e nas competências essenciais delineadas para a formação do bacharel em Direito, a Bússola oferece um ponto de partida, que pode se transformar em um guia abrangente para a criação de currículos e planos de ensino que incorporem as habilidades e conhecimentos cruciais necessários para a atuação profissional no campo jurídico.

A adoção de uma abordagem centrada no desenvolvimento de competências viabiliza a oferta de uma formação mais aprofundada e aplicada à prática jurídica, considerando as necessidades da sociedade e do mercado de trabalho em constante evolução. Além disso, a Bússola da Educação Jurídica também tem como objetivo estimular a reflexão acerca da importância da formação contínua e do constante aprimoramento das competências profissionais e digitais.

É fundamental destacar que a Bússola da Educação Jurídica não se propõe a ser um norte universal e imutável para todos os ramos do Direito. Pelo contrário, ela é concebida como um guia flexível que oferece diretrizes gerais e princípios fundamentais para a formação dos profissionais do Direito. Essa abordagem permite a adaptação e contextualização das competências digitais e profissionais de acordo com as necessidades específicas de cada área, garantindo que os futuros profissionais do Direito estejam adequadamente preparados para enfrentar os desafios e as evoluções características de suas respectivas especialidades.

A presente pesquisa, como dito, não pretendeu esgotar seus resultados e discussões, mas sim propor reflexões para os operadores do Direito e formadores desses, sobre a maneira como os conteúdos jurídicos devem ser abordados e apreendidos em uma perspectiva de compreender o processo de ensino e aprendizagem no viés do desenvolvimento de competências profissionais que atendam as demandas sociais emergentes e que reflitam na formação de profissionais mais preparados e melhores qualificados para atuação no mundo jurídico.

Ao término deste estudo, podemos concluir que a Educação Jurídica é um tema de grande relevância e importância para a formação dos bacharéis em Direito e para a sociedade como um todo. A partir da análise das competências profissionais e digitais essenciais para a

formação dos profissionais do Direito, buscamos construir uma proposta de bússola da educação jurídica aplicável ao curso de Direito.

Considerando os pilares da educação e as competências essenciais para a formação do bacharel em Direito, a ferramenta apresentada (bússola) buscou fornecer o princípio de um norte para a elaboração de currículos e planos de ensino que contemplem as habilidades e conhecimentos necessários para a atuação do profissional do Direito na sociedade contemporânea, desenhados nos seis pilares propostos.

Para isso, foi necessário compreender as mudanças ocorridas nas últimas décadas em relação às competências do bacharel em Direito, a partir da análise das competências relacionadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Direito e suas relações com as competências elencadas como prioritárias ao desenvolvimento profissional, social e tecnológico dos profissionais egressos deste curso.

Ainda, é preciso reconhecer que a educação jurídica no Brasil ainda enfrenta diversos desafios, como a necessidade de inovação curricular, a formação de docentes capacitados para atuarem como mediadores no processo de ensino e aprendizagem, a aproximação entre a academia e a prática jurídica, entre outros.

Nesse contexto, acreditamos este ser um instrumento útil para orientar as instituições de ensino na elaboração de currículos e planos de ensino que contemplem as competências essenciais para a formação do bacharel em Direito. No entanto, é fundamental que essa bússola seja utilizada de forma crítica e reflexiva, levando em conta as especificidades de cada região e instituição de ensino, e que esteja em constante diálogo com as demandas da sociedade e da prática jurídica.

Assim, ao concluirmos que a formação do bacharel em Direito deve ser pautada em uma perspectiva crítica, interdisciplinar e comprometida com as demandas da sociedade e da prática jurídica, faz-se necessário que as instituições de ensino elaborem currículos e planos de ensino que contemplem as competências essenciais para a formação do bacharel em Direito, levando em conta as especificidades de cada região e instituição de ensino, e que estejam em constante diálogo com as demandas da sociedade e da prática jurídica.

Portanto, a bússola da educação jurídica proposta neste trabalho pode servir como um guia para a elaboração desses currículos e planos de ensino, mas é importante que seja utilizada de forma crítica e reflexiva, levando em conta as necessidades e particularidades de cada contexto educacional e profissional. Somente assim será possível formar profissionais do

Direito capazes de atender às demandas de uma sociedade em constante transformação e de promover uma justiça mais democrática e inclusiva.

8 REFERÊNCIAS

- ABAD, Lucas Gonçalves. **Internacionalização do currículo da medicina em contextos emergentes**: um estudo de caso da UNIPAMPA. 2019. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre, 2019.
- ALVES NETO, Francisco Raimundo. **Diretrizes curriculares nacionais e o curso de direito da UFAC**: compreensão da experiência vivenciada por docentes e discentes. 2011. 158 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Belo Horizonte, 2011.
- AZEVEDO, André Felipe Gomma de. **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. 2018. 289 f., il. Tese (Doutorado em Direito)—Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- BALIKIAN, José Eduardo. **Direito Alternativo no Ensino do Direito**: presença explícita, implícita ou inexistente? 2008. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2008.
- BALL, S. **Educação Global S.A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BASTOS, Aurélio Wander. Ensino jurídico: tópicos para estudo e análise. **Sequência: Estudos Jurídicos e Políticos**, Florianópolis, p. 59-72, jan. 1982. ISSN 2177-7055. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/17155/15713>>. Acesso em: 10 maio 2020. doi:<https://doi.org/10.5007/%x>.
- BEZERRA, Mário de Quesado Miranda. **Método Disney**: uma proposta de inovação para a prática do ensino jurídico. 2018. 106 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2018.
- BICALHO, Filipy Salvador Pereira. **Descolonização do pensamento eurocêntrico na formação do estudante de direito**: tensões entre o ensino e a tradição jurídica. 2019. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2019.
- BISCHOFF, Viviane. **As ações públicas de internacionalização da educação superior no Brasil e o seu alinhamento com a política externa brasileira no Governo Dilma Rousseff 2011-2014**. 2017. 247 f. Tese (Doutorado em Estudos Estratégicos Internacionais)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- BITENCOURT, Cláudia Cristina. **Advogado corporativo**: competências necessárias para os desafios da gestão jurídica nas empresas gaúchas. 2013. 109f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Negócios) – Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo-RS, 2013.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 31 mai. 2020.

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

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. In: **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 25 de abril de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/legislacoes>. Acesso em 20 mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394compilado.htm. Acesso em: 31 mai. 2020.

BRASIL. MEC. CNE/CES. **Resolução n. 09/2004**. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de direito. Brasília: MEC, 2004. Acesso em: 30 de maio de 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>

BRASIL. MEC. CNE/CES. **Resolução n. 5/2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Acesso em: 30 de maio de 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192>

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Ministério da Educação, [2020a]. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em 31 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara da Educação Superior. Resolução nº 3, de 20 de junho de 2014. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências**. Brasília: 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15874-rces003-14&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 23 mar. 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CES nº 635/2018**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito. Brasília, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf/1/100131-pces635-18/file>. Acesso em: 31 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Integração Nacional, Grupo de Trabalho Interfederativo de Integração Fronteiriça. **Bases para uma proposta de desenvolvimento e integração da faixa de fronteira**. Brasília: 2010. Disponível em <<http://www.mi.gov.br/web/guest/desenvolvimento-regional/publicacoes>> Acesso em: 24 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Integração Nacional. Gabinete do Ministro. Portaria nº 213, de 19 de julho de 2016. Estabelece o conceito de "cidades-gêmeas" nacionais, os critérios adotados para essa definição e lista todas as cidades brasileiras por estado que se enquadram nesta condição. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 jul. 2016. Seção 1, p.12.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 maio 2016.

Seção 1. p. 44-46. Disponível em:

<<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: 20 jun 2018.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

Disponível em: <

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 25 set. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 de dez. de 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº 635/2018. Dispõe sobre o perfil do egresso do curso de graduação em Direito, aprovado em 14 de novembro de 2018. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 de dez. de 2018.

CARIBÉ, Julia de Barros. **Abuso sexual infantil: preparados, senhores bacharéis?** 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea) – Universidade Católica de Salvador, Salvador, 2016.

CHARLE, Christophe. VERGER, Jacques. **História das Universidades**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

CLEMENTE, Fabiane Aparecida Santos. Competência e sua encruzilhada conceitual: há um caminho abaixo da linha do Equador? **Revista Panorâmica**, v. 33, mai/ago 2021 (no prelo).

CLEMENTE, Fabiane Aparecida Santos; MOROSINI, Marília Costa. Competências interculturais: interlocuções conceituais e uma proposta de releitura para a educação superior. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e216262, 2020a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022020000100520&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 08 Dez. 2020.

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 no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência do CNJ, [2020]. Disponível em: https://atos.cnj.jus.br/files/resolucao_comp_125_29112010_19082019150021.pdf. Acesso em: 31 mai. 2020.

COSTA, Bárbara Silva; ROCHA, Leonel Severo. **Educação jurídica e formação de profissionais do futuro**. Curitiba: Appris, 2018.

CUNHA-MELO, José Renan da. **Effective indicators for science internationalization**. Rev. Col. Bras. Cir. 2015; 42(Suplemento 1): 20-25. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcbc/v42s1/pt_0100-6991-rcbc-42-s1-00020.pdf> Acesso em: 20 abr. 2018.

DUTRA, J. S. **Gestão de pessoas: modelo, processos, tendências e perspectivas**. São Paulo, Atlas, 2002.

DUTRA, Joel Souza. **Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ESTEBAN, Maria Paz Sandím. **Pesquisa qualitativa em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2019.d

FEITOSA, Gustavo Raposo Pereira. PASSOS, Daniela Veloso Souza. O Concurso Público e as Novas Competências para o Exercício da Magistratura: uma análise do atual modelo de seleção. **Sequência**, Florianópolis, n. 76, p. 131-154, 2017.

FEITOSA, Amanda Vazquez; PASSOS, Julianne Barroso. **O novo papel do magistrado e da justiça: competências para o exercício da magistratura**. In: GARCIA, João Bosco;

FERLA, Alcindo Antônio. **Clínica nômade e pedagogia médica mestiça: cartografia de idéias oficiais e populares em busca de inovações formação e à clínica médicas**. Porto Alegre, 2002. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação: Educação em Saúde. Porto Alegre, 2002.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme. **Estratégias Empresariais e Formação de Competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira**. São Paulo: Atlas, 2006.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o Conceito de Competência. **RAC – Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, 2001, Edição Especial. 183-196.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **Rev. adm. contemp.**, Curitiba, v. 5, n. spe, p. 183-196, 2001. Disponível http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552001000500010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 maio 2019.

FONSECA, Laura Regina da Silva Câmara Maurício da. **Sociedade civil, esfera pública e hegemonia: um estudo sobre a criação da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA**. 246p. Tese (Doutorado em Serviço Social). Faculdade de Serviço Social. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

FONSECA, Victor Cabral. **Desenvolvimento tecnológico e ensino jurídico: novos paradigmas e desafios para a formação do profissional do Direito**. 2019. 145 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Fundação Getúlio Vargas - FGV, São Paulo, 2019.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Estatuto e Regimento Geral da Universidade**. Bagé: RS, 2008. Disponível em: < >. Acesso em

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e tendências de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry; RIVERA Vargas, Pablo; PASSERON, Ezequiel. (2020). Pedagogia Pandémica. Reproducción Funcional o Educación Antihegemónica. **Revista Internacional de Educación y Justicia Social**. 2020. v. 9. 1-7. 10.15366/riejs2020.9.3.

GUZZELLI, Maria Elisabete, et al. **Internacionalização do Ensino Superior e as instituições de ensino privado no Brasil** / Higher education internationalization and the private education institutions in Brazil. *ABCS health sci*; 40(3)set.-dez. 2015. Disponível em:<<http://files.bvs.br/upload/S/2318-4965/2016/v40n3/a5361.pdf>> Acesso em: 20 abr. 2018.

- GUIMARÃES, Deocleciano Torrieri. **Dicionário Técnico Jurídico**. São Paulo: Rideel, 2004.
- HIRONAKA, G. M. F. N. O Ensino Jurídico no Brasil: desafios para o conteúdo de formação profissional. In: HIRONAKA, Giselda Maria Fernandes Novaes (coord.). **O ensino jurídico e a produção de teses e dissertações**. São Paulo: Edgar Blucher, 2008.
- IBICT. Página institucional. 2018. Disponível em: <www.ibict.br>. Acesso em: 17 jun. 2020
- INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA -
- IOCOHAMA, Celso Hiroshi. **Ensino Jurídico: ação docente e aprendizagem**. Curitiba: Instituto Memória, 2015.
- IESALC/UNESCO. **COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después - Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones**. 13 de mayo de 2020. Disponível em: <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2020.
- KAMPFF, Adriana Justin Cerveira. Inclusão Digital: iniciativas potencializadoras. **Caderno Marista de Educação**, v. 7, p. 21-29, 2010.
- LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- LEITE, Carlinda. FERNANDES, Preciosa. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 198-204, set./dez. 2010.
- LIMA, Stephane Hilda Barbosa. **Formação jurídica, metodologias ativas de ensino e a experiência da graduação da escola de direito de São Paulo (FGV Direito SP)**. 2018. 175 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Direito, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2018.
- LINHARES, Mônica Tereza Mansur. **Educação, currículo e diretrizes curriculares no curso de direito: um estudo de caso**. 2009. 510 f. Tese (Doutorado em Direito) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- LUZ, A. S.; BRIZOLLA, F.; GARCIA, C. A. X. **A contribuição da universidade pública para o desenvolvimento da sociedade brasileira: o caso da Universidade Multicampi na região do Pampa Gaúcho**. *Jornal Políticas Educacionais*, v.11, n.11. Setembro de 2017. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/51293>>. Acesso em: 27 mai. 2018.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2012.
- MASCARENHAS, Fernando Marques (Orgs.). **Gestão estratégica e competências em organizações**. São Paulo: Atlas, 2017. p. 129-147.
- MILHORANZA, Mariângela Guerreiro. **A dimensão “temporal” do direito e a (im)possibilidade de admissibilidade do prequestionamento implícito para o conhecimento do recurso especial**. In: ASSIS, Araken de. (Coord.) *Teses Jurídicas dos Tribunais Superiores: Direito Processual Civil I*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2017.
- MORAES, Élcio Aláudio Silva de. **A educação jurídica positivista e as diretrizes do ensino jurídico: currículo e prática pedagógica no curso de direito da UFPA no horizonte das**

competências e habilidades, Pará. 2012. 194 f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências Jurídicas, Belém, 2012.

MOROSINI, Marília C. **Estado de conhecimento e questões do campo científico**. Revista Educação. Santa Maria. v. 40, n. 1, p. 101-116. jan./abr. 2015.

MOROSINI, Marília C. **INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM CONTEXTOS EMERGENTES: UMA ANÁLISE DAS PERSPECTIVAS INTERNACIONAL, NACIONAL E INSTITUCIONAL**. In. FRANCO, Maria Estela Dal Pai. ZITKOSKI, Jaime José. FRANCO, Sérgio Roberto Kieling.(org.). EDUCAÇÃO SUPERIOR E CONTEXTOS EMERGENTES. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2016. p. 61-80.

MOROSINI, Marília C. Internacionalização do Currículo: produção em organismos multilaterais. **Roteiro**, [S.l.], v. 43, n. 1, p. 115-132, abr. 2018. ISSN 2177-6059. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/13090>>. Acesso em: 20 Mai. 2020.

MOROSINI, Marília C. Internacionalização na produção de conhecimento em IES Brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. **Educ. rev**; 27(1): 93-112, abr. 2011. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a05.pdf>> Acesso em 20 abr. 2018.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n.1, p. 101-110, jan./abr. 2015.

MOROSINI, M. C.; MENTGES, M. J. Organismos internacionais e educação superior: proposições da agenda E2030. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 22, n. 3, p. 632–650, 2020. DOI: 10.20396/etd.v22i3.8659308. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8659308>. Acesso em: 5 dez. 2020.

MOSSINI, Daniela Emmerich de Souza. **Ensino jurídico: história, currículo e interdisciplinaridade**. 2010. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

PINTO, Patrícia Nogueira de Carvalho. **Internacionalização da Educação Superior: um estudo sobre o Programa Ciência sem Fronteiras no IFPB**. 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação)- Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

QUIVY, Raoumond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 2013.

RADAELLI, Samuel Mânica. **A função constitucional do conhecimento jurídico: em busca de uma nova cultura para o direito**. 2007. 148f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo-RS, 2007.

RAMALHO, Antonio Germano. **A cultura jurídica como referência na construção das dimensões pedagógicas do ensino jurídico: a contribuição do saber multicultural como processo transdisciplinar**. 2014. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

REALE, Miguel. **Lições Preliminares de Direito**. São Paulo: Saraiva, 1987. p. 62.

RIVERA Vargas, Pablo; ROMANI Cobo, Cristóbal. Digital learning: distraction or default for the future. **Digital Education Review**. Barcelona, 2020. n. 37, jun. 2020. Disponível em: < <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/31813>>. Acesso em: 18 set. 2020.

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

RODRIGUES, Horário Wanderlei Rodrigues. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito: Resolução CNE/CES nº 5/2018 comentada. In: RODRIGUES, Horário Wanderlei Rodrigues. (Org.). **Educação Jurídica no Século XXI**: novas diretrizes curriculares nacionais do curso de Direito – limites e possibilidades. Florianópolis: Habitus, 2020.

SÁ NETO, Clarindo Epaminondas de; MENEZES, Caroline Rodrigues. Ensino e Prática Jurídica no Brasil Contemporâneo: diagnósticos críticos. Mossoró: **REJUR – Revista Jurídica da UFERSA**, v.3, n. 6, jul./dez. 2019, p. 86-99.

SIFUENTES, M. Direito fundamental à educação: a aplicabilidade dos dispositivos constitucionais. Porto Alegre: Fabris, 2009. In: SARAVIA E.; FERRAREZI E. **Políticas públicas; coletânea**: ENAP, 2006.

SILVA, Aínda Maria Monteiro. TAVARES, Celma. Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 50-58, jan./abr. 2013.

SILVA, Daniel Pereira Militão da. **Desafios do ensino jurídico na pós-modernidade**: da sociedade agrícola e industrial para a sociedade da informação. 2009. 293 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

TANEGUTTI, L. Y. Relatório técnico. PROJETO CNE/UNESCO 914BRZ1136.3 - **Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13948-produto-2-oferta-demanda-educ-superior-pdf-pdf&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 mai. 2018.

TEIXEIRA, António. **Desconstruindo a universidade: Modelos universitários emergentes mais abertos, flexíveis e sustentáveis**. RED. Revista de Educación a Distancia [on line] 2012, Disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54724591005>> Acesso em: 06 mar. 2018.

TELES, Alice Krebs. **HERMENÊUTICA E ENSINO DE HUMANIDADES: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO ÉTICA E PROFISSIONAL DO JURISTA**. 2018. 129f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino de Humanidades e Linguagens) - Universidade Franciscana, Santa Maria, 2018.

TERRA, Vítor Hugo. **O processo de internacionalização das universidades públicas brasileiras e o caso da UFJF**. 2017. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

UNESCO. **Impacto da COVID-19 na Educação**. Paris: UNESCO, 2020a. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 01 jun. 2020.

UNESCO. Sector de Educación. **Nota temática N° 1.2 – Abril 2020.** Cultivar o bem-estar social e emocional de crianças e jovens durante crises. Nova Deli, India: UNESCO, 2020d. Disponível em:

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_por?posInSet=1&queryId=c0fd38ec-8fa9-458d-b611-fdcedcea4dd9. Acesso em: 01 jun. 2020.

UNESCO. Sector de Educación. **Nota temática N° 4.2 – Abril 2020.** A crise da COVID-19 e o currículo: manter resultados de qualidade no contexto da aprendizagem remota. Beirute: UNESCO, 2020c. Disponível em:

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373273_por?posInSet=1&queryId=0e47a41f-2744-427e-a40e-6c858212a0fd. Acesso em: 01 jun. 2020.

UNESCO. Sector de Educación. **Nota temática N° 7.2 – Abril 2020.** Impacto previsto del COVID-19 em el gasto público em educación y las implicancias para el trabajo de la UNESCO. Paris: UNESCO, 2020a. Disponível em:

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373276_spa. Acesso em: 01 jun. 2020.

UNESCO. **La educación em un mundo tras la COVID:** nueve ideas para la acción pública. Comisión internacional sobre los futuros de la educación. UNESCO: Paris, 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717_spa . Acesso em: 05 dez. 2020.

USTARRÓZ, Elisa. **Construindo a Qualidade da Educação Jurídica:** limites e possibilidades da aprendizagem baseada em problemas. 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre, 2016.

VIANA, Aline Nunes. **Direito e alteridade:** a propósito do currículo e do ensino jurídico na formação dos bacharéis em Direito – um panorama da produção acadêmica sobre ensino jurídico e currículo do CONPEDI. 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2016.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo Competência:** por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.